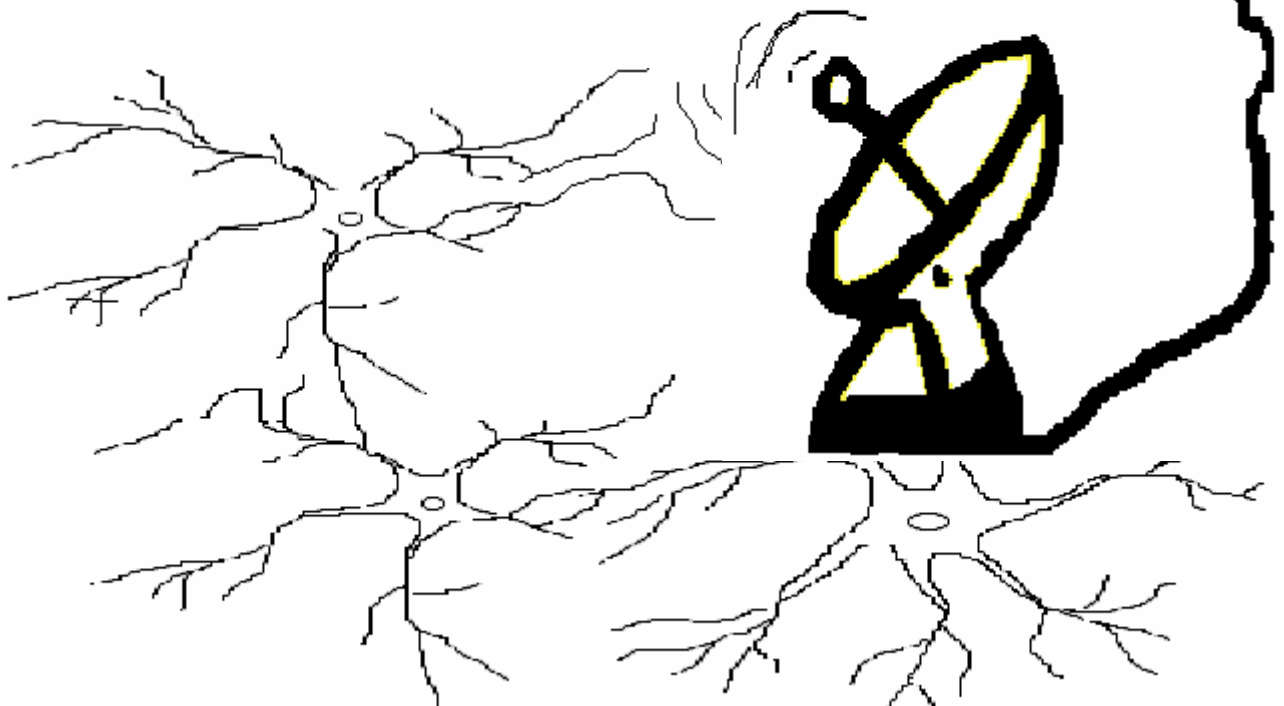


VICENTE AGUIMAR PARREIRAS



**A SALA DE AULA DIGITAL SOB A PERSPECTIVA DOS SISTEMAS
COMPLEXOS: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA**



Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
BELO HORIZONTE – 2005

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

A SALA DE AULA DIGITAL SOB A PERSPECTIVA DOS
SISTEMAS COMPLEXOS: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Universidade Federal de Minas Gerais

BELO HORIZONTE

2005

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

A SALA DE AULA DIGITAL SOB A PERSPECTIVA DOS
SISTEMAS COMPLEXOS: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos
Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras:
Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

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

Faculdade de Letras da UFMG

BELO HORIZONTE

2005

Tese aprovada em 14 de março de 2005 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG
(orientadora)

Prof. Dr. Wilson José Leffa –UCPel

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho – CEFET-MG

Prof. Dr. José Ricardo Queiroz Franco – UFMG

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza – UFMG

Dedico esta tese à Terezinha e à Laura que adiaram projetos pessoais e familiares em função deste trabalho. Este apoio foi fundamental para o bom andamento da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte da minha energia.

À Terezinha e à Laura, minha esposa e filha cujo carinho, incentivo, amor e suporte em todos os níveis foram fundamentais para a execução deste trabalho.

Aos meus pais Realino Machado Parreiras e Maria Cirene Parreiras, ao meu irmão Valter, às minhas irmãs Maria da Conceição, Valdete e Érika e à minha sobrinha Camila pelo incentivo, apoio, torcida e orações.

À Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva pela orientação eficiente, segura e objetiva, pelo convívio, amizade e por ter acreditado nos meus projetos.

À amiga Vera Menezes que abriu a sua casa, a sua biblioteca e o seu coração a mim e à minha família.

Aos alunos da disciplina "Tópicos Especiais em Prática de Ensino: Abordagem Comunicativa", do curso de graduação em Letras / Inglês na UFMG, participantes desta pesquisa, pelo empenho com que contribuíram com este trabalho e por terem permitido que eu utilizasse os dados das suas interações para esta pesquisa

À amiga Maria da Consolação de Andrade pelo suporte técnico e pela amizade desde o início da minha carreira, pelas interlocuções esclarecedoras e pela eficiente revisão do texto final desta tese.

À amiga Izabel Maria da Silva pelo incentivo desde o projeto inicial, pelo altruísmo acadêmico que demonstrou ao me indicar leituras e discutir aspectos da minha pesquisa, pelo convite para eu atuar como inter-avaliador dos seus dados de pesquisa, cuja categorização se mostrou adequada para este trabalho.

Aos Srs. Caetano Nascimento Mascarenhas, Ernani Osvaldo Bocayuva Senna, Paulo Pedro de Almeida Cezarini, Rômulo Cruz Franchini (in memoriam), Vicente Rossi (in memoriam); ao Adriano, Célio, Cláudio, Jayme, Juarez, Raimundo, Silvânia e demais colegas da Companhia Industrial de Estamparia que determinaram as condições iniciais da minha carreira profissional.

Às amigas Júnia Braga, Rita Augusto e Luciana Silva pelas discussões esclarecedoras e pelo companheirismo.

À amiga Lourdes Márcia Nogueira pelas indicações bibliográficas.

À minha sogra Tereza e aos meus cunhados e concunhados Fábio e Marina, Alice e Gilberto e aos meus sobrinhos Leonardo e Flávio pelo apoio e incentivo durante todo o processo de execução da pesquisa.

À minha avó Carmem, aos meus tios Iracilda, Jovelino e Odete e aos meus primos Daniel e Renata pelo incentivo e orações.

À minha cunhada Carla Carvalho de Souza pela interlocução e sugestões.

Aos amigos da Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG Bernadeth Pereira, Cléber Lessa, Eliane Florentino, Eliane Marchetti, Eliane Tavares, Gláucia Moura, Inês Gariglio, Izabel Moraes, Jerônimo Coura, Ludmila, Magda, Petrucia, Renato Caixeta e Valéria Valente pelas interlocuções acadêmicas, empréstimos de livros, indicações bibliográficas e pelo apoio logístico.

Ao ex-diretor do Departamento de Ensino de 2.º Grau do CEFET-MG (DE-II), Prof. Ari Divino Soares, por ter viabilizado as minhas participações em diversos congressos durante a sua gestão.

Ao Prof. Almir e aos alunos Denise Ribeiro, Felipe Tadeu, Hildo Hudson e Kássio Kienitz do CEFET-MG pelas interlocuções sobre sistemas complexos.

Aos amigos pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Leitura e Cognição do CEFET-MG (LPLC) Ana Maria Nápoles, Heitor Garcia de Carvalho, Jerônimo Coura Sobrinho, Maria Inês Gariglio, Renato Caixeta da Silva, Rogério Barbosa e aos monitores-bolsistas do Programa de Iniciação Científica do LPLC, Alexandre Drummond, Danilo Marçal, Jorge Quintão, Karla Louise, Luciano Belezia e Victor Smith pelas discussões acadêmicas, parcerias de pesquisas e momentos de descontração.

Aos Professores Dr. Vilson José Leffa e Dr. Ricardo Augusto de Souza por terem aceitado participar do exame de qualificação e pelas sugestões que certamente enriqueceram o trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva por ter me apresentado oficialmente a Teoria do Caos e da Complexidade.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, pela alta qualidade dos cursos ministrados e pelas discussões acadêmicas. Agradecimentos especiais às professoras Célia Magalhães, Deise Prina, Heliana Mello e Vera Menezes.

Aos professores Dr. Vilson José Leffa, Dr. Jerônimo Coura Sobrinho, Dr. Ricardo Augusto de Souza, Dr. José Ricardo Queiroz Franco e Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos professores Dr. Heitor Garcia de Carvalho e Dr.^a Maralice Neves por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora como suplentes e pelas valiosas contribuições que deram ao trabalho.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo prêmio PAPED (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância) que representou uma grande ajuda financeira e um importante fator motivador para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa visa a abordar a sala de aula digital sob a perspectiva teórica dos sistemas complexos, a partir da investigação dos fluxos interacionais ocorridos entre os alunos de duas turmas simultâneas, oferecidas à distância, da disciplina “Tópicos especiais em prática de ensino – abordagem comunicativa” do curso de graduação em Letras / Inglês na UFMG, durante o primeiro período letivo de 2003.

O estudo dos ambientes digitais de aprendizagem sob a perspectiva da teoria dos sistemas complexos poderá ser útil à Linguística Aplicada no que se refere à composição de um banco de dados que contribua para a nossa apreensão do papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e à ampliação da compreensão das mudanças que a inserção dessas tecnologias pode representar na cultura de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Os dados foram coletados através de diversos instrumentos tais como mensagens postadas em listas e em fóruns eletrônicos de discussões, entrevistas com a professora e com os aprendizes, diário da professora e notas de campo do pesquisador. Essa variedade de instrumentos de coleta permitiu a triangulação das informações com vistas à análise qualitativa dos dados, na perspectiva metodológica do estudo de caso, conforme Johnson (1992).

Os fluxos interacionais estabelecidos nas duas salas de aula digitais foram descritos e analisados sob a ótica dos princípios dos sistemas complexos com o propósito de compreender a dinâmica das interações e as possíveis implicações pedagógicas que fatores como *feedback* e *design* podem ter no processo de ensino e aprendizagem e no gerenciamento de cursos mediados pelas TIC. As análises dos fluxos interacionais e dos conteúdos das mensagens enviadas às listas de discussões, triangulados com os dados das entrevistas feitas com os aprendizes e com a professora, bem como com as notas de campo do pesquisador e com as entradas do diário da professora apontaram para a confirmação da hipótese de que os fluxos das interações ocorridas nos dois ambientes digitais observados os caracterizam como sistemas complexos. As duas salas de aula observadas apresentaram indícios de imprevisibilidade, de sensibilidade às condições iniciais, de interatividade, de adaptabilidade e dinamismo e de auto-organização.

Essa constatação reafirma os pressupostos do “Modelo Fractal de Aprendizagem” proposto por Paiva (2002) que parte da premissa de que a aprendizagem se dá colaborativamente, de forma dinâmica, não linear, imprevisível. Esse contexto influencia o professor no seu papel de planejador de atividades, de *designer* de ambientes de aprendizagem e de gestor dos processos de aprendizagem de seus alunos, tomando decisões sobre as intervenções que devem ser feitas e as formas de *feedbacks* mais adequadas a cada nova situação de aprendizagem com que o professor se depara, em função das necessidades e das características específicas a cada grupo e a cada aluno individualmente.

Concluindo, enfatizo que considerar a sala de aula sob o paradigma dos sistemas complexos implica abandonar a lógica linear e seqüencial de causa e efeito que tem prevalecido historicamente para afiliar-se a uma noção da aprendizagem como um processo que evolui de forma fractal (PAIVA, 2002), ampliando os conhecimentos prévios e adquirindo novos a partir de interações significativas para os objetivos de aprendizagem propostos, de forma a sobrepor-se aos modelos tradicionais e a promoverem aprendizagem fundamentada na complexidade das interações realizadas pelos participantes em seus espaços sociais.

ABSTRACT

This research aims at investigating the digital classroom from the theoretical perspective of the complex systems, based on the investigation of the interactional flows which have occurred among students from two simultaneous groups of the online discipline “Tópicos especiais em prática de ensino – abordagem comunicativa” offered at UFMG as part of the undergraduate curriculum of the “Letras” / English course which took place in the year 2003 from April to August.

The digital learning environment focused under the perspective of the complex systems theory may be useful to the Applied Linguistics in the sense that it may contribute to the apprehension of the Technologies of Information and Communication (TIC) roles in the language teaching and learning process as well as broadening our comprehension on the changes that such an insertion may represent for the culture of teaching and learning foreign languages.

Data were collected through a number of instruments such as messages posted in electronic discussion lists and discussion forums, interviews with the teacher and students, teacher’s diary and field notes taken by the researcher. This variety of data collecting instruments has allowed an information triangulation with the objective of conducting a qualitative data analysis from the case study methodological perspective according to Johnson (1992).

The interactional flows established in the two digital classrooms were described and analyzed under the complex systems view with the purpose of understanding the dynamics of those interactions and the possible pedagogical implications that factors such as feedback and design may have in the teaching and learning processes, and in the management of courses mediated by the TIC. The interactional flows analysis, together with the content analysis of the messages sent to the electronic discussion lists, contrasted with the interviews, with the researcher’s field notes and with the teacher’s diary, indicate the confirmation of the initial hypothesis which stated that the flows of the interactions that have taken place in both digital learning environments, characterize them as complex systems. The two observed classrooms have shown hints of unpredictability, sensibility to initial conditions, interactivity, adaptability and dynamism and self-organization.

These assertions reinsure Paiva’s (2002) Fractal Model of Acquisition (Modelo Fractal de Aquisição), which is based on the collaborative learning premise, in a dynamic, non-linear,

unpredictable way. This perspective influences the teacher's roles as an activity and learning environment designer as well as the manager of the students learning processes, making decisions on the necessary pedagogical interventions and the types of feedbacks are the most appropriate to each new learning situation to be faced by the teacher, concerning individual needs as well as group needs and specific features of each group of students and of each student as an individual.

As a conclusion, it is emphasized that considering the classroom under the complex systems paradigm means to abandon the linear and sequential logic of cause and effect that has been adopted throughout the educational history to get affiliated to a notion of learning as a process that evolves in a fractal way (PAIVA, 2002), amplifying previous knowledges and acquiring new ones from interactions which are meaningful to the proposed learning objectives in the sense of overlapping the traditional pedagogical models and promoting learning based on the complexity of the interactions realized by the participants in their social sites.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO DA TESE.....	20
Introdução	20
Definição do Tema.....	21
Objeto de estudo	25
Objetivos e metas.....	26
Justificativa	27
Perguntas de pesquisa	30
Metodologia.....	30
Organização deste trabalho.....	32
CAPÍTULO 2: EVOLUÇÃO DA EAD E OS DESAFIOS PARA O PROFESSOR- <i>DESIGNER</i> E GESTOR DE INTERAÇÕES	34
2.1 - uma retrospectiva da EAD.....	35
2.1.1 Educação, Ensino e Distância no ambiente digital de aprendizagem.....	35
2.1.2 Evolução da EAD	40
2.1.3 Evasão em EAD	46
2.2 EAD - um desafio para o professor	49
2.2.1 Planejamento e design de cursos a distância em ambientes digitais	50
2.2.2 Papéis do professor, do aprendiz e da tecnologia.....	59
2.3 A rede interacional no ambiente digital de aprendizagem.....	62
2.3.1 Interação e aprendizagem de línguas estrangeiras.....	62
2.3.2 Interação e ambientes digitais	75
CAPÍTULO 3 - A COMPLEXIDADE COMO BASE TEÓRICA PARA COMPREENSÃO DA REDE FORMADA PELO FLUXO DAS INTERAÇÕES DE APRENDIZES EM AMBIENTES DIGITAIS.....	80
3.1 Do Caos à auto-organização	81
3.1.1 Introdução	81
3.1.2 Complexidade e auto-organização.....	83
3.1.2.1 Auto-organização.....	86
3.1.3 Estruturas de feedback.....	88
3.1.4 Auto-organização ou Meta-balanceamento	90
3.1.5 Atratores	92
3.1.6 Fronteira do Caos	94
3.2 A rede de interação no ambiente digital como sistema complexo.....	95
3.2.1 A noção de rede de interação.....	95
3.2.2 A sala de aula digital como rede social	98
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	103
4.1 A escolha metodológica da pesquisa	104
4.1.1 A razão da abordagem qualitativa-interpretativista de análise dos dados	106
4.2 O contexto da pesquisa	107
4.2.1 O local e a duração da pesquisa.....	108
4.2.2 O ambiente e o material de ensino e aprendizagem	109
4.2.3 Os participantes	110
4.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	111

4.3.1 Diário de pesquisa da professora	111
4.3.2 Mensagens dos grupos eletrônicos de discussão e dos fóruns de atividades.....	111
4.3.3 Notas de campo do pesquisador	112
4.3.4 Entrevistas semi-estruturadas	112
4.4 Procedimentos de análise.....	113
4.4.1 Análise	113
4.4.2 Instrumental teórico para análise dos dados	116
4.4.2.1 Categorização das redes de interação observadas	118
4.4.2.2 Abordagem das redes sociais: definição.....	118
4.4.2.3 Abordagem global de redes: tratamento dos dados.....	120
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	123
5.1 A análise das mensagens.....	124
5.1.1 Mensagens na lista eletrônica de discussões	124
5.1.1.1 GR1 - Os nós das redes de interação	129
5.1.1.2 GR2 - Os nós das redes de interação	141
5.1.2 Análise do conteúdo das mensagens	148
5.1.3 Categorização das mensagens: <u>o que</u> foi discutido	149
5.1.3.1 GR1 - Categorização das mensagens	149
5.1.4 <i>Como</i> ocorreram as interações no GR1	151
Gerenciamento da disciplina - GR1-M1: Condições iniciais	151
Interação Social - GR1-M2: Momento de turbulência	156
Período de silêncio - GR1-M3: Momento de acomodação	166
Período de reorganização - GR1-M4: Discussões de tópicos específicos.....	167
GR1-M4: Discussão sobre "erros"	168
GR1-M4: Discussão sobre "drogas".....	171
5.1.5 GR2-Análises das mensagens da lista eletrônica de discussões.....	172
5.1.6 GR2: <i>O que</i> foi discutido - categorização das mensagens.....	172
5.1.7 <i>Como</i> ocorreram as interações no GR2.....	173
GR2: fluxo das interações no grupo eletrônico de discussões	174
5.1.8 As mensagens no fórum de atividades	185
5.2 Análise das entrevistas.....	189
5.2.1 Entrevistas com os aprendizes.....	190
Evasão	199
5.3 O ambiente digital de aprendizagem como um sistema complexo.....	201
5.3.1 Não linearidade.....	202
5.3.2 Sensibilidade às condições iniciais.....	202
5.3.3 Interatividade	203
5.3.4 Adaptabilidade e dinamismo	203
5.3.5 Auto-organização.....	204
CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO	207
6.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	208
6.1.1 Que características interacionais os ambientes digitais observados apresentaram?	208
6.1.2 Há indícios dos princípios dos sistemas complexos presentes nos ambientes digitais de aprendizagem observados que permitam caracterizá-los como tal?.....	212
6.1.3 Quais são as similaridades e diferenças presentes nas redes interacionais das duas salas de aula digitais observadas?	215

6.1.4 Que papéis tiveram os fatores feedback e design no fluxo das interações ocorridas nos dois grupos?	219
6.2 Implicações para o processo de ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras	224
6.3 Limitações deste estudo	229
6.4 Sugestões para pesquisas futuras	230
6.5 Considerações finais	231
REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	249
Anexo A - <i>Homepage</i> da disciplina - página principal.....	250
Anexo B - <i>Homepage</i> da disciplina - página de <i>schedule</i>	252
Anexo C - <i>Homepage</i> da disciplina - página de <i>assessment</i>	254
Anexo D - Página principal das listas eletrônicas de discussões.....	256
Anexo E - Página principal dos fóruns de atividades	258
Anexo F - Pedido de autorização aos alunos para a pesquisa.....	260
Anexo G - Página do diário de pesquisa da professora	262
Anexo H - Mensagens enviadas para a lista de discussão do Grupo 1 - GR1	264
Anexo I - Mensagens enviadas para a lista de discussão do Grupo 2 - GR2.....	329
Anexo J - Amostra de atividades enviadas para o fórum eletrônico do Grupo 1	333
Anexo K - Amostra de atividades enviadas para o fórum eletrônico do Grupo 2.....	338
Anexo L - Categorização de Curtis e Lawson	344
Anexo M- Categorização das mensagens	348
Anexo N - Planilha das entrevista com os alunos.....	351
Anexo O - Roteiro para as entrevistas com os alunos	354
Anexo P - Utilização da EAD-WEB no Brasil Hoje	359

LISTA DE ABREVIATURAS

ABT	- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ARCS	- A(tenção); R(elevância); C(onfiança); S(atisfação)
CALL	- Computer Assisted Language Learning
CMC	- Comunicação Mediada por Computador
EAD	- Educação a Distância
ELO	- Ensino de Línguas Online
MEB	- Movimento de Educação de Base
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TESL-L	- Teacher of English to Speakers of Other Languages Electronic List
TIC	- Tecnologias da Informação e da Comunicação
VLC	- Virtual Language Center
WWW	- World-Wide Web
ZPD	- Zone of Proximal Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade Média dos alunos	192
Tabela 2 – Local e horário de utilização da Internet.....	192
Tabela 3 – Procedimento dos alunos nas listas e nos fóruns eletrônicos	196
Tabela 4 – Diferenças entre os ambientes digital e presencial de aprendizagem	197
Tabela 5 – Evasão nos GR1 e GR2.....	200

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mensagens enviadas ao GR1 de 23/04/03 até 18/05/03	126
Gráfico 2 – Volume de mensagens enviadas ao GR1 entre 23/04/03 e 21/08/03	128
Gráfico 3 – Mensagens enviadas ao GR2 entre 23/04/03 e 21/08/03	142
Gráfico 4 – Categorização das mensagens do GR1_M4	170
Gráfico 5 – Categorias das mensagens enviadas entre os dias 28/06/03 e 21/08/03 ao GR2	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução tecnológica da EAD.....	42
Quadro 2 – Questões comuns a todos os modelos de cursos.....	57
Quadro 3 – Modelos de cursos a distância	57
Quadro 4 – Papéis das TIC	61
Quadro 5 – Interações no GR1 – msg 1 a 110.....	130
Quadro 6 – Interações no ambiente digital 1, momento 4 – (GR1_M4)	137
Quadro 7 – Interações no ambiente digital 2 – GR2	144
Quadro 8 – Categorias dos tópicos discutidos no GR1_msg 1 a 96.....	150
Quadro 9 – Gerenciamento da disciplina – GR1	153
Quadro 10 – Interação Social – GR1	164
Quadro 11 – Categorização das mensagens de número 97 a 257 do GR1	168
Quadro 12 – Categorização das mensagens no GR2 – msg 1 a 331.....	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Design</i> instrucional para cursos a distância.....	56
Figura 2 – Modelo Fractal de Aprendizagem	68
Figura 3 – Duas visões complementares para estruturas de <i>feedback</i>	89
Figura 4 – <i>Feedback</i> em sistemas complexos.....	91
Figura 5 – Sociograma do GR1_M1	135
Figura 6 – Sociograma do GR1_M4.....	140
Figura 7 – Sociograma do GR2	148
Figura 8 – Sociograma do momento de turbulência – GR1	165

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DA TESE

“[O] ritmo precipitado das evoluções científicas e técnicas determina uma aceleração geral da temporalidade social. Este fato faz com que os indivíduos e grupos não estejam mais confrontados a saberes estáveis, a classificações de conhecimentos legados e confortados pela tradição, mas sim a um saber-fluxo caótico, de curso dificilmente previsível no qual deve-se agora aprender a navegar”.

Lévy (1999, p. 173)

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa investiga os fluxos interacionais ocorridos entre os alunos de duas salas de aula virtuais sob a perspectiva teórica dos sistemas complexos.

A inserção da Internet nos ambientes acadêmicos tem feito surgir novas questões sobre os processos e os ambientes de ensino e aprendizagem cujas respostas ainda demandam pesquisas em quantidade e profundidade. O estudo dos ambientes digitais de aprendizagem sob a perspectiva da teoria dos sistemas complexos poderá trazer contribuições para a Linguística Aplicada no que se refere à maior apreensão do papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e na maior compreensão das mudanças que tal inserção pode representar na cultura de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Essa tese de doutoramento é o resultado de uma pesquisa que, utilizando diversos instrumentos de coleta de dados, permitiu observar as interações ocorridas em dois ambientes digitais de aprendizagem. Os dados gerados pelos alunos e pela professora das turmas observadas foram registrados através de entrevistas, auto-avaliação dos alunos e diário de pesquisa da professora. As minhas observações focalizaram as interações que ocorreram nos ambientes digitais em pauta e foram registradas em notas de campo. Todas essas informações foram trianguladas com vistas à análise desses dois ambientes de aprendizagem sob a perspectiva dos sistemas complexos.

DEFINIÇÃO DO TEMA

Os avanços científicos e tecnológicos induzem a sociedade, a cultura, a economia e todas as manifestações do conhecimento humano a modificações numa velocidade cada vez maior, levando as instituições sociais a buscar adaptações igualmente rápidas. Em se tratando das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), a influência sobre o comportamento social pode ser notado nos novos perfis profissionais que o mercado de trabalho passou a demandar motivado por novos hábitos de consumo e a conseqüente necessidade de reestruturação dos processos de produção. A escola como organização social influencia e é influenciada por esse sistema social no qual está inserida (BELLONI, 1999).

Essa sociedade produtiva, conforme Belloni (ibid), vive um momento de adaptação ao dinamismo de um novo modelo de produção oposto ao sistema linear e controlado característico das linhas de montagem Tayloristas, que pressupunham profissionais especialistas em detalhes de um processo, capazes de trabalhar em sincronia e sob uma

hierarquia rígida. O contexto atual demanda profissionais versáteis, capazes de se adaptar a situações imprevistas e preparados para a transitoriedade dos processos tecnológicos, determinada pela dinâmica e pela flexibilidade dos ambientes cada vez mais avançados das TIC. O elemento humano passa então a ter uma carga de trabalho focalizada na sua capacidade cognitiva.

A escola, nesse contexto, é influenciada por esse movimento de transformação e passa por um processo similar de adaptação, marcado pelo imprevisível, pelo indeterminável, no qual o papel do aprendiz passa a ser o de agente construtor da sua identidade e do seu conhecimento pelo exercício da reflexão, da crítica, do autoconhecimento e de interação tanto com outros aprendizes quanto com o meio em que ocorre a aprendizagem (BELLONI, 1999). Isso significa que as TIC podem tirar a centralidade do fator individual e focalizar o saber produzido nas interações em ambientes digitais, no âmbito da noção de “tecnologias do conhecimento¹”, conforme proposta por Lévy (1993).

Nesse sentido, é importante que professores e alunos compreendam melhor o ambiente digital de aprendizagem para que não fiquem cada vez mais distanciados do novo perfil dos aprendizes. Essa compreensão pode se dar através da observação de salas de aula digitais com vistas a investigar os comportamentos e as interações entre os elementos que compõem esse ambiente. Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir com a formação de massa crítica para possibilitar análises futuras de um corpus maior composto pelo agrupamento de outras pesquisas similares.

O meu interesse na investigação desse aspecto do tema teve origem na discussão sobre sistemas complexos apresentada no memorial defendido por Paiva (2002) para concorrer à vaga de professora titular na UFMG. Paiva (ibid, p. 20) discute a complexidade da aquisição de línguas estrangeiras a partir de autores como Nunan (2001, p. 91), Almeida Filho (1993, p. 11) e Larsen-Freeman (1997), apoiando sua argumentação na teoria de Vygotsky (1987), para defender que “[h]á evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de LE parece ser realmente um sistema complexo adaptativo.” e que “[a] passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade.” (PAIVA, 2002, p. 23).

¹ Lévy, (1993) utiliza a expressão ‘tecnologias do conhecimento’ para se referir às formas de comunicação mediadas pelas TIC.

Traçando o percurso de compreensão de aquisição de SL ou LE como sistema complexo, Paiva (ibid, p. 21) resenha o trabalho de Larsen-Freeman (1997), citando-o como “o primeiro a tratar dessa complexidade à luz da teoria dos sistemas complexos ou teoria do caos.”:

“A autora [LARSEN-FREEMAN (1997)] apresenta várias evidências para comprovar que há semelhanças entre a ciência do caos/complexidade e a aquisição de segunda língua: a dinamicidade do processo de aprendizagem; sua complexidade; a não linearidade; a sujeição a atratores²; e a auto-organização da interlíngua³, que está em constante processo de reestruturação, e se explica pela sensibilidade do sistema ao feedback. Para defender sua tese, a autora se limita a discutir cinco exemplos: mecanismos de aquisição, definição de aprendizagem, estabilidade e instabilidade da interlíngua, sucessos diferenciados e o efeito da instrução”. PAIVA (2002, p. 21)

Esse trajeto metafórico do uso da teoria dos sistemas complexos para compreensão do processo de aquisição, apontado por Larsen-Freeman (ibid), é ampliado por Paiva (ibid, p. 31) que propõe o “Modelo Fractal de Aquisição de Línguas”, nos seguintes termos:

“Proponho, então, que um modelo de aquisição de línguas deva ser pensado como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao ‘limite do caos’, ponto de transição [Lewin, 1994, p. 71) apud Paiva (2002, p. 31)], ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo para aprendizagem”. PAIVA (ibid, p. 31).

Motivado por essa proposição, acredito que os fluxos das interações que ocorrem no ambiente digital de aprendizagem de língua estrangeira também podem ser observados sob as propriedades da teoria do caos e que a sua descrição pode ser relevante para o gerenciamento e *design* de cursos a distância mediados pelas TIC, bem como para auxiliar pesquisas futuras sobre aquisição de línguas estrangeiras.

² Nota da autora: “Um atrator é a combinação de dois pontos (fixos terminais), ou seja, uma área entre esses dois pontos na qual um objeto se move em ciclos, e tudo mais acontece.” “Minha tradução de 'An attractor is a combination of two fixed points (ends), the area in between the two rised points which an object moves in cycles, and everything else that happens.'” [http://library.thinkquest.org/3120/1].

³ Nota da autora: “O termo interlíngua foi cunhado por Selinker para explicar um estágio de aquisição intermediário entre a língua materna e a língua alvo.”.

Esta pesquisa é, também, resultado do interesse que tenho em CALL⁴ e que motivou a minha pesquisa de mestrado (PARREIRAS, 2003) e que também se manifestou em um estudo de mensagens geradas em um curso *online* do Programa de Pós-Graduação em estudos lingüísticos da UFMG, oferecido no primeiro semestre de 1999. Nesse estudo, baseando-me em Goodfellow & Lamy (1999) e em Ellis (1994), aponte relações entre a interação reflexiva na sala de aula virtual e a aprendizagem de língua inglesa [PARREIRAS (2001)]. Nesse trabalho a correspondência eletrônica utilizada para interação na sala de aula virtual se mostrou mais propícia à reflexão do que a interação face a face na sala de aula presencial devido aos fatores reflexão e autoridade. Tendo em vista a natureza da comunicação mediada pelas TIC, ao produzir uma contribuição escrita para postar em uma lista eletrônica de discussão, o aprendiz reflete mais sistematicamente do que na conversação face a face (PARREIRAS, 2001).

O fator autoridade, nesse contexto, refere-se ao professor ou a outro participante do grupo de discussão que seja especialista no assunto. Essa autoridade leva os aprendizes a produzirem textos mais elaborados como forma de evitar *feedbacks* negativos. Assim sendo, essa modalidade de interação pode ser útil para o ensino e aprendizagem de Inglês (PARREIRAS, 2001).

Na pesquisa que desenvolvi para o mestrado sobre as percepções de aprendizes do Ensino Médio sobre a integração das TIC na sala de aula de inglês, observei que enquanto alguns aprendizes ficaram envolvidos ativamente nas atividades em que as TIC eram pedagogicamente exploradas, muitos consideraram a experiência um exercício frustrante (PARREIRAS, 2003). Arquivos perdidos, disquetes corrompidos, e uso não planejado das ferramentas tecnológicas têm sido responsáveis por questionamentos sobre a viabilidade do uso dessas tecnologias para fins educacionais. Contudo, a longo prazo, como veremos nos dados que serão apresentados e discutidos neste trabalho, há uma mudança positiva nas percepções dos aprendizes com relação aos ambientes digitais de aprendizagem. Uma grande parcela dos aprendizes que cursou a disciplina objeto desta pesquisa, já tendo tomado parte em outros cursos a distância em outras oportunidades, avaliou a segunda experiência como

⁴ CALL é a sigla para "Computer Assisted Language Learning" (Aprendizagem de língua assistida por computador). Estou mantendo a sigla em inglês por ser, nos termos de Levy (1997), a expressão mais usada para se referir ao uso do computador para no ensino e aprendizagem de línguas a partir da década de 80. Nessa época as Tecnologias da Informação e da Comunicação passaram a ser integradas à aprendizagem de línguas de forma mais abrangente do que apenas o uso de tutoriais para exercícios estruturais que prevaleceram até então.

tendo sido mais positiva que a primeira. Essa informação me leva a avaliar que à medida que o aprendiz se familiariza com o meio digital como espaço de aprendizagem, ele desenvolve a sua habilidade de lidar com as ferramentas tecnológicas para o seu próprio processo de aprendizagem.

Um aspecto importante que tenho observado em minha experiência e nos relatos de outros pesquisadores do uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem é que esse é um processo demorado e financeiramente dispendioso. É uma experiência com possibilidades de sucesso, mas que ainda demanda pesquisa, conforme observam, entre outros, pesquisadores como Graus (1999); Harrington e Levy (2000); Vilmi (1999) e Warschauer e Healey (1998).

Nesse contexto, este trabalho se apresenta como uma tentativa de contribuir para a compreensão da dinâmica dos elementos interacionais ao se articularem no ambiente digital de aprendizagem. Essa compreensão pode ser importante para tornar o *design* e o gerenciamento desses ambientes mais eficazes para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

OBJETO DE ESTUDO

Conforme já foi dito, esta pesquisa trata-se de uma investigação realizada em duas turmas da disciplina "Tópicos Especiais em Prática de Ensino: Abordagem Comunicativa", do curso de graduação em Letras / Inglês na Universidade Federal de Minas Gerais. A disciplina foi oferecida à distância, mediada pela Internet, a duas turmas no período maio a setembro de 2003. A finalidade do estudo foi identificar indícios das propriedades fundamentais dos sistemas complexos presentes nos fluxos interacionais dos aprendizes em questão que pudessem caracterizar a sala de aula digital como sistema dinâmico e adaptativo.

A investigação visa a explorar as interações entre os aprendizes da disciplina *online* do curso de Letras / Inglês / UFMG à medida que eles interagiram entre si e com a professora em ambiente virtual na modalidade grupo eletrônico de discussão. A disciplina constituiu-se de atividades desenvolvidas a partir de leituras sobre abordagem comunicativa para ensino e aprendizagem de língua inglesa postadas em um fórum eletrônico criado para esse fim; de debates em um grupo eletrônico de discussões moderado pela professora, e culminou com a

apresentação de um portfólio e de um projeto individual de aula de língua inglesa baseada nos pressupostos da abordagem comunicativa.

A interação e a construção social do conhecimento têm sido questões recorrentes nos estudos sobre aquisição de língua estrangeira e perpassaram as leituras e as discussões dos aprendizes nessa disciplina. A interação assíncrona foi também a forma de contato entre os participantes da disciplina. Por isso, considero importante descrever e investigar se os fluxos de interação assíncrona nessas duas salas de aula digitais, conjugados aos fatores *feedback* e *design* do ambiente digital, podem ser interpretados à luz das propriedades dos sistemas complexos e se essa interpretação pode ser útil para o professor na sua tarefa de promover situações de aprendizagem.

Essas questões foram verificadas utilizando-se como fontes de informações as mensagens eletrônicas trocadas entre os participantes e as suas declarações sobre os seus comportamentos como aprendizes em sala de aula digital. As declarações dos participantes da pesquisa foram coletadas via entrevistas ao final da disciplina. As mensagens eletrônicas do grupo de discussões possibilitaram traçar os fluxos interacionais ocorridos nas duas salas de aula observadas.

OBJETIVOS E METAS

Os fluxos interacionais dos participantes nos ambientes digitais de aprendizagem parecem apresentar características semelhantes às dos elementos dos sistemas complexos, haja vista a imprevisibilidade das relações entre os aprendizes e deles com o professor e com os recursos disponíveis nas salas de aula digitais. Dessa forma, a presente pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Gerais:

- Descrever os fluxos das interações estabelecidas nas duas salas de aula digitais.
- Identificar possíveis indícios das propriedades fundamentais da teoria dos sistemas complexos em dois ambientes digitais de aprendizagem, objetos desta pesquisa, que possam caracterizá-los como tal.

Específicos:

- Identificar padrões nas redes interacionais digitais à luz das propriedades fundamentais dos sistemas complexos;
- Investigar se as interações ocorridas nos ambientes digitais observados sofreram interferências dos fatores *feedback* e *design*.

JUSTIFICATIVA

A agilidade da comunicação no meio digital pode ser devida às múltiplas formas de codificação da informação e de transmissão das mensagens que esse meio disponibiliza ao usuário. No caso do ambiente digital utilizado para ensinar línguas estrangeiras, além das facilidades de acesso à informação e à comunicação, a aprendizagem parece ficar potencializada devido à interatividade⁵ intrínseca ao meio, o que favorece a colaboração entre os aprendizes, a reflexão destes sobre o tópico em discussão e a reelaboração da mensagem (PARREIRAS, 2001).

Assim, compreender o ambiente digital de aprendizagem como um sistema complexo, enfatizando-se os fluxos das interações, pode auxiliar o processo do trabalho pedagógico⁶ no sentido de, por exemplo, orientar as decisões sobre *design* de ambientes digitais de aprendizagem a partir do perfil dos aprendizes nesse ambiente e da análise das suas necessidades, conforme Haythornthwaite (1998).

Vários pesquisadores dos processos de aprendizagem reconhecem a sala de aula como favorável ao sócio-interacionismo, que é um dos principais fatores responsáveis pela

⁵ A expressão “interatividade” se refere à relação que pode ser estabelecida entre um indivíduo e uma informação proveniente de um meio digital ou à interação entre indivíduos mediada pelas TIC. Neste trabalho o seu significado pode ser compreendido pela definição dada por Bruillard e Vivet, (1994): é a associação de “recursos informatizados aos não informatizados nas relações aprendiz-aprendiz, aprendiz-professor e professor-professor”. A noção de “interação” neste trabalho é fundamentada na teoria do conhecimento que se apóia na epistemologia genética nos termos de Piaget, (1988), isto é, refere-se às múltiplas relações que podem se estabelecer entre um sujeito e um objeto no processo de construção do conhecimento.

⁶ O termo “processo de trabalho pedagógico” está usado de acordo com a noção atribuída a ele por Catapan, (1993 e 1999), qual seja, a noção de organização do processo de ensino e de aprendizagem que ocorre nos vários níveis da educação formal.

aquisição de língua [SWAIN (1985); TSUI (1995)]. Tsui (1995, p. 81) afirmou que os aprendizes se envolvem ativamente na negociação de significados ao responderem perguntas do professor ou dos colegas, ao fazerem questionamentos e ao tecerem comentários em geral. A atribuição de significados aos insumos recebidos pelo aprendiz torna esse *input* compreensível, o que é importante para que se efetive a aquisição da língua alvo.

Nesse sentido, Swain (1985) enfatizou que além dos insumos compreensíveis, os aprendizes precisam de produção compreensível (*comprehensible output*). Segundo essa perspectiva, quando os aprendizes já são capazes de prestar atenção à forma como se expressam, eles passam a produzir de forma reflexiva e isso pode contribuir para a geração de conhecimento novo e para consolidação de conhecimentos já existentes. A autora (1993; 1995) ampliou a sua Hipótese da Produção (*Output Hypothesis*) explicitando três funções que a produção tem no processo de aprendizagem de língua. A primeira função refere-se ao teste de hipóteses: ao produzir oralmente o aprendiz testa suas hipóteses sobre a língua alvo e tem oportunidades de negociar significados e de fazer auto-correções. A segunda função é metalingüística: a reflexão sobre a língua alvo, na produção, pode contribuir para a consciência dos aprendizes sobre as formas lingüísticas e as suas relações. A terceira função refere-se à possibilidade de a produção ativar a percepção porque, ao produzirem na língua alvo, os aprendizes podem perceber incongruências entre o que eles querem dizer e o que conseguem produzir. Isso pode contribuir para que percebam o que eles não dominam. De acordo com a autora (1995), essa percepção pode ser desencadeada por *feedback* interno ou externo ao aprendiz.

Lamy e Goodfellow (1999) consideram as interações modificadoras de *input*, sócio-interacionistas, especialmente eficazes para a aprendizagem reflexiva. Segundo os autores (*ibid*), essas formas produtivas de interação são passíveis de ocorrerem quando o tópico da discussão for previamente definido pelo moderador – a professora, no caso das duas salas de aula digitais que foram observadas para esta pesquisa. Nessas circunstâncias, de acordo com os autores (*ibid*), a interação ocorrerá como resultado ou como parte de um processo de reflexão sobre o tópico proposto para discussão. Nas palavras de Wellman et al, (1996), o meio digital facilita a interação via troca de correspondência eletrônica, o fluxo de dados, as postagens em *homepages*, o hipertexto e outras relações que caracterizam a Internet como rede social.

Apesar da importância das interações para a aprendizagem, Tsui (1995, p. 81) afirma que “estudos conduzidos sobre interação em sala de aula mostraram que a fala do aprendiz representa menos de 30% das interações”. Isso significa mais de 70% de domínio de turnos pelo professor apesar de pesquisas sobre aprendizagem de língua terem comprovado que os aprendizes “não só aprendem a falar, eles falam para aprender”, como constatou Tsui (1995). Essa constatação alinha-se ao que Richards e Lockhart (1994, p. 139) afirmaram ao referirem-se à interação professor-aprendiz:

“[a]pesar das diferentes percepções de uma aula realçarem as melhores intenções de um professor, eles às vezes interagem com alguns aprendizes na sala mais frequentemente do que com outros. (...) Isso cria o que se chama de zona de ação do professor. Uma zona de ação é indicada por aqueles aprendizes com os quais o professor tem mais contato visual, aqueles aos quais o professor dirige perguntas com mais frequência e aqueles que são nomeados a participarem ativamente de uma aula. Estes aprendizes estão dentro dessa zona de ação e tendem a participar mais ativamente do que os que estão fora dela”. RICHARDS & LOCKHART (1994, p. 139).

As salas de aula digitais, objetos deste estudo, apresentam características interacionais opostas ao que foi dito anteriormente por Tsui (1995) no que se refere à interação professor-aprendiz, mostrando-se um meio mais democrático para a participação ativa do aprendiz, sob o aspecto sócio-interacionista. Paiva (1999), já havia chegado a essa conclusão afirmando que “na interação via Internet há uma diminuição potencial das ameaças do discurso face-a-face”, e enfatizou a noção de rede social nos ambientes digitais de aprendizagem onde os recursos eletrônicos, dependendo da qualidade do seu *design*, podem facilitar ou dificultar as interações entre os participantes. Essa possibilidade impõe desafios para o *designer* do ambiente digital de aprendizagem, seja ele o professor ou um outro profissional especializado nessa área. Para superar esses desafios, pode ser útil para o *designer* ter conhecimentos de ergonomia dos ambientes digitais de aprendizagem. No entanto, a experiência e a sensibilidade do professor para as questões de *design* podem determinar o sucesso do planejamento do ambiente digital de aprendizagem, mesmo que ele não tenha conhecimento específico nessa área, como ocorreu com o caso dos ambientes observados para esta pesquisa. Embora a professora tenha declarado não ter conhecimentos específicos de ergonomia de ambientes digitais de aprendizagem, as disciplinas que ela tem oferecido a distância atenderam aos objetivos.

Contudo, seria útil para os futuros professores que se incluíssem nos programas dos cursos de Letras questões relativas ao *design* e ao gerenciamento de cursos a distância como

tópico de discussão para sua formação acadêmica, seja para que eles próprios projetem o ambiente ou para que assessorem o profissional que o fará em seu lugar.

A potencialidade interativa do ambiente digital de aprendizagem bem planejado necessita de investigações para ser mais bem compreendida e explorada pedagogicamente. Dessa forma, acredito que este estudo poderá contribuir com reflexões do pesquisador sobre a complexidade dos ambientes digitais de aprendizagem e sobre as possíveis implicações pedagógicas que essa perspectiva pode ter no processo de ensino e aprendizagem em geral e no de línguas estrangeiras em particular.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo do pressuposto de que o fluxo das interações na sala de aula digital estabelece uma rede, e que como tal, é um sistema complexo sujeito às leis que o regem, o presente estudo visa responder às seguintes perguntas:

- Que características interacionais os ambientes digitais observados apresentaram?
- Há indícios das propriedades fundamentais dos sistemas complexos nos ambientes digitais observados que permitem caracterizá-los como tal?
- Quais são as similaridades e diferenças presentes nas redes interacionais das duas salas de aula digitais observadas?
- Que papéis tiveram os fatores *feedback* e *design* no fluxo das interações ocorridas nos dois grupos?

Metodologia

Esta pesquisa enquadra-se nos parâmetros do estudo de caso (Johnson, 1992), por investigar, à luz das leis que regem os sistemas complexos, dois ambientes digitais de aprendizagem focalizando o fluxo interacional de aprendizes da disciplina “Tópicos especiais em prática de ensino – abordagem comunicativa” do curso de graduação em Letras / Inglês na

Universidade Federal de Minas Gerais, durante o primeiro semestre letivo de 2003. Tanto para a coleta quanto para a análise dos dados foram utilizados, prioritariamente, métodos qualitativos. Os dados numéricos, quando apresentados, não receberam tratamento estatístico e tiveram como função principal facilitar a visualização dos dados.

Nunan (1997, p. 74), citando Adelman et al. (1976), sugere que o estudo de caso é uma 'instância em ação', isto é, o pesquisador seleciona uma unidade de uma classe de objetos ou fenômenos que seja do seu interesse investigar e averigua como essa unidade se relaciona com a classe. Johnson (1992) também define estudo de caso conforme a unidade de análise que se tome para investigação. Uma unidade pode ser estudada em seu próprio mérito como uma unidade simples ou como um sistema delimitado. Essa unidade pode ser, por exemplo, um aprendiz, um professor, uma turma, uma escola ou uma comunidade. Pode ser até mesmo um construto, por exemplo, de um ambiente de ensino inovador, como é o caso deste estudo.

A noção de estudo de caso funde-se com a noção de pesquisa etnográfica e muitas vezes os termos são usados alternadamente com o mesmo valor semântico (NUNAN, 1997). No contexto digital de ensino e aprendizagem, a Internet pode ser interpretada como *locus* de redes interacionais que se concretizam eletronicamente através de *links*, de troca de correspondências eletrônicas, de portais, e de outros recursos, que podem desvelar estruturas interacionais que emergem do ciberespaço. Hine (2000) amplia essa compreensão e propõe uma 'etnografia virtual', agregando métodos das ciências sociais para analisar dados que pareçam caóticos e passíveis de interpretações sob enfoques múltiplos. Esse parece ser o caso desta pesquisa ao analisar as redes de interações sob a perspectiva não linear dos fatores envolvidos nos fenômenos interacionais dos ambientes digitais de aprendizagem.

Essa definição de etnografia virtual proposta por Hine (*ibid*) alinha-se às postulações de Nunan (1991, p. 260-261) sobre o estudo de caso, quando afirma que uma das principais características do estudo de caso é que ele permite ao pesquisador avaliar o fenômeno alvo de investigação sob várias perspectivas. Por isso, o estudo de caso possibilita ao pesquisador aprofundar em aspectos particulares do tópico pesquisado, o que é especialmente útil na investigação de processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que cada aprendiz está sujeito a fatores internos de aprendizagem peculiares e não mensuráveis.

Diante das congruências entre a noção de etnografia virtual proposta por Hine (*ibid*) e a noção de estudo de caso defendida por Nunan (*ibid*), passo a usar, doravante, neste trabalho, a nomenclatura "etnografia virtual" para referir-me à metodologia utilizada nesta pesquisa, por considerá-la, semanticamente, mais próxima do objeto em foco nesta tese.

Os vários instrumentos de coleta de dados usados nesta pesquisa, conforme descritos no capítulo de metodologia, forneceram os dados que foram analisados sob a perspectiva da etnografia virtual cujos resultados determinarão o instrumental de análise necessário para verificar se os dados sobre o fluxo interacional nos ambientes digitais, onde se deram as disciplinas objetos desta pesquisa, apresentam regularidades ou se são aleatórios. Essa variedade de instrumentos possibilitou a validação e a triangulação desses dados dentro de cada um dos ambientes digitais instrucionais observados, bem como a posterior sobreposição dos resultados com o objetivo de elucidar a complexidade das redes interacionais em ambientes digitais de aprendizagem, com vistas a fomentar as discussões e ampliar os conhecimentos sobre *design* e gerenciamento de cursos mediados pelas TIC.

Organização deste trabalho

Além deste capítulo introdutório, este trabalho será apresentado em cinco outros capítulos nos quais serão abordados os seguintes tópicos: a contextualização do ensino/educação⁷ a distância (EAD) e questões de *design* de ambientes digitais de aprendizagem, a fundamentação teórica da pesquisa, a abordagem metodológica utilizada para analisar os dados, a apresentação e a discussão dos dados e as conclusões.

No capítulo 2, será dada uma visão panorâmica da evolução da EAD em geral e, particularmente, no Brasil desde o início da sua prática até o advento das TIC e os conseqüentes desafios que essa modalidade impõe aos sujeitos individualmente e às instituições escolares em geral, e, especialmente, à cultura de ensinar e aprender no ambiente digital.

Dando continuidade ao capítulo 2 apresento uma visão geral do papel do professor como *designer* de curso a distância mediado pelas TIC, como moderador das interações e como gestor das atividades desenvolvidas pelos alunos.

O levantamento bibliográfico que fecha o capítulo 2 terá como meta demonstrar que a interação resulta de diversos fatores decorrentes de aspectos inerentes à rede formada pelos aprendizes, e também demonstrar que, no âmbito da interação, o que caracteriza o ambiente

⁷ As questões que envolvem os termos “educação”, “ensino” e “distância” na expressão EAD serão discutidas na seção 2.1.

de aprendizagem digital é a complexidade. Acredito que essa complexidade pode estar representada no fluxo das interações entre os integrantes do ambiente digital de aprendizagem. Assim, é necessário entender a dinâmica da interação sob o ponto de vista de uma rede complexa.

A complexidade, objeto do capítulo 3, foi apresentada como uma possibilidade de abordar os fluxos das interações que ocorreram nas salas de aula digitais. Nesse capítulo também foram apresentados alguns modelos em rede, suas características, enfatizando-os como uma referência às formas de organização comunicacional no ambiente digital, conforme definido pelos autores pesquisados para este trabalho. Como as obras consultadas para este trabalho são, em sua maioria, escritas em língua inglesa, optei por traduzir os trechos citados para tornar o texto mais fluente. Entretanto, na apresentação dos dados no capítulo 5 optei por manter os textos das mensagens citadas a partir do corpus no original, isto é, mantendo o código lingüístico utilizado pelo participante que foi predominantemente o Inglês. O Português foi usado em poucas mensagens.

Como já foi mencionado, a etnografia virtual, pormenorizada no capítulo 4, será a abordagem metodológica sob a qual os dados serão analisados.

O capítulo 5 aborda principalmente as redes estabelecidas pelas interações como um processo de entendimento sistêmico, dada a complexidade a que são submetidas as redes interacionais. O *design* e o gerenciamento dos ambientes digitais observados neste trabalho também serão discutidos a partir das propriedades dos sistemas complexos tendo como base um conjunto de estudos da auto-organização dos sistemas, ainda que essa seja uma modalidade recente nas investigações da Lingüística Aplicada. Os dados coletados pelos diversos instrumentos utilizados neste trabalho serão apresentados, descritos e discutidos, sob a perspectiva qualitativa de análise.

O capítulo final, 6, retoma as perguntas de pesquisa, aponta algumas limitações do estudo, tece considerações sobre as implicações deste trabalho para a Lingüística Aplicada e para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mais especificamente, além de concluir o trabalho e pontuar a importância de se aprofundarem as pesquisas sobre o tema.

CAPÍTULO 2

EVOLUÇÃO DA EAD E OS DESAFIOS PARA O PROFESSOR-*DESIGNER* E GESTOR DE INTERAÇÕES

Qualquer análise consistente do ensino a distância só é possível a partir da aceitação do duplo desafio de tratá-lo ao mesmo tempo como um objeto específico, mas também, como parte solidária da educação, assumida em toda a sua dimensão e complexidade. (LOBO NETO, 2001, p. 58-9)

Este capítulo foi organizado em três seções. A primeira seção apresenta uma visão global de como a EAD evoluiu no Brasil e em outros países até o momento atual. A segunda seção é uma revisão de trabalhos que focalizaram os desafios que essa modalidade impõe aos professores como ‘*designers*’ e gestores de ensino baseado em tarefas⁸. Finalmente, fechando

⁸ Nunan, (1989) define ensino baseado em tarefas quando se trata de atividades cujos princípios norteadores estejam pautados pelo uso significativo da língua pelos aprendizes. Nesse caso, não há ênfase em características

o capítulo, a terceira seção discute a interação resultante da rede formada pelos aprendizes, em ambiente digital de aprendizagem caracterizado pela complexidade que pode ser inferida a partir dos fluxos das interações entre os integrantes desse ambiente estudado sob a perspectiva complexa das redes interacionais.

2.1 - Uma retrospectiva da EAD

Nesta seção serão discutidas as diferenças e similaridades entre as noções de **educação** e de **ensino**, bem como a noção de **distância** nos ambientes digitais de aprendizagem (EAD) no Brasil e em outros países. A partir desses conceitos, focalizaremos o percurso evolutivo do uso das TIC no ensino de línguas estrangeiras. O capítulo será concluído com uma discussão sobre os desafios impostos por essa modalidade aos sujeitos individualmente e às instituições escolares, especialmente à cultura de ensinar e aprender no ambiente digital

2.1.1 - Educação, Ensino e Distância no ambiente digital de aprendizagem

Ao tratar da educação a distância (EAD) em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas mediados por computador (CALL), algumas questões se apresentam para discussão: as peculiaridades dos termos 'educação', 'ensino' e 'distância' nesse contexto. O uso desses termos nas modalidades de EAD que antecederam a Internet parece não gerar dúvidas. Contudo, com o advento da Internet a noção de distância passou a ter novas implicações, o que demanda uma conceituação de EAD. Para Moore e Kearley (1996, p.1), o conceito de EAD refere-se à parte dos programas educacionais em que a separação geográfica, e às vezes temporal, entre professor e aprendiz podem afetar seus respectivos comportamentos. Assim, a

lingüísticas específicas que essas atividades possam demandar. Nessa mesma linha, Tyllier, (1999) propõe a metodologia conhecida como "Fluency First" fundamentada sobre os princípios da abordagem holística para o ensino de línguas estrangeiras baseadas no uso.

EAD está, fundamentalmente, vinculada ao meio de comunicação utilizado para possibilitar a interação entre os participantes.

Na discussão sobre EAD há que se distinguir se é educação ou ensino o que ocorre à distância. Se considerarmos que o 'E' em EAD é educação, então pode ser possível aplicar muito do conhecimento que temos sobre ensino e aprendizagem da educação convencional tanto na teoria quanto na prática de EAD. Uma análise mais aprofundada da EAD, nas palavras de Lobo Neto (2001), deve levar em consideração a possibilidade de tratar o ensino na sua especificidade e também "como parte solidária da educação". A educação recebe insumo do ensino, mas é mais ampla, abarcando também a noção de aprendizagem e ela ocorre através das práticas sócio-interacionistas. Sendo assim, a interação e o contexto são fundamentais no processo educativo onde o aprendiz constrói individualmente o seu conhecimento.

Nessa perspectiva, o termo EAD entendido como 'ensino' ou como 'educação', nas palavras de Lobo Neto (2001, p. 65),

não se afastará dos fundamentos do ato de educar (...) [e] é, como a educação presencial, o serviço educativo de todos os dias que (...) constitui-se em acontecimento vital para cada educando e para a sociedade que, pela pessoa-cidadã, também se educa, transformando-se e gerando, permanentemente sua cultura em processo de renovação.

Diante disso, optei, nesta tese, por referir-me ao 'E' de EAD, preferencialmente, como sendo 'educação', sem, contudo, me aprofundar no mérito dessa discussão em consonância com perspectivas como a de Lobo Neto (2001, p. 60) de que "[o ensino] deverá sempre ser considerado no contexto da educação, assim como esta não pode ser tratada separadamente do contexto histórico-social em que se realiza". Nessa mesma linha de pensamento, Moran (2001) defende que "Educação a Distância" é uma expressão mais abrangente e menos focada no professor do que "Ensino a Distância".

A expressão EAD, como já foi mencionado nesta seção, refere-se à educação que ocorre quando o aprendiz e o professor estão separados no tempo e no espaço. Nesse contexto, conforme Moore e Kearsley (1996), a distância deve ser compreendida em relação à interação entre o aprendiz e o professor e é um fator fundamental para a prática da EAD no meio digital porque esse distanciamento característico da EAD pode implicar procedimentos pedagógicos diferentes dos habituais. Esse fato pode demandar, por exemplo, adaptações nos estilos e nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Moore (1972) foi o primeiro a tentar articular uma teoria à definição de EAD. Em 1980, seu estudo foi denominado teoria da distância transacional (MOORE, 1980). Para construir sua teoria, Moore partiu de um estudo descritivo das relações pedagógicas presentes nos ambientes de EAD que têm como característica distintiva a separação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa distância entre os participantes é responsável por comportamentos específicos de ensino e aprendizagem (MOORE, 1980). Quando se refere à EAD, de acordo com o autor (ibid), essa distância é mais que a separação geográfica entre aprendizes e professores. É uma distância das compreensões e percepções, causada apenas parcialmente pela distância geográfica “que precisa ser superada pelos professores, aprendizes e pelas instituições educacionais se o objetivo for a promoção de aprendizagem efetiva.”

Segundo Moore, (1980), o conceito de transação foi elaborado por Dewey (DEWEY e BENTLEY, 1949). Boyd e Apps, (1980, p. 5), apud Moore, (ibid), explicam que o termo transação refere-se “ao inter-relacionamento do indivíduo com o ambiente e com os padrões de comportamento numa determinada situação”. A transação em EAD ocorre entre professores e aprendizes, num ambiente de ensino e aprendizagem caracterizado pela separação geográfica entre os indivíduos. Essa separação é um espaço potencial de mal-entendidos nas relações instrutor-aprendiz e aprendiz-aprendiz. Essas relações são designadas distância transacional.

A ocorrência de fatores externos à EAD, como o surgimento das TIC têm alimentado as discussões sobre distância transacional. Tecnologias como audioconferência, vídeo conferência, televisão interativa e redes de computadores têm sido alvos de estudos investigativos sobre o arcabouço conceitual da teoria da distância transacional, e têm mostrado que essa teoria é capaz de fornecer uma base conceitual útil para a compreensão e definição da EAD.

A distância transacional manifesta-se como um contínuo e não como uma variável discreta, e é de natureza relativa, isto é, pode ocorrer em maior ou menor nível em toda modalidade de curso, até mesmo em ambientes presenciais de aprendizagem (Moore, 1993). Dessa forma, os programas de EAD apresentam diferentes níveis de distância transacional. Pelo fato de os participantes, em geral, não se encontrarem face a face nos cursos à distância, a distância transacional assume uma grande importância, principalmente nos cursos mediados por computador. Neles, a falta dos índices não verbais faz com que a distância transacional demande cuidados especiais tanto no nível organizacional quanto no de ensino propriamente dito. No âmbito da organização, a distância transacional aumenta a importância do

planejamento dos cursos e no âmbito do ensino, diminui a percepção que o professor tem das reações dos alunos, o que dificulta ao professor a adaptação do curso às necessidades dos alunos não detectadas no planejamento do curso.

No campo do ensino, esses cuidados especiais podem ser classificados, de acordo com Moore (1993), em três grupos de variáveis que influenciam a distância nas interações em EAD: o diálogo instrucional, a estrutura dos programas de curso e a autonomia da aprendizagem. O nível da distância em um curso a distância é determinado em razão da interação dos elementos desses grupos. Essas variáveis não são tecnológicas nem de comunicação, são variáveis de ensino e da interação do ensino com a aprendizagem. De acordo com Moore (1993), esses dois grupos de variáveis, diálogo e estrutura, somados à autonomia do aprendiz, compõem os três elementos que a teoria apresenta como os pilares de sustentação da educação a distância: diálogo, estrutura e autonomia do aprendiz.

O diálogo instrucional, conforme Moore (ibid), refere-se à interação professor-aprendiz sob a perspectiva sócio-interacionista e tem como objetivo propiciar aos alunos compreensão através da colaboração entre si. A qualidade e a natureza do diálogo são determinadas pelas crenças educacionais do indivíduo ou do grupo responsável pelo programa do curso e pelos fatores ambientais. O meio de comunicação entre os participantes é o fator mais importante e é também a variável que determina o diálogo. Moore (ibid) cita como exemplo um curso em que a comunicação entre o professor e o aprendiz é mediada unicamente pela televisão. Essa modalidade de curso, praticamente, não permite diálogo; o aprendiz pode responder a um professor, mas não é possível receber resposta dele. Um curso por correspondência, via correio tradicional, permite diálogo, mas não com o mesmo dinamismo e interatividade que um curso ministrado por meio de correspondência eletrônica, devido à facilidade da interação dessa última. Esse dinamismo oferecido pelas TIC permite interações síncronas a distância. Por isso, as distâncias nos cursos mediados pelas TIC são menores ou até mesmo inexistentes, como defende Lèvy (1998, p. 15).

A estrutura dos programas é composta de um grupo de variáveis que caracterizam o curso de modo a possibilitar a sua distribuição através de meios de comunicação variados. Essas variáveis referem-se à capacidade que um curso tem de dar respostas aos aprendizes. A estrutura deixa transparecer os objetivos educacionais, as estratégias de ensino e os métodos de avaliação planejados para o curso e expressa a rigidez ou flexibilidade desses elementos do programa educacional (MOORE, 1993).

Diferentes formas de estruturar os cursos são usadas com a finalidade de atender à necessidade de se produzir, copiar, enviar e mediar as mensagens trocadas em cursos a

distância. A estrutura de um programa de curso mostra a sua capacidade de atender às necessidades individuais dos aprendizes. Um curso via programa pré-gravado de televisão, por exemplo, é altamente estruturado. O tempo reservado para cada ação do instrutor ou para a execução de cada atividade proposta é predeterminado. Nesse tipo de curso a flexibilidade para atender às necessidades particulares dos aprendizes é praticamente inexistente.

Sobrepondo-se as dimensões diálogo e estrutura nesse exemplo, pode-se perceber que, por esse tipo de curso ser altamente estruturado, o diálogo professor-aluno é inexistente e a distância transacional é alta. No extremo oposto desse exemplo encontram-se os cursos mediados por computador baseados na Internet. A variedade de recursos interacionais disponíveis nesses ambientes de aprendizagem permite alternativas variadas de respostas do instrutor para as perguntas feitas pelos aprendizes. Nos ambientes onde há grande quantidade de diálogo e pouca estrutura pré-definida, a distância transacional tende a ser baixa.

Moore, (1980) defende que a variabilidade do diálogo e da flexibilidade depende das estruturas dos cursos e dos meios usados para ministrá-los. A estrutura do curso e a do diálogo com o instrutor orientam o aprendiz em cursos com pequena distância transacional. Em cursos em que a distância transacional é maior, parece que os aprendizes precisam ser mais autônomos, haja vista a necessidade de tomarem suas próprias decisões sobre quais estratégias de aprendizagem utilizar. Mesmo em cursos que estejam estruturados para fornecer direcionamentos e orientações, se não houver diálogo, os aprendizes podem decidir sozinhos quando, onde, como e em que medida as instruções serão seguidas. Parece que há um claro relacionamento entre distância transacional e estilos de aprendizagem, já que quanto maior for a distância transacional, maior o nível de autonomia⁹ necessária ao aprendiz. Moore, (ibid) entende que a distância transacional está presente em todo curso a distância, diferindo conforme o nível de diálogo e estrutura presente em cada um. A distância transacional entre professores e aprendizes varia também dentro de cada curso, como resultado da interação das variáveis diálogo e estrutura com as características individuais dos aprendizes.

A qualidade do diálogo entre professor e aprendiz e a propriedade da estruturação dos materiais instrucionais são fatores redutores da distância transacional. Por isso, deve haver empenho tanto institucional quanto do professor para que possam ser tomadas medidas para

⁹ A autonomia do aprendiz é a habilidade de os aprendizes tomarem 'decisões no que concerne à sua própria aprendizagem' e 'construírem seu próprio conhecimento baseando-se na sua própria experiência' (Moore e Kearsley 1996, 204-205).

favorecer o diálogo e adequar a estruturação do material. Essas medidas podem melhorar o desempenho dos aprendizes em cursos oferecidos a distância.

Nesse tipo de curso, a autonomia do aprendiz é um fator importante para o sucesso da aprendizagem. Por isso, uma análise das necessidades dos aprendizes é fundamental para que se possa adequar a estrutura do material às variações de conteúdos dos cursos e dos estilos de aprendizagem dos alunos individualmente.

Além das peculiaridades das noções de distância, educação e ensino, as relações entre tecnologia e educação no contexto de EAD, conforme Belloni (1999, p. 55), devem ser consideradas ao tratarmos do processo de educação que se apóia nas TIC para tornar possível a interação do professor com os aprendizes. Essas considerações devem estar voltadas para a escolha cuidadosa dos meios técnicos disponíveis, para as condições de acesso dos estudantes à tecnologia escolhida e para a eficiência pedagógica e curricular dessa tecnologia. Dessa forma, a interação dos aprendizes entre si e com o professor na EAD pode ser mediada pelos suportes técnicos de comunicação mais adequados. Essa adequação depende da tecnologia disponível em cada momento sócio-histórico, conforme será discutido a seguir.

2.1.2 - Evolução da EAD

Parafraseando Chaves (1999), para percorrer o caminho evolutivo da EAD a partir do seu ponto zero, é possível que seja necessário um retrocesso até as origens da escrita que pode ter sido a primeira tecnologia a possibilitar a EAD. A tecnologia tipográfica, no passado, e as TIC, atualmente, têm ampliado o alcance e as possibilidades da EAD (CHAVES, 1999).

De acordo com Chaves (1999), a invenção da escrita propiciou o surgimento do ensino por correspondência como a primeira forma de EAD em que as cartas foram as bases para o primeiro estágio da EAD. Nas palavras do autor (ibid), "[a]s epístolas do Novo Testamento (destinadas a comunidades inteiras), que possuem nítido caráter didático, são claros exemplos de EAD".

A tipografia possibilitou a impressão de livros, fato que, conforme afirma Chaves (ibid), "aumentou exponencialmente o alcance d[a] EAD. Especialmente depois do aparecimento dos sistemas postais modernos, rápidos e confiáveis, o livro tornou-se o foco do ensino por correspondência, que deixou de ser epistolar". O livro impresso representa o segundo estágio da EAD e a primeira forma de EAD de massa.

O advento do rádio, da televisão e, mais recentemente, do computador como meio de comunicação, cada um introduzindo novos elementos à EAD, deu novas dinâmicas a essa

modalidade de educação. Chaves (1999) aponta elementos que foram sendo introduzidos na EAD, associados às tecnologias, à medida que estas se tornavam disponíveis. Resumidamente, são os seguintes os meios tecnológicos e os elementos de EAD a eles associados respectivamente:

- Rádio: Transmissão do som (em especial da voz humana) para localidades remotas.
- Televisão: Associação da imagem ao som para transmissão para lugares distantes.
- Computador: Transmissão de textos com facilidade para locais remotos. A Web possibilitou a comunicação assíncrona através do correio eletrônico e das conversas em tempo real por meio dos "bate-papos" eletrônicos. O computador também agilizou o acesso a documentos textuais, incluindo gráficos, fotografias, sons e vídeos integrados pela tecnologia do hipertexto e disponíveis aos usuários de forma não-linear e interativa. Com a Internet, o computador passou a ser bi-direcional (LÉVY) à medida que todos passam a ser receptores e emissores enquanto o rádio, a TV, o jornal são meios de comunicação de massa baseados na emissão de um para muitos.

Devido à distância geográfica entre professor e aluno e dos alunos entre si, a EAD se apóia nas tecnologias disponíveis para mediar a interação dos alunos entre si e destes com o professor. Dessa forma, o desenvolvimento tecnológico dá suporte para as aplicações das diversas tecnologias em EAD que, segundo Rumble (2000, p. 45), têm sido utilizadas, de forma sistematizada, desde o século XVIII, há cerca de 170 anos. No entanto, o início da EAD é mais comumente apontado como tendo sido em 1840 e, possivelmente, até mesmo antes quando o Reino Unido já dispunha de tecnologia para oferecer cursos a distância mediados pelo correio convencional (RUMBLE, *ibid*, p. 45). Ao longo do tempo as inovações tecnológicas na educação e na comunicação foram introduzindo diferentes formatos, meios de comunicação e estratégias de ensino e aprendizagem à EAD. Observando o percurso da EAD, o autor (*ibid*) identificou a utilização de diferentes estratégias de comunicação que foram classificadas em quatro gerações, de acordo com as tecnologias utilizadas para mediação da comunicação entre os participantes:

1. Utilização do serviço postal para comunicação.
2. EAD baseada em emissões de rádio e televisão.
3. Comunicação mediada por sistemas integrados de multimídia.
4. Utilização da informática e da telemática.

As bases tecnológicas dessas quatro gerações da EAD, as suas aplicações típicas e alguns exemplos de cada uma delas estão apresentados no quadro 1 a seguir, elaborado a partir das informações fornecidas por Rumble (2000).

Quadro 1 – Evolução tecnológica da EAD

	Período	base tecnológica	aplicações típicas	exemplos expressivos
primeira geração	A partir de 1840	Serviços postais – texto manuscrito ou impresso	Educação por correspondência	<ul style="list-style-type: none"> □ Departamentos de extensão de universidades nos Estados Unidos, Austrália e Canadá (a partir de 1880) □ Universidades por correspondência na África do Sul e na antiga União Soviética (1920 - a partir do final da década).
segunda geração	A partir de 1950 até o final da década.	Redes de emissão de rádio e televisão	Captação de lições ao vivo de um grupo de alunos e transmissão a outros grupos.	<ul style="list-style-type: none"> □ programas não-formais de extensão via radiotransmissão; □ escolas por rádio na América Latina; □ Grandes projetos instrucionais via televisão no México, El Salvador, Brasil e Costa do Marfim; □ universidades via rádio e televisão na China; □ Universidade Tecnológica Nacional nos EUA.
terceira geração	A partir do final da década de 1960	Sistema multimeios integrado: texto, televisão e áudio (rádio)	combinação da 1. ^a com a 2. ^a gerações em uma abordagem multimídia suplementar ao material impresso.	<ul style="list-style-type: none"> □ Open University no Reino Unido;
quarta geração	A partir do final da década de 1970 ¹⁰	Informática e telemática: Internet; Tecnologias da Informação e da Comunicação.	Comunicações mediadas por computador associadas a acesso a bancos de dados e bibliotecas eletrônicas	<ul style="list-style-type: none"> □ Texas-based Global Network Academy nos EUA.

Fonte: elaborado a partir de Rumble (2000)

¹⁰ Essa data para a quarta geração refere-se aos Estados Unidos da América do Norte. No Brasil, segundo Preti (2000, p. 31), a Internet e as TIC começaram a ser usadas para EAD a partir da década de 90. De acordo com o autor (ibid) "em 1993 foi criado o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead)" por iniciativa de reitores de universidades brasileiras, que hoje conta com a participação de "62 instituições de ensino superior e pesquisa e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)". De acordo com depoimento de PAIVA (2004), "a Internet com texto e imagem chegou na Faculdade de Letras da UFMG em 1997".

Observando as aplicações típicas das tecnologias disponíveis à EAD, pode-se notar que ela teve sua origem na correspondência convencional. Essa base tecnológica possibilitou a introdução do ensino programado para apresentação dos tópicos a serem ensinados. Mais tarde, na segunda e terceira gerações, com o desenvolvimento dos meios audiovisuais, superaram-se em grande parte os problemas ocasionados pela ausência desses elementos nos materiais instrucionais baseados em textos e figuras. Esses materiais educativos unimidiáticos, em que apenas uma forma de comunicação era utilizada, têm evoluído para uma integração de diversas formas comunicativas em um só meio, no formato multimídia, caracterizado pelas várias possibilidades comunicativas e por proporcionar maior facilidade de apreensão da informação transmitida.

A quarta geração caracteriza-se pelo uso das TIC para a EAD. A Internet, conforme enfatiza Rumble (2000), representa um marco na EAD, separando-a em antes e depois do advento da Internet. Azevedo (1999, p. 01) pondera que a EAD praticada antes da Internet utilizava tecnologias de comunicação de "um-para-um" (ensino por correspondência) ou de "um-para-muitos" (como o rádio e a TV) e, com a Internet, essas modalidades de comunicação puderam ser agrupadas em um recurso tecnológico único propiciando a comunicação de "muitos-para-muitos". O autor (ibid) enfatiza que foi a forma gráfica da Internet (*a World Wide Web – WWW*) a responsável pela sua disseminação para além do ambiente acadêmico e da sua forma textual original, incorporando gráficos, fotografias, sons e vídeos. O autor (ibid) destacou também que "é essa possibilidade de interação ampla que confere à EAD um outro *status* e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha para outras formas de EAD".

No Brasil, de acordo com Demo (1999), a criação do Instituto Rádio Monitor em 1939 foi o marco inicial da EAD. Essa iniciativa foi seguida pela criação do Instituto Universal Brasileiro em 1941 que teve o seu auge na década de 60. Nesse período, surgiram também instituições nacionais como SENAC, SENAI e SENAR com o objetivo de profissionalizar ou capacitar trabalhadores para o mercado de trabalho. No anexo P encontra-se uma breve contextualização da utilização da EAD no Brasil atualmente.

Ainda citando Demo (ibid), o Movimento de Educação de Base – MEB merece ser destacado como uma das primeiras e maiores experiências de EAD no Brasil. Sua finalidade foi alfabetizar jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, através das chamadas "escolas radiofônicas".

O início da década de 70, nas palavras de Costa (1974) citado por Leite et al (2001, p. 115), foi um período de grande expansão das telecomunicações no Brasil, o que fez com que

surgissem "diversas iniciativas de radiodifusão educativas voltadas para a educação formal e informal".

Belloni (1999) avalia que essas experiências em EAD até a década de 70 possibilitaram a implementação de projetos como "Verso e Reverso", "Educando o Educador", da Fundação Educar em 1988; "Um Salto para o Futuro" da Fundação Roquete Pinto em 1991; e outros projetos ligados principalmente aos programas de pesquisas nas universidades.

Segundo Leite et al (2001), no Brasil, no final da década de 80, as TIC e o CALL não influenciaram significativamente a prática educacional nas escolas. Os autores (ibid) avaliam que os aprendizes tiveram oportunidade de aprender sobre computadores, mas o professor não mudou o seu papel e permaneceu com o foco em si, embora o computador já pudesse ser utilizado para dar instruções, assumindo algumas funções tradicionais de ensino. Contudo, os autores (2001, p. 111) avaliam que as novas tecnologias deram ensejo à EAD que permanece no cenário pedagógico nacional como alternativa "metodológica com potencial de contribuição para a superação das atuais dificuldades do sistema educacional" devido à ausência de transformações estruturais no panorama educacional brasileiro. Oliveira (1980) apud Leite et al (2001, p. 111), apontam a "preocupação da CAPES e da ABT em melhorar a competência docente em nível de pós-graduação" optando-se por cursos a distância que atinjam todo o território nacional.

No Brasil, o início da década de 90 foi marcado pela revolução da hipermídia e da multimídia. Essa revolução, na concepção de Dillon e Gabbard (1998), também não satisfaz os anseios de técnicos e políticos com relação às suas expectativas educacionais, e mostrou que os benefícios da hipermídia na educação ficaram limitados às atividades de aprendizagem que exigiam operações repetitivas e pesquisa de informação na Internet. Há, no entanto, de acordo com Astleitner (1997), muitos outros estudos que reportam efeitos positivos na aprendizagem resultantes do uso da hipermídia. Esses efeitos, no entanto, não podem ser generalizados devido à forma diferenciada com que influenciam os aprendizes dependendo das suas características pessoais e dos seus estilos de aprendizagem.

A *Internet*, na segunda metade da década de 90 no Brasil e antes nos países da América do Norte e Europa, trouxe novas revoluções educacionais. Talvez a revolução mais importante nessa fase tenha sido a EAD intermediada pela rede mundial de computadores. Dentre as vantagens desse novo ambiente educacional, a flexibilidade e a comodidade de se poder escolher **onde, quando, o que e como** estudar, talvez seja a principal delas (McCORMACK e JONES, 1997; STEED, 1999). Entretanto, essa modalidade de educação

ainda registra um alto índice de evasão dos aprendizes, conforme será discutido na seção 2.1.3, talvez por questões relativas à cultura de ensinar e aprender tanto de professores quanto de alunos.

Hoje, segundo Leite et al (2001, p. 118), “no Brasil, existem diversas iniciativas de organização de cursos destinados ao professor os quais utilizam a EAD como estratégia de ensino”. As iniciativas atuais nessa área tendem a incorporar tecnologias que refletem o avanço da 'sociedade da informação', como as disciplinas que vêm sendo oferecidas na graduação em Letras¹¹ da UFMG e no Programa de Pós-graduação em Linguística na UFMG desde 1997, por exemplo.

Belloni (2002, p. 118) afirma que as inovações educacionais decorrentes da utilização das TIC "constituem um fenômeno social que transcende o campo da educação propriamente dita, para situar-se no nível mais geral do papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas". As transformações nas estruturas dos meios de produção motivadas pelo avanço tecnológico, especialmente em informática e telecomunicações, criaram novos contextos culturais como a 'cibercultura', por exemplo.

Essas transformações, nas palavras de Belloni (2002, p. 120), geram novos modos de compreensão do mundo que

coloca, para o campo da educação, desafios imensos, tanto teóricos quanto práticos. As novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber (sintéticos e "gestaltianos" em contraposição aos modos analíticos e sequenciais trabalhados na escola), novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos ("autodidaxia"), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado com a experiência concreta (real ou virtual), em contraposição à transmissão "bancária" de conhecimentos pontuais abstratos, freqüentemente praticada na escola.

A autora (ibid, p. 121) conclui que "é nesse contexto que se abre o mercado da educação a distância". A EAD, devido às suas características intrínsecas, já se apresenta hoje como uma alternativa viável para o atendimento a grupos de aprendizes dispersos geograficamente e com necessidade de atualização e formação. As demandas específicas de cada um desses grupos, bem como as suas possibilidades de acesso às mídias implicam a

¹¹ Silva (1999, p. 285) descreveu a disciplina "Tópicos de Língua Inglesa: Leitura e escrita através da Internet" como tendo sido oferecida nessa modalidade pela primeira vez no primeiro semestre de 1997 na Faculdade de Letras da UFMG e que tinha como um dos objetivos "criar nos alunos da graduação a sensação de que a Internet e a tecnologia podem ajudá-los no estudo de Inglês como língua estrangeira".

necessidade de se adotarem modelos pedagógicos e *design* de cursos adequados às características específicas de cada grupo, conforme será apresentado em 2.2.

Quando essas características não estão adequadas às necessidades do grupo, uma das conseqüências é o alto índice de evasão, conforme será discutido a seguir.

2.1.3– Evasão em EAD

Pesquisando a evasão em educação a distância, Moore e Trompson (1997), afirmaram que, apesar da utilidade das modalidades à distância e da sua eficiência comprovada, a EAD mediada por computador, da mesma forma que a abordagem tradicional de educação a distância, apresentam grandes problemas de evasão. São considerados desistentes aqueles que não terminam seus cursos porque mudam para outros cursos ou porque simplesmente param de estudar.

Os índices de evasão dos cursos de língua inglesa mediados por computador normalmente são mais altos que dos cursos presenciais. Pesquisadores como Chyung, Winiecki, & Fenner, 1998; Moore & Kearsley, 1996; por exemplo, levantaram taxas de evasão que variam entre 30 e 50% tanto em cursos a distância mediados por computador quanto em cursos a distância convencionais. Essas taxas representam mais que o dobro da evasão em cursos presenciais.

A alta taxa de evasão tem sido reiteradamente apontada como uma conseqüência negativa de cursos oferecidos a distância (cf. KEMBER 1989, 1990; SWEET 1986). As diferenças entre os aprendizes que freqüentam cursos de língua inglesa mediado por computador e os de cursos tradicionais talvez possam fornecer indícios capazes de explicar parcialmente o alto nível de evasão e outros problemas da EAD. Outras diferenças, no entanto, são também observáveis e importantes de serem consideradas, como características do material didático utilizado e, principalmente, a tecnologia usada para disponibilizá-lo.

A evasão na EAD tradicional tem sido objeto de investigação há algum tempo. Thompson (1997), percebeu diferenças importantes entre os alunos que concluem o curso e aqueles que evadem. Fatores como quantidade de educação formal, o estágio em curso, a nota média do aluno e o número de semestres concluídos com sucesso são preponderantes ao se analisar a evasão. As razões mais freqüentes alegadas para evasão têm sido a sobrecarga no

trabalho, na família e nos estudos, seguidas de falta de tempo, problemas de saúde e excesso de estudo.

Apesar desses estudos, há poucos trabalhos publicados sobre evasão em EAD mediada por computador. Chyung, Winiecki e Fenner (1998) apresentaram um estudo no qual o instrutor de um curso a distância mediado pela Internet fazia avaliações e replanejamentos constantes no seu programa de curso para torná-lo mais atraente e mais relevante para os novos aprendizes, tentando adequá-lo aos seus interesses profissionais e aumentar os níveis de confiança dos aprendizes na aprendizagem, bem como os níveis de satisfação com a instrução em si mesma. O replanejamento foi baseado no modelo "ARCS" [A(tenção); R(elevância); C(onfiança); S(atisfação)] (KELLER, 1997) e consistia das seguintes estratégias instrucionais: subdividir os tópicos em pequenos módulos semanais e ajudar os aprendizes a dominarem um módulo de cada vez, para fornecer a eles critérios claros sobre os níveis de performance esperados como regularidade de participação nas discussões em classe ou enviar instruções via multimídia como apresentações em *slides*, *online* e *bulletin boards* eletrônicos. Além disso, programadores de computadores e membros da academia orientaram aprendizes individualmente, em especial com relação às seqüências mais apropriadas de cursos. Um ano depois da implementação das intervenções a taxa de evasão caiu de 44 para 22%.

Visser et al. (2002) refere-se ao uso de uma versão simplificada do modelo ARCS para influenciar a motivação de aprendizes a distância, focalizando o sistema de apoio ao aprendiz em vez dos processos instrucionais. A autora implantou um programa de "mensagens motivacionais" de encorajamento, de lembretes ou conselhos, em forma de cartões eletrônicos, que foram enviadas aos aprendizes. O *lay-out* das mensagens foi baseado em previsões tendo em vista as reações dos aprendizes ao conteúdo do curso e às características do apoio dado ao aprendiz durante o curso. Essas previsões eram diferentes dependendo dos quatro parâmetros do modelo ARCS. Por exemplo, para obter atenção, esporadicamente eram estabelecidas comunicações inesperadas com os aprendizes como tática motivacional. Para aumentar a relevância, as mensagens estabeleciam ligações do *feedback* sobre o trabalho do aprendiz com situações do cotidiano dos alunos. Com a finalidade de melhorar a autoconfiança, as mensagens foram planejadas para fazer com que o aprendiz se sentisse parte de um grupo onde todos se esforçavam em prol de um objetivo comum. Para alcançar satisfação, o tempo de retorno das atividades era mantido curto, o que serviu para melhorar as taxas de permanência dos alunos no curso. Os comentários dos aprendizes ofereciam suporte para as mensagens motivacionais.

Cuskelly, Danaher e Purnell (1997) observaram que aprendizes novatos em grupos de discussões mediadas por computador, com alta probabilidade de evasão, sentem-se isolados da instituição e dos seus pares e têm poucas oportunidades de contato direto relevante com outros. Alguns aprendizes reclamaram do não desenvolvimento da sensação de pertencimento à instituição. Os autores (1997) ponderam que esse sentimento é importante para a continuidade do aluno no curso e para que ele seja bem sucedido nos seus estudos. O contato com os tutores eram desejados não só para esclarecer questões acadêmicas, mas também para manter a motivação e para estabelecer ligações afetivas com os colegas.

O trabalho de Galusha (1997) também aponta barreiras sócio-emocionais à aprendizagem em ambientes de EAD. Aprendizes em cursos a distância, em comparação com aprendizes em cursos presenciais, tendem a ser mais inseguros sobre a sua aprendizagem, a sentirem falta de contato social com os professores e com os colegas, a não contarem com sistemas de suporte quando o stress se torna um problema, a terem sentimentos de alienação e de isolamento e a sentirem falta de vida social e de interações sociais.

Em todos os estudos mencionados versando sobre evasão em cursos a distância baseados na *Internet*, a comunicação ou a interação sócio-emocional entre aprendizes e entre tutores e aprendizes representa um grande problema. Galusha (1997) observou que há uma notória deficiência no contato sócio-emocional, embora as novas tecnologias da comunicação sejam tidas como facilitadoras dos contatos entre seres humanos. É certo que as novas tecnologias aumentam a quantidade de atividades comunicativas em EAD, mas também altera a qualidade da comunicação no que se refere aos aspectos sócio-emocionais.

Galusha (1997) avaliou que a EAD praticada atualmente pode incentivar o não aprofundamento do aprendiz no conteúdo do curso, encorajando orientações performáticas (mínimo esforço em prol de resultados ótimos) de aprendizagem em detrimento das orientações pragmáticas, onde os aprendizes se esforçam ao máximo para atingirem seus objetivos pessoais de aprendizagem. Sem interação com os colegas, os aprendizes a distância têm poucas oportunidades de experimentarem situações complexas de soluções de problemas em ambientes colaborativos. Assim, eles podem fracassar na tarefa de desenvolver e refinar as habilidades cognitivas e interpessoais cada vez mais importantes no comércio e nas carreiras profissionais.

Apesar disso, acredito que as colaborações e interações mediadas por computador possibilitam aos aprendizes, separados por fatores de tempo e/ou espaço, um fórum para aprendizagem e trabalho que pode reduzir o isolamento social e intelectual com um conseqüente decréscimo no índice de evasão da EAD.

Como foi discutido até aqui, atualmente as TIC permitem o uso de teleconferências, videoconferências, seminários *online*, entre outras possibilidades midiáticas de interação. O avanço das TIC tornou realidade previsões tais como as feitas por Bates (1995) de que, em países desenvolvidos, as tecnologias digitais possibilitariam a integração entre si de computadores, televisão e telecomunicações. O autor (*ibid*) também fez previsões sobre a fibra ótica, a telefonia celular e o micro-chip. Na sua avaliação, o desenvolvimento das tecnologias de fibra ótica e de telefonia celular possibilitaria a redução dos custos de utilização e de aplicação das TIC nas diversas áreas, e o uso de micro-chips e de softwares avançados aumentaria a capacidade de processamento de informações dos computadores. Tudo isso hoje já é realidade e, à medida que essas tecnologias são integradas à sala de aula, seja ela presencial ou não, aumenta a necessidade do professor e do aluno de compreenderem esse novo ambiente de aprendizagem e de adequarem as estratégias pedagógicas e de comunicação na sala de aula.

Tendo em vista as possibilidades de suporte à comunicação e à interação inerentes às TIC, que podem ser utilizadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de línguas, considero fundamental discutir questões de ordem educacional e tecnológica que estão envolvidas na construção e implementação de ambientes digitais de aprendizagem.

A próxima seção apresenta uma revisão da literatura que discute questões educacionais e pedagógicas envolvidas na construção, implementação e gerenciamento de ambientes digitais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2 - EAD: um desafio para o professor

Como já foi mencionado, discutiremos aqui o papel do professor como *designer* e gestor de ambientes digitais de aprendizagem. Essa discussão será feita devido às suas potencialidades de melhorar a nossa compreensão dos fatores envolvidos no processo de gerenciamento e *design* do ambiente de aprendizagem a distância mediada pelas TIC.

2.2.1 Planejamento e *design* de cursos a distância em ambientes digitais

Vários estudos têm apontado o planejamento e o *design* de cursos em ambientes digitais como fatores importantes para o processo de decisão sobre *o que fazer e como fazê-lo* para alcançar os objetivos pretendidos. Retrespo (1978), pud Leite et al (2001, p. 115), reforçou essa idéia ao afirmar que "a EAD é uma modalidade que requer mais tempo de planejamento" devido aos cuidados que se deve ter para compensar a distância física entre os participantes.

McCormack e Jones (1997) consideram o “planejamento” e o *design* processos paralelos e não seqüenciais. No momento do planejamento, os autores sugerem três etapas: elaborar uma lista de objetivos educacionais; definir como atingir esses objetivos e estabelecer as prioridades da lista. Para o momento do *design* as etapas são duas: o *design* propriamente dito e a implementação do projeto que está associada às ferramentas que serão usadas. Um bom *design*, de acordo com os autores, deve ser atraente aos usuários do ambiente, despertar e manter o interesse deles, prevenir o problema de o aprendiz se ‘perder no hiperespaço’, captar visitantes e facilitar a expansão da página. Para que se consiga essa qualidade no *design*, a estrutura do curso baseado na *Internet* deve ser lógica e familiar.

Silva (1982), fazendo um estudo de experiências em EAD conduzidas em universidades estrangeiras, apontou as seguintes etapas de elaboração de cursos a distância: elaboração do planejamento em seus diversos níveis; confecção e utilização de materiais didáticos; avaliação processual; estabelecimento das atribuições dos profissionais envolvidos no curso e os levantamento dos possíveis pontos favoráveis e desfavoráveis do processo. Robalinho (1983) reiterou essas etapas e defendeu a necessidade de planejamento específico para a EAD, enfatizando a importância de se fazer uma elaboração detalhada dos objetivos pedagógicos ao se planejar cursos a distância devido, principalmente, à separação entre os participantes de cursos nessa modalidade.

Ampliando essa discussão, Lucena e Fuks (2000: p. 50) ponderam que todo *design* que vise à criação de ambientes digitais de trabalho deve facilitar ao máximo a comunicação do grupo. Eles consideram “o uso intensivo de correio eletrônico como fundamental para a organização digital”, e acrescentam que a comunicação nesse meio não deve ficar restrita a essa ferramenta porque “o trabalho digital é fortemente baseado na absorção de dados, na sua conversão em informação e na disseminação de conhecimento”.

Versando sobre esse mesmo tópico, Graus (1999, p. 22) focalizou a sua discussão na elaboração de material instrucional e apresenta uma lista de verificação com sugestões práticas sobre como selecionar material com fins didáticos. Tal lista leva em consideração

aspectos como relevância do conteúdo, facilidade e velocidade de acesso e características de *design*. Alguns pré-requisitos para o bom andamento de cursos mediados pelas TIC, apresentados pelo autor (ibid), são: capacitação da equipe e desmitificação das crenças de que ensinar *online* é igual a ensinar presencialmente e de que essa prática economiza tempo e dinheiro.

Na mesma linha de Graus (1999), Gaer (1999, p. 76) apresenta alguns passos a serem seguidos para desenvolver projetos de ensino a distância em ambientes digitais de aprendizagem:

- escolher um projeto que esteja em consonância com o seu programa de curso.
- Escrever para o professor-coordenador do projeto; indicar os seus interesses detalhadamente para que possam ser identificados pontos comuns de interesse.
- Levar os aprendizes a encontrar e examinar projetos na *web*.
- Dependendo do nível dos seus alunos, elabore um modelo para que eles sigam ou oriente-os na elaboração de um modelo que os ajude a conceituar os passos envolvidos na execução do projeto.
- Disponibilize bastante tempo para comunicação com o seu professor colaborador e com os alunos para finalizar o planejamento do projeto e o programa curricular da disciplina.
- À medida que os alunos estiverem completando as suas partes do projeto, certifique-se de que a correspondência entre os professores colaboradores e as turmas envolvidas enfatizem o progresso feito.
- Envie o projeto completo ao coordenador ou poste-o no *web site* apropriado.

(GAER (1999, p. 76))

Parece, contudo, não haver uma fórmula ideal para se criar um ambiente digital de aprendizagem adequado, mas pode-se inferir desses trabalhos que um bom *design* deve levar em conta, entre outros, fatores técnicos, educacionais, artísticos e econômicos.

A natureza interativa da rede mundial de computadores a torna um instrumento potencialmente eficaz para utilização pedagógica no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Greaves e Yang (1999, p. 71), descrevendo um projeto de implantação de um centro virtual de linguagem em Hong Kong, apontam dois níveis funcionais do uso das TIC:

1. No nível dos recursos disponíveis na rede, destacam-se a profusão de materiais para estudo de línguas, as fontes de referência, os exercícios e muitos outros, que servem tanto a professores quanto a aprendizes;
2. no nível interacional, a rede mundial de computadores prima pelo processamento de informações, pelas solicitações e pelas mensagens recebidas dos usuários, além da grande quantidade de 'feedback' para os usuários. GREAVES e YANG (1999, p. 71).

Nesta seção discuto somente o nível 1 que se refere a aspectos do material instrucional. O nível 2, interacional, será discutido na próxima seção deste capítulo.

No nível 1, não obstante a potencialidade interativa da *Internet*, há que se ter em mente que "nem toda informação disponível na rede mundial de computadores é desejável, apropriada ou relevante" (CORBETT, 1998). A *Internet*, segundo Haworth (1995), deve ser usada no programa do curso de línguas se tiver alguma contribuição efetiva aos métodos de ensino "já que a maioria do material encontrado na *Internet* 'não cabe no molde tradicional', embora às vezes pareça muito com os recursos anteriores à *Internet* (jornais, dicionários, revistas)". Esse ponto de vista, de acordo com Leite et al (2001), já era defendido por Wagner (1993) e Fulton (1993) ao avaliarem que a EAD exige mais tempo de planejamento do que o ensino tradicional. Os autores (ibid) argumentaram que isso ocorria pelo fato de a EAD ser implementada com metodologia e materiais instrucionais adaptados da educação presencial.

Nesse aspecto, Carrier (1997) pondera que o professor deve cuidar para não usar a *Internet* só para reciclar materiais antigos num formato novo, e observa que

[é] importante que as aulas de língua tenham um objetivo lingüístico, e é claro que a maioria das fontes e das atividades baseada na Internet não o tem. Apesar do entusiasmo provocado pela revolução da informação, não há evidência de que a mera localização e agrupamento de informação da Internet promovam competência lingüística. É necessário que haja um propósito lingüístico perpassando a navegação, a coleta e o intercâmbio de informações.

Essa perspectiva de Carrier também sugere que a utilização do ambiente digital para ensinar e aprender línguas estrangeiras demanda planejamento e definição clara de objetivos por parte do professor de modo a promover o equilíbrio entre as atividades. Carrier (1997), defende que um bom *design* deve procurar evitar que a interação entre aprendiz/texto ou aprendiz/computador seja enfatizada em detrimento da interação dos aprendizes entre si e com outros usuários da *Internet*. Healey (1999), referindo-se ao uso da tecnologia e da prática das habilidades nas aulas de línguas estrangeiras diz que

(...)a prática pela prática das habilidades e o uso pelo uso da tecnologia não tem valor pedagógico para o ensino de línguas. Há que se perseguir o objetivo comunicativo ao se ensinar línguas estrangeiras, não importa os meios e recursos que sejam utilizados para alcançá-lo.

Depois de estabelecidos os objetivos e as regras, o professor pode usar a tecnologia da comunicação para ensino de línguas estrangeiras, como o fizeram Greaves e Yang (1999) na implementação do 'Centro Virtual de Linguagem' (VLC) em Hong Kong. Chao (1999)

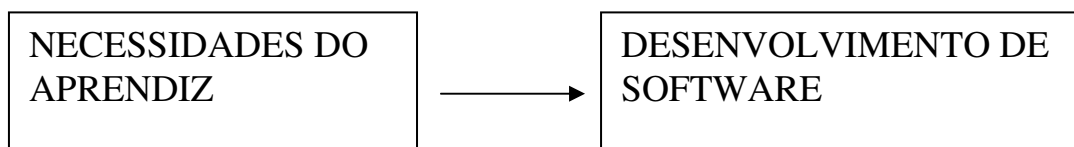
acrescenta que com as ferramentas disponibilizadas pelo meio eletrônico, os professores passam a ter uma grande variedade de instrumentos para criação de atividades apropriadas para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente digital, para que o aprendiz possa ter um controle maior sobre o seu processo de aprendizagem e para desenvolver o seu pensamento crítico.

Pesquisadores como Nyns (1988), Conomos (1995), Levy (1999), entre outros, alinham-se ao concluírem que o *design* para ensino e aprendizagem de línguas auxiliado/mediado por computadores tem, historicamente, se resumido à transposição pura e simples do livro-texto para o computador, através do uso de exercícios de repetição e de completar lacunas. Esses autores enfatizam a importância de se explorar o potencial interacional e hipertextual dos ambientes digitais de aprendizagem.

Há várias interpretações para o que seja multimídia interativa. Para a discussão sobre *design* vamos considerar a noção da construção de ambientes para aprendizagem exploratória nos quais os componentes digitais para som, imagem, texto e vídeo estejam integrados através de plataformas computacionais e posicionados sob o controle direto dos usuários para que eles possam traçar rotas individuais pelos arquivos de dados. Nesse contexto, as abordagens empregadas no *design* de programas de cursos a distância baseados em multimídia interativa podem subscrever-se em um de dois grupos: um voltado para os recursos tecnológicos e outro para as necessidades do aprendiz.

A abordagem orientada para os aprendizes deve ter como pressuposto básico de *design* as necessidades dos usuários. Isso quer dizer que um bom *design* deve levar em conta ‘por quê’ os alunos desejam aprender, ‘quais são os objetivos’ dessa aprendizagem, ‘como’ os alunos aprendem, ‘que estratégias de aprendizagem’ são predominantes naquele grupo, ‘quando’ e ‘onde’ eles preferem que essa aprendizagem se dê. A partir dessa perspectiva, atender às necessidades dos aprendizes passa a ser o principal aspecto a se considerar para que se chegue a um bom *software* educacional, seja em ambiente presencial ou digital de aprendizagem.

Watts (1997, p. 3) representa o modelo de *design* orientado para o aprendiz da seguinte forma:



Fonte: Watts (1997, p. 3)

De acordo com Watts (1997, p.3) um bom *design* orientado para o aprendiz deve incluir três fatores: o contexto de aprendizagem, os objetivos pedagógicos, os objetivos dos aprendizes e as suas necessidades específicas. Esses fatores podem ser representados por uma figura tridimensional como a figura 1:

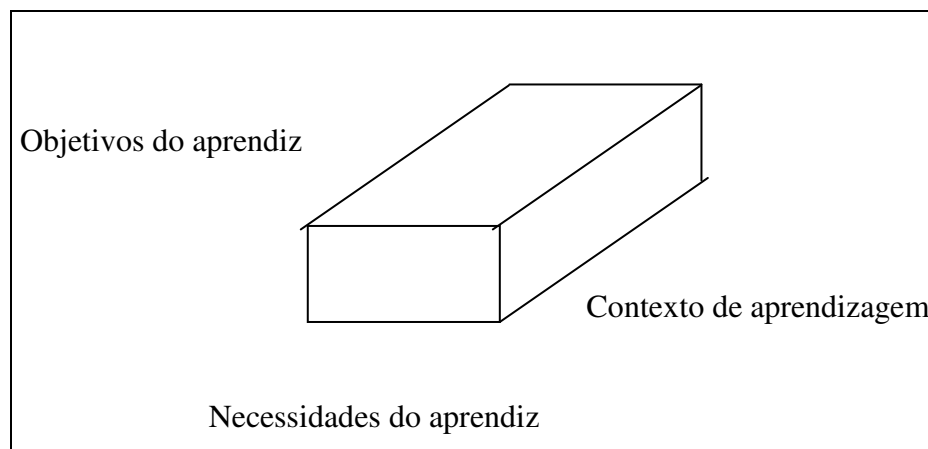


FIGURA 1 – Fatores de *design* orientado para o aprendiz

Fonte: Watts (1997, p. 4)

Watts (ibid) discorre sobre esses fatores da seguinte forma:

Necessidades do aprendiz – norteiam as formas de abordagem dos diferentes níveis de autonomia. De acordo com o seu nível de autonomia, o aprendiz estabelece a sua própria rota de aprendizagem. Dentro dessa concepção a aprendizagem é vista como um processo em que os aprendizes se envolvam cognitivamente na tarefa de levantar e testar hipóteses sobre o objeto de estudo, buscar respostas e fazer generalizações.

Essas considerações, nas palavras de Watts (1997, p.5), devem estar refletidas no *design* através das seguintes características:

- links variados e bem definidos para as diferentes seções do programa;
- atividades que privilegiem as habilidades orais e textuais;
- menus e telas de ajuda;
- pontos de decisões frequentes onde o aluno possa tomar decisões;
- ênfase nas atividades de resolução de problemas;
- seleção cuidadosa de componentes visuais e sonoros para contextualizar as formas lingüísticas;
- atividades regulares de revisão;
- sugestões sobre formas de utilização do programa;

- possibilitar a inclusão de documentos produzidos pelo aluno na forma de hipertexto;
- tarefas interativas que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem.

Fonte: Watts (1997, p.5)

O contexto de aprendizagem pode ser:

- informal (incidental ao executar outras atividades)
- formal (curso sistemático)
- colaborativo
- individual (alunos independentes)
- a distância (mediado por computador)

Fonte: Watts (1997, p.5)

Além dos fatores apresentados por Watts (ibid), Willis (1996) defende a necessidade de um planejamento instrucional para EAD, destacando a importância de se ter um processo e uma estrutura que permitam planejamento sistemático, desenvolvimento e adaptações de materiais instrucionais baseados nas necessidades dos aprendizes e nos requerimentos do conteúdo do curso. O autor (ibid) propõe um modelo de estrutura de planejamento composto de quatro etapas principais: *design*, desenvolvimento, avaliação e revisão. Essas etapas referem-se a um ciclo genérico para *design* instrucional de cursos a distância, conforme está representado na figura 2.

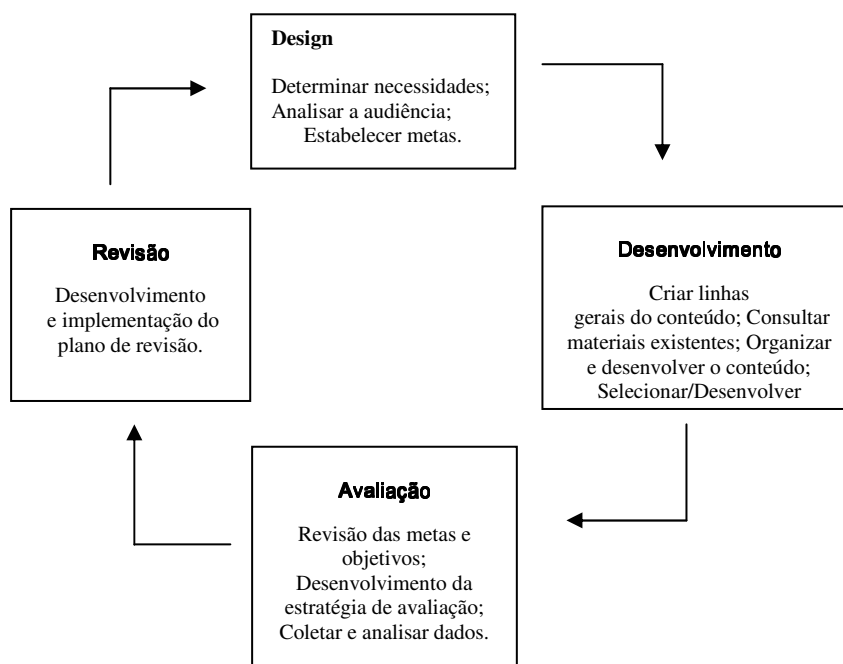


Figura 2 - *Design* instrucional para cursos a distância

FONTE: Rodrigues (2000, p. 162), adaptado de Willis (1996)

Rodrigues (2000, p. 172), citando o Institute for Distance Education da Maryland University – IDE (1997), aponta as seguintes semelhanças entre os cursos a distância e os cursos presenciais:

- apresentação do conteúdo;
- interação com professores, alunos e suporte;
- aplicações práticas; e
- avaliação.

Considerando essas semelhanças, o Institute for Distance Education da Maryland University – IDE (1997) propôs as questões apresentadas no quadro 2, a seguir, como referência para o estágio de planejamento de cursos a distância, independentemente do modelo adotado.

Quadro 2 - Questões comuns a todos os modelos de cursos

Suporte Logístico	<ul style="list-style-type: none"> a) Distribuição de materiais; b) Estrutura de avaliação de aprendizagem que assegure a identificação e segurança dos testes; c) Ressarcimento aos professores e equipe de suporte de custos com comunicação ou deslocamento para atendimento aos alunos.
Suporte aos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> a) Orientação acadêmica; b) Atendimento individualizado; c) Acesso a bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática.
Suporte aos Professores	<ul style="list-style-type: none"> a) Treinamento da tecnologia e metodologia do curso b) Reconhecimento financeiro e/ou acadêmico do trabalho em EAD; c) Assessoria de especialistas na produção de materiais e acesso às ferramentas apropriadas; d) Seleção e contratação de bons professores.
Avaliação de Processo	<ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação adequada dos professores; b) A estrutura de suporte técnico e administrativo deve ser avaliada pelos alunos e professores. A avaliação deve fazer distinção entre o desempenho dos professores e os demais sistemas de suporte; c) Avaliação do treinamento e suporte dos professores.

Adaptado de Rodrigues (2000, p. 172)

Dependendo das especificidades de cada tipo de curso oferecido, além da estrutura básica apresentada no quadro 2, conforme Rodrigues (2000, p. 173), o IDE considera também os modelos de cursos apresentados no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Modelos de cursos a distância

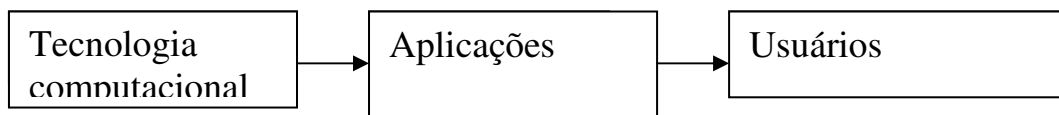
a)	Classe Distribuída O uso de tecnologias de comunicação interativas permite expandir cursos baseados em sala de aula para outras localidades. Os professores e a instituição controlam o ritmo e o lugar.
b)	Aprendizado Independente Este modelo não requer que o aluno esteja em determinado lugar em horário previamente estabelecido. Recebe material para estudo individual e acompanhamento de um responsável indicado pela instituição.
c)	Aprendizado Independente + Aula Esta alternativa utiliza material impresso e outras mídias para que o aluno possa estudar no seu próprio ritmo, consorciado com encontros presenciais ou usando mídias interativas com o professor e colegas.

Rodrigues (2000, p. 173)

Nesses modelos apresentados aqui está caracterizada a abordagem orientada para as necessidades dos aprendizes. Passo a discutir, a seguir, a abordagem orientada para os aspectos tecnológicos.

A abordagem tecnologicamente orientada consiste em focalizar mais a máquina do que o aluno. Essa abordagem é enfatizada quando os idealizadores são especializados em tecnologia mas não dominam os pressupostos pedagógicos que gerou a prática (Watts, 1997).

O modelo em que se baseia a abordagem orientada para a tecnologia foi representado por Watts (1997) da seguinte forma:



Fonte: Watts, (1997)

No ensino-aprendizagem de Línguas esse modelo resultou em programas de computadores para ambientes de aprendizagem altamente controlados. Esses programas gerenciavam práticas controladas envolvendo atividades seqüenciais bem estruturas seguidas de *'feedback'* instantâneo. Esses são procedimentos facilmente gerenciáveis por programas computacionais que não exigem conhecimentos profundos de programação de computadores.

Mesmo com as mudanças dos paradigmas educacionais, encontram-se no mercado *softwares* educacionais anunciados como interativos mas que apresentam atividades controladas, como aponta Machado (2001, p. 106): "[c]reio que mais de 90% dos aplicativos multimídia ou hipermídia que inundam o mercado de informática são constituídos, na melhor das hipóteses, de material didático para difusão massificada do conhecimento".

Santos (2003, p. 41) avalia que esse modelo tradicional de comunicação sistematiza o paradigma clássico de transmissão de informação. Isso faz com que "o processo de comunicação seja linear, unilateral, e estabeleça uma divisão clara dos papéis e funções entre o emissor – que codifica e envia as mensagens – e o receptor – que recebe e decodifica as informações transmitidas". O autor (ibid, p. 41), citando Silva (2002), acrescenta que "os elementos constitutivos do processo de comunicação (...) são separados em pequenos segmentos ou módulos numa escritura seqüencial e linear". Essa linearidade, que pode ser observada no livro didático, tendo em vista a forma seqüencial das páginas para apresentação do texto, parece que tem influenciado o formato de apresentação do material instrucional produzido para ambientes de aprendizagem baseados nas TIC. Como uma das principais características dos ambientes digitais é a não-linearidade propiciada pelo hiperespaço, a apresentação linear do material instrucional nesse ambiente pode ser um reflexo da cultura de ensinar e de aprender de quem o produz.

Os ambientes digitais de aprendizagem para disciplinas como a que foi observada pra esta pesquisa são construídos pelos próprios professores. Em outros contextos, esses ambientes podem ser construídos por *web designers*, projetistas gráficos, programadores de computadores, pedagogos, autores de conteúdos curriculares específicos, entre outros profissionais. Independentemente do número e da qualificação dos profissionais envolvidos nesse processo, cada um deles atua guiado por suas convicções sobre o perfil do público alvo. Esse fato pode exercer influências no fluxo e na dinâmica das interações que ocorrerão entre os aprendizes naquele ambiente. Assim, o *designer* de cursos a distância devem se orientar pelos modelos de ensino e aprendizagem centrados no aprendiz e na aprendizagem.

Nesta seção, o planejamento e a definição dos meios tecnológicos que possibilitarão as interações em ambientes digitais de aprendizagem foram apresentadas como etapas importantes na composição de ambientes para cursos a distância mediados pela Internet que tirem proveito do potencial de comunicação e de interatividade que as TIC propiciam. A qualidade do material instrucional e a adequação do *design* às necessidades dos aprendizes são importantes para o desenvolvimento de ambientes digitais de aprendizagem que atendam aos níveis de complexidade que a EAD impõe.

Todos os trabalhos apresentados aqui enfatizaram a importância dos cuidados que se deve ter na elaboração do material didático e do ambiente instrucional para cursos a distância, com a finalidade de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Essa preocupação recorrente nos trabalhos com foco em diversas modalidades de EAD aqui apresentados, parece ser mais pertinente quando se trata de EAD mediada pela Internet, onde a tecnologia, o professor e o aprendiz têm papéis decisivos no resultado do processo de aprendizagem, conforme será discutido na próxima seção.

2.2.2 Papéis do professor, do aprendiz e da tecnologia

À medida que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) ocupam mais espaços no nosso cotidiano, possibilidades pedagógicas inovadoras para essa tecnologia vão sendo percebidas. O desenvolvimento do processo de inserção dessas novas tecnologias na sala de aula convencional de línguas estrangeiras para assistir e/ou mediar o processo de ensino e aprendizagem determina o papel importante das TIC no ambiente de aprendizagem e delinea mudanças nos papéis tradicionais de professores e alunos.

O professor, em ambientes digitais de ensino de línguas, tem, nos termos de Levy (1997, p.107), o papel de autor no nível 2, isto é, o “de autor não-programador de conteúdos para *courseware*¹²”. O autor (ibid, p. 103), observa que a *Internet*, como promotora de oportunidades múltiplas de aprendizagem, requer do professor conhecimento e dedicação extra para atuar como facilitador¹³ das interações nesse meio. Dessa forma, concordando com Vilmi (1999: 440), o papel do professor no futuro, passará a ser o de facilitador de projetos colaborativos no sentido de assegurar que as orientações estejam claras e que a tecnologia funcione para a execução das proposições. Seu papel será fundamental também como encorajador da construção crítica do conhecimento, do desenvolvimento da consciência

¹² O termo "courseware" refere-se aos programas de computador desenvolvidos para serem utilizados em cursos a distância mediados pelas TIC .

¹³ Como facilitador, o professor deve ter conhecimento da variedade de materiais disponíveis para desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aprendiz. Ele deve saber também responder às necessidades do aprendiz e ensiná-lo a usar o material efetivamente (Warschauer, 1998).

intercultural e do uso das habilidades lingüísticas para comunicação com interlocutores globais. Patrikis (1997: 173) considera que o professor passa a ser um projetista de tarefas. Ele pára de dirigir o que os aprendizes fazem e passa a criar um ambiente de expectativa e de possibilidades onde os aprendizes sejam responsáveis pelo ‘que’ eles aprendem e por ‘como’ eles o aprendem.

Em contexto de uso das TIC para ensino de línguas, o professor pode ter o papel de contribuidor ou de autor. O seu papel será o de contribuidor quando ele estiver na condição de assessor do técnico que estiver produzindo o material instrucional. Quando o professor for também o *designer*, ele estará desempenhando o papel de autor. Dessa forma, o seu papel depende muito do quão significante ele se considere ou tenha sido considerado pelo autor do material instrucional ao concebê-lo.

O papel do aluno, nesse tipo de curso tende a ser de maior independência do professor e de maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o ambiente digital de aprendizagem pode ser especialmente adequado para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Paiva (1999) observa que a sala de aula virtual se mostra um meio muito mais democrático para a participação ativa do aprendiz nas interações, tendo em vista a diminuição potencial das ameaças que acontecem nas interações face a face. A autora considera ainda que a interação por computador parece minimizar uma série de outros fatores inibidores da participação do aluno.

As atividades desenvolvidas no ambiente digital de aprendizagem, dependendo do que se pretende alcançar ao final do processo, poderão desempenhar um papel periférico ou central na função de promover interação. Isso afeta o papel do professor. O papel do professor será mais neutro se as atividades forem planejadas tendo os recursos computacionais com função tutorial. Se ao contrário, as atividades forem planejadas para serem utilizadas apenas como tutoriais, isso coloca o professor numa função mais diretiva e controladora e enfatiza a sua importância na tarefa de equacionar o currículo às necessidades dos aprendizes. (EGBERT, 1999; LEVY, 1997).

O quadro 4, a seguir, apresenta os papéis que os recursos computacionais podem assumir ao serem inseridos no processo de ensino de aprendizagem de línguas mediado pelo computador.

Quadro 4 : Papéis das TIC

<i>tutor</i>	<i>ferramenta</i>	<i>recurso</i>
<ul style="list-style-type: none"> • substitui o professor (ao menos temporariamente); • ensina um aspecto ou uma habilidade específica da língua alvo; • avalia e responde ao <i>input</i> do aprendiz; • a estrutura do programa dita a metodologia (Levy, 1997); • o conteúdo e o formato são cruciais na determinação da viabilidade de um <i>software</i> em particular (Ganderton, 1996); • alguns programas tutoriais permitem localizar e armazenar respostas dos aprendizes, como o <i>Language Market</i> e o <i>Question Mark</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • é usado pelo professor ou conjugado a ele; • melhora as capacidades do professor e dos alunos, auxiliando-os na execução mais efetiva das suas tarefas; • a metodologia dita o uso dos programas (Levy 1997); • tira vantagem da presença do professor; facilita o uso pelo professor e pelos alunos; • uso mais flexível do computador, programas que não tenham sido necessariamente desenvolvidos para <i>CALL</i> podem ser usados para tal (Ganderton 1996). 	<ul style="list-style-type: none"> • o material para ensino de línguas residente no computador; • o foco principal é no acesso aos dados pelos usuários, não na manipulação ou criação dos mesmos; • pode ser um estímulo ou um auxílio a atividades que não estejam baseadas no computador; • pode ser usado em aplicações onde o computador desempenhe o papel de ferramenta.

Fonte: adaptado de Ganderton, (1999)

Acredito que os papéis assumidos pelos aprendizes, pelo professor e pelos recursos computacionais utilizados no meio digital de aprendizagem de línguas, interferem direta e imprevisivelmente no processo de interação. Tal imprevisibilidade pode ser o ponto de partida para que a sala de aula digital seja analisada sob a perspectiva dos sistemas complexos, conforme será discutido a seguir.

As TIC, quando planejadas adequadamente, possibilitam a criação de ambientes digitais de aprendizagem apropriados à interação entre os aprendizes, cuja vantagem maior seria talvez o de proporcionar aprendizagem significativa e colaborativa. Na próxima seção será feito um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que têm focalizado as relações entre as interações no ambiente digital e o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras

2.3 A rede interacional no ambiente digital de aprendizagem

Nesta seção a interação será tratada como resultado de fatores decorrentes de aspectos inerentes à rede formada pelos aprendizes e pelo professor em interação. Acredito que o

ambiente digital de aprendizagem é caracterizado pela complexidade que pode estar refletida no fluxo das interações entre os integrantes desse ambiente de aprendizagem. Dessa forma, tratarei a dinâmica da interação sob o ponto de vista de uma rede complexa. Para tal, nas próximas seções, discutirei as noções de interação, de rede e de complexidade.

2.3.1 Interação e aprendizagem de línguas estrangeiras

A interação, de acordo com Allwright (1984, p. 156), é o fundamento da abordagem comunicativa para o ensino de línguas e é semanticamente mais abrangente do que a noção de "conversação entre as pessoas" implícita na expressão *comunicação* quando aplicada ao contexto de ensino de línguas. O modelo de interação baseado na comunicação unidirecional, aquela que vai do emissor para o receptor, remete ao modelo tradicional de sala de aula em que o professor detém o conhecimento e o controle do turno. Esse modelo foi comparado por Tiffin e Rajasingham (1995), citados por Gomes et al (2002), à "Era Industrial" e ao "Taylorismo"¹⁴, contrapondo-se, assim, às teorias sócio-interacionistas que pressupõem interações internas e externas ao sujeito e dele com o objeto do conhecimento, dinâmicas e não-lineares .

Allwright (1984) discute a interação como sendo o aspecto fundamental da pedagogia e afirma que "tudo que acontece na sala de aula, acontece através de um processo dinâmico de interação entre as pessoas". Em sua avaliação, Allwright (1984) considera que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em qualquer disciplina está diretamente relacionado à eficiência do gerenciamento das interações em sala de aula e que o professor é o elemento fundamental desse processo de gerenciamento na medida em que suas intervenções facilitem a construção da aprendizagem.

Autores como Ellis et al (1991), Ellis (1994; 1999), Figueiredo (2000), Freire (1983), Leffa (2003), Paiva (2002), Swain (1985; 1993; 1995), Tsui (1995), Vygotsky (1984), entre outros, apontam a interação como um dos fatores principais para a aprendizagem.

¹⁴ A produção em série característica do Taylorismo e do Fordismo na era industrial pressupunha a organização hierárquica e vertical do trabalho. Nesse modelo, a cúpula detinha o conhecimento e o poder de decisão enquanto aos demais trabalhadores cabia a execução mecânica das instruções recebidas. (SANTOS, 1999).

A Epistemologia Genética postulada por Piaget (1974) focalizou o estudo das relações entre o sujeito e o objeto e possibilitou o surgimento de uma teoria sobre a origem do conhecimento. Para o autor (ibid, p. 9), "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas". Na perspectiva de Piaget (1977), o conhecimento é resultado da relação do sujeito com o objeto sem que haja predominância de um sobre o outro. As ações de um sobre o outro são recíprocas e o sujeito constitui uma totalidade com o meio. Segundo o autor (1977, p. 17) essa totalidade é passível de desequilíbrio em função das perturbações do meio. Isso leva o sujeito a um esforço de adaptação e de readaptação para restabelecer o equilíbrio.

A adaptação, ou restabelecimento do equilíbrio, na perspectiva do autor (1977, p. 18), se constitui de dois processos distintos, porém indissociáveis, que são a *assimilação* e a *acomodação*. A assimilação consiste na incorporação, pelo sujeito, de um elemento do mundo exterior às suas estruturas de conhecimento. Nesse processo, o sujeito atua sobre os objetos aplicando esquemas que já tenham sido acionados anteriormente. No processo de acomodação, o objeto age sobre o sujeito. A solicitação do meio não é atendida pelos esquemas de assimilação do sujeito e impõe-lhe modificações no ciclo assimilador para que possa ocorrer a adaptação.

Enquanto Piaget defendia que a inteligência era desenvolvida internamente, conforme a evolução da aprendizagem, Vigotsky defendia que o desenvolvimento sucedia à aprendizagem. Uma de suas convicções é que qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (intersubjetivo) e então internamente na criança (intrasubjetivo). Todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos.

A aprendizagem para Vygotsky "empurrava" o desenvolvimento. A interação social é uma forma de alavancar esse impulso e pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetrem na vida intelectual daqueles que a cerquem. A mediação dos adultos é de fundamental importância para a criança, pois amplia e exercita os limites e as capacidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1987) utilizou como objeto de pesquisa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e defendeu que os processos naturais dessas funções, juntamente com a inserção do indivíduo na sociedade através de processos culturais, levavam à formação das funções psicológicas superiores. O autor construiu uma teoria para explicar como os processos naturais, maturação, mecanismos sensoriais, respostas naturais, alteravam-se de

acordo com os processos culturais, isto é, a sua teoria focalizou o processo de constituição do Homem como ser biológico para ser histórico-cultural.

Na sua teoria Vygotsky adotou três idéias centrais:

- a) Suporte biológico: dentre os animais, o Homem é caracterizado por ter a maior plasticidade do sistema nervoso;
- b) fundamento psicológico: relações sociais entre o indivíduo e a cultura "O papel do outro";
- c) Homem-Mundo (cultura): o uso de instrumentos e/ou signos como mecanismos de medição.

Na perspectiva vygotskyana, a linguagem tem importância fundamental como instrumento do pensamento, quando ocorre a sua apropriação ocorre também o uso da abstração. É na linguagem que os indivíduos se apropriam dos significados culturais e os conceitos são compartilhados socialmente ocorrendo a internalização de uma ação externa. Essa internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.

Esse desenvolvimento, segundo o autor (ibid), ocorre em quatro planos:

- a) Filogênese é o estudo da espécie e sua evolução – a história da espécie;
- b) Ontogênese é o desenvolvimento do ser – a história do indivíduo;
- c) Sociogênese é a história da cultura que define o pensamento psicológico – a cultura como alargadora das possibilidades humanas;
- d) Microgênese é a história de cada fenômeno psicológico – a singularidade da experiência de cada indivíduo.

Para Vygotsky (1991), o meio interfere no processo de aprendizagem do sujeito e é internalizado pelo aprendiz através da interação. Para o autor (ibid, p. 99) "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam". Esse paradigma parece atribuir à interação o papel principal na construção social do conhecimento e reconhecer o aluno como sujeito da sua aprendizagem.

O meio também aparece como ponto principal nas postulações de Freire. Refletindo sobre o processo de interação do homem com o meio, a partir da sociedade brasileira, Freire (1987, p. 73) enfatiza a importância da contextualização dos tópicos a serem abordados de forma interativa na sala de aula, de acordo com o cotidiano e com os valores dos alunos. Nesse sentido, o autor afirma que "o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos, pela realidade, portanto, na

intercomunicação". Essa noção de educação opõe-se ao modelo que o autor (1987, p. 33) denomina "educação bancária"¹⁵, em que o professor é detentor do saber e o aprendiz é um receptor passivo.

A teoria sócio-interacionista postulada por Vygotsky (1987) refere-se ao acesso que o sujeito tem a instrumentos como sistemas simbólicos, disponíveis no meio em que vive, e que mediam a relação do indivíduo com o mundo. Essa noção Vygotskyana de *mediação* pressupõe uma relação indireta do indivíduo com o mundo tendo em vista que a sua interação com o mundo, como sujeito do conhecimento, se dá mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade. Dentre esses sistemas, a linguagem se apresenta como o principal sistema simbólico a se colocar entre o sujeito e o objeto.

As interpretações de Vygotsky feitas por Figueiredo (2000, p. 61) e Paiva (2002, p. 29), ao discutirem as implicações da teoria sociocultural para o ensino e aprendizagem de línguas, apontam a interatividade como sendo a finalidade do processo pedagógico. Na visão desses autores, a interatividade possibilita a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento mediados por "instrumentos técnicos, mecânicos e psicológicos" (VYGOTSKY (1984) apud FIGUEIREDO (2000, P. 61)). E é neste processo interativo que, segundo Vigostsky, a aprendizagem se dá.

Discutindo essa noção Vygotskyana de mediação instrumental, Figueiredo (2000, p. 61-2) escreve que

[s]egundo Donato e McCormick (1994), a mediação, em salas de L2, ou em processo de aprendizagem de L2, pode ter a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades para interação, instruções diretas, etc. Todas as formas de mediação acontecem num contexto que "as transforma em processos inerentemente socioculturais" (DONATO e McCORMICK, 1994, p. 456). Todos esses artefatos servem como mediadores para a atividade mental do indivíduo, e, conseqüentemente, influenciam a zona de desenvolvimento proximal (FIGUEIREDO, 2000, p. 61-2).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – reflete a combinação entre desenvolvimento e aprendizagem:

- 1- Nível de desenvolvimento real: é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de

¹⁵ Paulo Freire chama de "educação bancária" àquela cuja prática se fundamenta na concepção de ensino como transmissão de conhecimentos pré-fabricados e que se contrapõe à noção de "educação problematizadora". Nessa concepção de educação, "o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (...) [A] única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los". (FREIRE, 1987, p. 33).

certos ciclos de desenvolvimento já completados. A idade mental do indivíduo.

- 2- Nível de desenvolvimento potencial: é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que virão por se estabelecer, através do processo evolutivo da aprendizagem mediada. É a internalização de conceitos pelo indivíduo.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um mediador ou em colaboração com os companheiros mais capazes é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Conforme a autonomia do indivíduo cresce, esta distância se encurta. O desenvolvimento potencial de hoje pode se tornar o desenvolvimento real de amanhã. Este processo de desenvolvimento da autonomia não é automático. À medida que o indivíduo interage com as coisas à sua volta, ele reflete, produz movimentos internos de processamento das informações adquiridas através de mediação. Vygotsky (1984) defende que é a qualidade destas mediações exercidas pelos agentes culturais (pessoas ou produtos culturais – "O Outro") que formam as funções psicológicas superiores.

Paiva (2002, p. 29) percebe semelhanças entre o conceito de zona do desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984), o conceito de *input+1* de Krashen (1985) e o conceito de limite do caos, que será apresentado na seção 3.1.6. Na página 30 a autora (ibid) afirma que

ambos os autores referem-se a um ponto de emergência de aprendizagem semelhante ao "limite do caos", sensível a variações de partes do sistema: o aprendiz estimulado por *input+1* (Krashen) ou o aprendiz em interação com falante mais competente (PAIVA, 2002, p. 30).

Citando Figueiredo (2000, p. 63), Paiva (2002, p. 30) aponta divergências entre autores no que se refere à "comparação entre os construtos de Vygotsky e Krashen" e ressalta que,

no entanto, o ponto relevante é apontar que ambos [Vygotsky e Krashen] perceberam que existe um ponto de emergência de aprendizagem, ainda que a visão de Krashen esteja apenas na questão do *input* e a de Vygotsky na interação (PAIVA, 2002, p. 31).

Tendo feito essas ponderações com relação à teoria sociocultural para o ensino e aprendizagem de línguas, Paiva (2002, p. 32) se apoiou na noção de sistema dinâmico para propor um modelo de aquisição de línguas, apresentado na figura 3, denominado "Modelo Fractal de Aquisição de Língua", nos seguintes termos:

Proponho, então, que um modelo de aquisição de línguas deva ser pensado como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao "limite do caos", ponto de transição (Lewin, 1994: 71), ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo para aprendizagem.

A dinâmica dessas conexões faz com que esse sistema funcione como um todo indivisível onde cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras e não como entidade independente. Como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, há possibilidades infinitas de combinações dessas partes que constituem os fractais do processo de aquisição. Pequenas alterações poderão provocar mudanças substanciais, como o efeito de um seixo que rola e desencadeia uma avalanche (PAIVA, 2002, p. 31).

sistema de aquisição como uma unidade pertencente a uma categoria específica: por exemplo, aquisição de língua.

Tanto a noção de interação, nos termos de Paiva (ibid), quanto a de organização, como defendida por Morin (ibid), referem-se ao ensino e aprendizagem com foco nos aprendizes, em situações de colaboração. Nesse sentido, a interação atua na organização dos conhecimentos construídos pelas ações comunicativas que são mediadas pela interação e tem sido foco de interesse de diversos pesquisadores, dentre os quais destaco Ellis (1999) e Leffa (2003) que investigaram salas de aula de língua estrangeira em ambiente presencial e mediado pelas TIC respectivamente.

Ellis (1999), em uma pesquisa conduzida ao longo de vários anos na 'Temple University', no Japão e na Filadélfia, investigou o papel da interação no processo de aprendizagem de segunda língua a partir da hipótese interacional, da teoria sócio-cultural e da teoria dos modelos tradicionais de processamento de informação. O autor (ibid) apresenta muitos estudos de casos de interação em aulas de segunda língua e de língua estrangeira, e também resenha algumas teorias sobre aquisição de segunda língua e a pesquisa dos 'interacionistas' sobre o papel da interação na sala de aula.

O autor (ibid, p. 4) afirma que o pressuposto da hipótese interacional é a criação de condições que tornem possíveis os processos internos responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes através do seu engajamento em situações de interações orais intrapessoais em que surgem questões de comunicação a serem negociadas. Nas palavras do autor (ibid, p. 3), "os aprendizes aprendem uma segunda língua (L2) *através* do processo de interação e não apenas manifestando o que eles já aprenderam *na* interação. A hipótese interacional refere-se a um tipo específico de interação conhecido por **negociação de significado**¹⁶".

Os interacionistas acreditam que a interação é o meio principal pelo qual os aprendizes de língua obtêm dados para aprenderem. De acordo com eles, a interação é a forma pela qual os aprendizes obtêm *input*, e esse *input* obtido através da interação funciona melhor para a aquisição do que o input obtido de outras formas.

Do ponto de vista da teoria sócio-cultural, Ellis (1999, p. 17) enfatiza a **mediação**¹⁷ como o construto principal do trabalho de Vygotsky "que tem sido aplicada aos estudos sobre aquisição de L2 por pesquisadores como Lantolf e Appel (1994) e Lantolf (2000)". O autor

¹⁶ Negritos e itálicos do autor.

¹⁷ Negrito do autor.

(ibid, p. 17) afirma que a aquisição de L2, nessa perspectiva, é vista como um processo essencialmente psicossocial e, à semelhança do que ocorre na hipótese interacional, a interação interpessoal é "[u]m tipo de mediação especialmente importante para a aprendizagem" [ELLIS (1999, p. 18)]. Apesar da aparente semelhança entre a noção de ZPD e a da Input Hypothesis de Krashen (1985), Ellis (1999, p. 20) afirma que há diferenças fundamentais entre essas teorias. Referindo-se a Dunn e Lantolf (1998), o autor (ibid, p. 20) afirma que

"(...) Krashen concebe a aquisição como um movimento de um estágio para o próximo numa ordem fixa, e por isso, previsível. Vygotsky conceituou o desenvolvimento como um processo de maturação ao longo de um percurso que seria, ao menos em parte, incerto, dependente das experiências interacionais do indivíduo" [ELLIS, (1999, p. 20)].

A avaliação de Ellis (1999, p. 21) é que a noção de interação sob a perspectiva sócio-interacionista difere muito dessa mesma noção considerada sob a ótica da hipótese interacional. Na interpretação do autor (ibid, p. 21), por um lado a hipótese interacional ocupa-se da interação social e da negociação de significados. Nesse caso, a interação é vista como auxiliar da aquisição, não sendo nem necessária, nem suficiente para a aprendizagem. Por outro lado, de acordo com o autor (ibid p,21), a interação, sob o ponto de vista da teoria sócio-cultural, pode ocorrer tanto no âmbito social quanto no privado; diz respeito à interação em geral e "trata a interação como uma prática social que constrói e dá forma à aprendizagem".

A teoria dos modelos tradicionais de processamento de informação é, conforme Ellis (1999, p. 26), de orientação cognitiva onde a "interação serve como um meio de alcançar o tipo de atividade mental necessário para que um novo material possa ser armazenado na memória de longo prazo".

O autor (ibid, p. 26) acrescenta que esses modelos de processamento de informação fundamentam-se sobre três tipos de memória: os registros sensoriais, o armazenamento de curto prazo e o armazenamento de longo prazo. Os registros sensoriais são cópias literais dos insumos e são passíveis de grandes e rápidos apagamentos; o armazenamento de curto prazo "necessita de atenção consciente e permite reciclagem da informação. Apesar de haver apagamentos, eles ocorrem menos rapidamente". Finalmente, "o armazenamento de longo prazo requer informações a serem organizadas de forma significativa e pode manter

informações por um longo período de tempo com um mínimo de perdas" [ELLIS (1999, p. 26)].

Esses modelos de processamento de informações são discutidos por Ellis (1999, p. 26) a partir dos estudos de Craik e Lockhart (1972) conduzindo à afirmação de que é possível identificar uma perspectiva interacionista geral nas teorias descritas. Ellis (1999, p. 30) conclui afirmando que "[a] essência de uma perspectiva interacionista é que interação interpessoal ou intrapessoal desempenha um papel fundamental na criação de condições necessárias para que a aquisição de línguas (primeira ou segunda) se dê" [ELLIS 1999, p. 30)].

À luz dessas teorias, o autor apresenta estudos empíricos conduzidos em salas de aula naturais¹⁸ para investigar as influências da interação na aquisição de vocabulário e de conhecimentos gramaticais por aprendizes de L2. Esses estudos buscaram respostas para três perguntas:

- De que formas a interação/input contribuem para a aquisição de segunda língua?;
- que tipos de interação/input promovem aquisição de segunda língua?;
- que tipo de pedagogia da linguagem é necessária para promover interações na sala de aula que sejam ricas em aquisição?. (ELLIS 1999, p. 231).

As respostas a essas perguntas evidenciaram a importância da interação para o processo de aprendizagem de língua. Através dela os aprendizes obtêm o *input* lingüístico necessário para a aquisição da segunda língua.

Nessa mesma linha de raciocínio, Jonassen et al, (1999, p. 200) afirmam que “a aprendizagem se dá mais naturalmente quando as pessoas trabalham em equipes para solucionar problemas do que quando o fazem isoladamente”.

De acordo com Chapelle (1997, p. 22), para investigar a aquisição de segunda língua, os pesquisadores podem trabalhar dentro da perspectiva interacionista de aquisição, que Warschauer (1998a) chama de tradição investigativa de ‘input-processing’. De acordo com a autora (ibid), o pressuposto interacionista é adequado para investigar a aquisição porque a interação dos aprendizes na língua alvo dá a eles oportunidades de:

- a- Compreenderem os significados das mensagens, o que é necessário para os aprendizes adquirirem as formas da L2 contidas na mensagem;

¹⁸De acordo com Nunan (1992, p. 69), um estudo naturalista caracteriza-se como sendo aquele realizado com um grupo em seu contexto original, isto é, sem artifícios laboratoriais, a partir da observação do comportamento dos participantes em seus ambientes naturais

- b- produzirem ‘output’ modificado, o que requer desenvolvimento de especificidades da morfologia e da sintaxe [da L2];
- c- envolverem-se com práticas das formas da L2, o que os ajuda a desenvolverem seus sistemas lingüísticos. (CHAPELLE, 1997, p. 22)

Essa perspectiva enfatiza as interações aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor e reforça a idéia de que a modificação do conteúdo produzida pela negociação numa interação (confirmação e verificação da compreensão, pedido de esclarecimento, repetições, paráfrases, etc.) serve para tornar o *input* compreensível e o *output* modificável, promovendo, conseqüentemente, aquisição. Warschauer (1998b) examinou algumas peculiaridades de interações *online* como *chats*, em que as mensagens são recebidas e respondidas quase em tempo real. De acordo com ele, este tipo de interação dá ao aprendiz mais tempo para processar a língua escrita do que a interação face-a-face, e, conseqüentemente, “pode até mesmo ser mais eficaz na promoção da aquisição de línguas” do que se ocorresse num ambiente não eletrônico.

Dentro de uma visão sócio-interacionista, Van Lier (1997, pp. 180-184) resume a interatividade na sala de aula de língua dizendo que há “uma variedade de formas de falar que podem ocorrer entre professor e aprendiz”. Sua descrição é motivada por uma análise das relações de poder na sala de aula dentro de um contínuo decrescente que vai de ‘autoritário’ passando por ‘autoritativo’ até ‘exploratório’. Isso pode ser traduzido em termos práticos como refletindo o ‘modo de transmissão’ de conhecimento de um lado (exposição monológica), indo para o ‘dialógico’ (onde há alternância de turnos mas o professor, como detentor do saber, mantém o controle da interação), finalizando na outra extremidade do contínuo com a conversação propriamente dita. Interações em que há grande equilíbrio entre os participantes, simetria comunicativa no que se refere à distribuição de turnos e de papéis, e uma combinação de previsibilidade e de familiaridade com o assunto, ele chama de ‘interação contingente’, na qual reside a maior probabilidade de que a aprendizagem se dê com melhor qualidade já que “o planejamento é do conhecimento de todos os participantes e a realidade educacional pode, então, ser transformada”.

A interação face a face difere claramente das interações mediadas por computador. Estas tendem a ser predominantemente escritas e assíncronas, ou seja, pode haver intervalos de minutos, horas e até dias entre uma mensagem e a sua respectiva resposta. É notória a superioridade da interação sincrônica para a produção de discurso com padrões semelhantes à interação face-a-face para a aprendizagem de línguas. Contudo, entendo que a possibilidade de reflexão proporcionada pelas interações assíncronas pode ser mais eficaz que as interações

sincrônicas para a aprendizagem de línguas, devido à flexibilidade que os aprendizes têm de ponderarem as mensagens recebidas e as suas produções próprias, de transformarem os seus *input* em mensagens sob a forma de comentários, respostas e/ou questionamentos, além da facilidade com que os registros das interações podem ser acessados sempre que o aprendiz sentir necessidade de retomar ou revisar um tópico qualquer discutido anteriormente.

Há vários trabalhos versando sobre interação na sala de aula virtual. Sem a pretensão de revisá-los todos, apresentarei uma breve amostra do que se tem discutido sobre o assunto. Discutiremos essa interação a partir do segundo nível funcional apontado por Greaves e Yang (1999, p. 71), sobre o uso da CMC:

No nível interacional, a Internet prima pelo processamento de informações, solicitações e mensagens recebidas dos usuários, além da grande quantidade de 'feedback' para os usuários (GREAVES e YANG 1999, p. 71).

No esforço para se promover interação social autêntica, entendida aqui como aquela que ocorre com o objetivo de solucionar problemas, o simples fato de os alunos serem colocados em grupos de trabalho não significa que haverá interação, como observa Egbert (1999). A qualidade da interação é importante e demanda um planejamento minucioso por parte do professor de forma a estabelecer direcionamentos, regras, atividades e objetivos claros, fazendo com que a contribuição individual seja necessária para se alcançar o objetivo final do grupo.

Do ponto de vista sociocultural, Warschauer (1998b) afirma que, na aprendizagem mediada por computador, a interação pode ser vista como socialização, atividade discursiva ou como aprendizagem. Além disso, é também importante na combinação das características interativas da conversação com os aspectos reflexivos da comunicação escrita.

Modos diferentes de comunicação via *Internet* fornecem índices diferenciados de interatividade. Nessa perspectiva, há vários pesquisadores observando as interações no contexto de *CALL*. A título de exemplificação, cito Jonsson (1998) que focalizou a natureza híbrida do discurso eletrônico; Souza (2000) pesquisou o *chat* com fins pedagógicos e Khan (1997) tratou da aprendizagem cooperativa e colaborativa. O ponto para o qual convergem esses estudos é que o computador pode promover interação nas atividades de aprendizagem de línguas. Outro ponto diz respeito à natureza da comunicação via *Internet* que apresenta a

espontaneidade e a informalidade da língua falada e é uma combinação dos estilos escrito e oral de comunicação, não sendo, exclusivamente, nem um nem outro.

O trabalho de Souza (2000) teve como objetivos principais identificar e descrever traços da oralidade em interações realizadas por escrito, através de sistema de *chat* eletrônico, por aprendizes universitários brasileiros. A análise do corpus composto das transcrições das interações entre cinco alunos revelou, nas mensagens escritas, traços do discurso oral e de funções comunicativas próprias da interação face a face.

A diversidade das funções comunicativas detectadas pelo autor (ibid) revelou que as interações no *chat* resultam de experiências de co-construção do discurso e de exposição a várias situações discursivas espontâneas que na sala de aula presencial de línguas só são produzidas de “maneira às vezes bastante artificial”.

A “competência comunicativa” foi detectada na expressão de “emoções e de atitudes como surpresa, hesitação, simpatia ou reconhecimento através da repetição de sinais de pontuação, através da ausência destes, através de seus *emoticons* e da utilização contextualizada de abreviaturas”.

Souza (2000) concluiu que cabe ao professor de inglês “desenvolver formas de utilização pedagógica dos sistemas de *chat* ou do *e-mail* adequadas aos contextos específicos” e apresentou como diretrizes para essa utilização o uso das transcrições dos *chats* para promover reflexões sobre o desempenho de funções comunicativas e sobre eventuais conflitos interculturais na comunicação, além da condução de projetos colaborativos como a aprendizagem em regime de *tandem*¹⁹. Dessa forma, o autor (ibid) alinha-se aos que apontam a interação como sendo fundamental para o processo de aquisição de língua estrangeira.

Na perspectiva interacionista, Alexander (1999) e Paiva (1999) afirmam que o encorajamento da interação eletrônica entre o aprendiz e o professor resultaria em um ambiente menos ameaçador ao aluno. Alexander (ibid) avalia que os fatores tempo, isolamento, independência e a integração de atividades que promovam colaboração entre os aprendizes, são essenciais para que o processo de aprendizagem de efetive em ambientes digitais de aprendizagem.

Lee (1998), pondera que professores de línguas estrangeiras estão se mostrando mais interessados em aprenderem qual a melhor forma de inserir a *Internet* nos seus cotidianos.

¹⁹ A palavra 'tandem' é usada em referência à bicicleta de dois assentos. Com essa imagem podemos dizer que a expressão 'aprendizagem em regime de tandem' sugere a cooperação entre dois aprendizes que estarão trabalhando conjuntamente em busca do objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como dois ciclistas colocando uma única bicicleta em movimento (SOUZA, 2003, p. 114).

Como o uso da língua alvo é essencial para a proficiência da língua estrangeira e a quantidade de tempo que os aprendizes têm na sala de aula convencional para praticarem suas habilidades lingüísticas é reduzido, a *Internet* se apresenta como um ótimo recurso para aproximar o aprendiz da língua alvo de forma significativa.

De um modo geral, conforme já evidenciado por pesquisadores como Levy, (1997); Warschauer, (1998b); Paiva, (1999); parece existir um consenso de que o ambiente digital, como meio instrucional, é mais interativo que qualquer outro, e apresenta uma característica muito peculiar de independência do aprendiz no que concerne ao tempo e ao espaço.

2.3.2 Interação e ambientes digitais

A dinâmica da interação, nas palavras de Morin, (1990; p.36-49), é antes de tudo um fenômeno de natureza biológica, cuja origem pode ser explicada por mecanismos de transmissão genética, no seu nascedouro. O autor (ibid) considera que essa dinâmica pode ser um fenômeno cognitivo, pois se trata de um mecanismo de evolução.

Na evolução da sociedade, a cultura se traduz em um sistema de alta complexidade, constituindo-se de componentes que influenciam modos e comportamentos, via veículo cognitivo da linguagem (MORIN 1977, pp.252-4). Neste contexto de complexidade, a interação torna-se um processo complexo de comunicação (MORIN, 1999).

A interação deve ser estudada no ambiente de aprendizagem, historicamente posicionada por relações de produção, experiência e poder (CASTELLS, 1999) e levando-se em consideração que é uma área multidisciplinar que é influenciada por fatores que incluem conceitos das TIC como realidade virtual, redes, interface homem-máquina, inteligência artificial, multimídia que ocorrem em ambientes digitais de aprendizagem. Destaca-se o meio ou espaço em que as interações ocorrem, as formas de relacionamentos entre os elementos envolvidos nesse processo de interação (LÉVY, 1999, pp.185-210).

Na perspectiva da ‘era da informação’, novos olhares são lançados sobre as interações em função do desenvolvimento de novas tecnologias da informação em relação direta com outras áreas do conhecimento tais como Sociologia, Antropologia, Psicologia, Comunicação, Administração e Educação (LÉVY, 1999).

A interação nos ambientes digitais de aprendizagem parece ocorrer a partir de uma integração de fatores e o seu gerenciamento consiste, entre outros, em descentralizar o poder do professor, em dar maior ênfase à autonomia do aprendiz e menor na hierarquia, em adotar práticas pedagógicas sócio-interacionistas características de abordagens como a da Pedagogia de Projetos²⁰ e de aprendizagem baseada em tarefas²¹ (NUNAN, 1989), que são abordagens voltadas para o processo de ensino e aprendizagem a partir das necessidades do aprendiz. Nesse aspecto, é importante compreender a dimensão do espaço digital de aprendizagem, seja na virtualização desta dimensão na perspectiva de Lévy, seja na horizontalização das inter-relações na visão de Freire, Vygotsky e outros, para que se possa estruturar os ambientes de aprendizagem de modo a favorecer a interação.

A compreensão da interação que tem ocorrido nos ambientes digitais de aprendizagem pode servir como um referencial de estudo para organizações de outros ambientes digitais para colaboração em rede que venham a quebrar a linearidade da interação que costuma ocorrer ali.

Acredito que programas rígidos de ensino, fundamentados em uma concepção linear de aprendizagem, enfatizam o controle da interação exercido pelo professor, tanto no ambiente presencial quanto no digital de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por exemplo, pode não ser eficaz um programa de ensino que imponha limites à possibilidade de compartilhamento de experiências entre os aprendizes, dificultando a interação.

A partir de um ponto de vista não-linear, Leffa (2003, p. 175) discutiu a interação que ocorreu em um ambiente virtual de aprendizagem com o objetivo de descrever um sistema de autoria²² aplicado à EAD. O autor (ibid, p. 179) investigou a interação simulada em computador e, a partir da análise da interação entre aluno e professor, o autor (ibid, p. 180) buscou respostas para a questão de como a interação simulada poderia ampliar a ação do

²⁰ De acordo com Richards, Platt e Platt (1992, p. 295), a Pedagogia de Projetos caracteriza-se “(no ensino) [por] uma atividade focada na elaboração de uma tarefa, a qual normalmente requer grande quantidade de trabalho autônomo tanto do aprendiz individualmente quanto de um grupo de aprendizes. Muito deste trabalho ocorre fora da sala de aula”.

²¹ Richards, Platt e Platt (1992, p. 373) afirmam que um o ensino baseado em tarefas, “(em ensino de línguas), é planejado a partir de tarefas e não em tópicos gramaticais ou vocabulário”.

²² Sistemas de autoria são *softwares* constituídos de ferramentas associadas a mídias específicas e que permitem a criação de páginas eletrônicas para apresentação de (hiper)textos, gráficos, imagens, sons, vídeos, animações. Os sistemas de autoria apresentam interfaces amigáveis e elementos pré-programados que simplificam o processo de criação e dispensam conhecimentos de detalhes de linguagens de programação de computadores. “Esse sistema de autoria, em fase de protótipo, foi desenvolvido dentro do projeto ELO (Ensino de Línguas Online) (Leffa, 2001)” (LEFFA, 2003, p. 191).

professor, tornando-o menos ausente em contextos de EAD. O estudo focalizou tanto a interação entre subjetividades quanto a que se dá entre a subjetividade e o objeto.

Para introduzir a discussão sobre interação, Leffa (2003, p. 1), na apresentação do livro, afirma que “tudo interage no universo, desde a teoria do caos até o poema de William Blake. (...) Tudo o que existe no universo que conhecemos, pessoas ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas”.

Segundo o autor (ibid, p. 175) a interação se baseia na reciprocidade e pode ser definida “como um contato que produz mudança em cada um dos participantes”. Entretanto, nas palavras do autor (ibid, p. 175-176), “esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza”, o que levou o autor (ibid, p. 176) a apontar a possibilidade de as pessoas poderem “ser modificadas pelos objetos que as cercam”. Nessa perspectiva tríplice de interação que envolve o professor, o aluno e o conteúdo, o autor (ibid, p. 178) defende que a interação produz mudança, se dá em torno de um conteúdo e que é esse conteúdo “que vai determinar a ação o professor e do aluno”.

Para discutir a aprendizagem que ocorre na interação com o objeto, o autor (ibid, p. 180), baseando-se em Ellis (1999), afirma que a interação pode ser intrapessoal quando ocorre dentro da mente do próprio sujeito, interpessoal quando “ocorre entre a subjetividade de uma pessoa e a de outra” e pode se dar entre seres de natureza diferente que é a interação que ocorre “entre subjetividade e objeto” (LEFFA, 2003, p. 182). Tecendo considerações sobre esses níveis de interação, o autor (ibid, p. 186) pondera que o objeto “é sempre o terceiro elemento da interação”.

Essa idéia de redução da importância do objeto na interação que a expressão “terceiro elemento” pode transparecer, é refutada pelo autor (ibid, p. 187) argumentando que “[n]a realidade, parece acontecer o contrário; as teorias de interação intermediada pelo objeto, de origem vygotskyana, dão importância maior ao objeto do que outras teorias, de origem piagetiana”. Na interpretação do autor (ibid, p. 187), reforçada por Lévy (1993), “a introdução de um novo instrumento, como o computador, por exemplo, não só muda as relações de trabalho como também muda a maneira de pensar das pessoas”.

Essa discussão sobre o papel do objeto na aprendizagem levou o autor (ibid, p. 188-189) a concluir que o objeto tem condições de produzir aprendizagem e que “na aprendizagem com o objeto pode-se dispensar a presença do outro no exato momento em que a aprendizagem esteja ocorrendo” (p. 189).

Os dados interacionais analisados sob a perspectiva teórica discutida levaram o autor (2003, p. 210) a concluir que as interações simuladas mediadas pelo computador, que

ocorreram no sistema de autoria proposto pelo autor, mesmo tendo apresentado limitações, ampliaram a ação do professor e foram propícias para auxiliarem os alunos na construção de sentido do texto.

Essa perspectiva interacionista parece estar de acordo com a noção de ensino de língua como "instrumentalização para o exercício pleno da cidadania", no modelo de escola transformadora proposto por Soares (1993, p. 76), o qual parte do pressuposto que o bidualismo²³ não deve ser “uma proposta apenas para o ensino da língua materna, mas para todas as atividades escolares em que a língua é o instrumento básico de comunicação”. Assim, ela sugere que a escola transformadora deve, “através de suas disciplinas e atividades, levar o aluno das camadas populares à aquisição do capital cultural²⁴” “que as instrumentalize para a participação no processo de transformação social” (p. 73). Dentre essas disciplinas, Soares, (1993: p. 76), citando Bernstein, aponta o ensino “da Geografia, da História, das Ciências, da Matemática”, como exemplos de disciplinas em que “a questão lingüística é fundamental, sobretudo em seus aspectos semânticos e nas relações entre linguagem e pensamento, que parecem não ocorrer segundo a mesma lógica, em diferentes classes sociais”. Percebo a língua estrangeira como mais uma disciplina na qual essa abordagem de ensino proposta por Soares, (ibid) seja igualmente pertinente. A autora (ibid, p. 79) conclui que “ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* é uma tarefa não só técnica, mas também *política*²⁵”.

Essas dimensões técnica e política podem estar presentes também nos ambientes digitais de aprendizagem de línguas estrangeiras em que a possibilidade de conexão simultânea dos aprendizes a uma rede de interação traz uma dimensão nova para as noções de contexto, espaço e tempo. Da linearidade das interações pode-se passar a uma percepção do tempo como pontos da rede formada pelo fluxo das interações. As TIC impõem, nas palavras de Lèvy, (1993) e de Prigogine, (1996: pp.113-34), uma movimentação sem horizonte, sem um ponto limite ou um “fim” no término da linha. Ao contrário, o que impera é uma fragmentação do tempo em uma série de presentes ininterruptos que não se sobrepõem uns aos outros, mas que existem simultaneamente, em tempo real, com intensidades variadas.

²³ Designação da situação lingüística em que falantes utilizam, alternadamente, duas línguas. Ocorre, por exemplo, em comunidades mexicanas nos Estados Unidos que utilizam a sua língua de origem entre si e o inglês com os norte-americanos.

²⁴ Refere-se, nos termos da economia das trocas lingüísticas, ao monopólio do capital lingüístico socialmente rentável que permite à classe dominante preservar os seus privilégios e exercer o domínio. Bourdieu, (1974).

²⁵ Itálicos da autora.

Essa interação no ambiente digital de aprendizagem implica novas formas de gerenciamento do processo de ensino e de aprendizagem. Passa a ser necessário pensar em novas maneiras de produzir e de organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais fundados nas idéias de hierarquia e linearidade por outros baseados nas noções de dinamicidade, nós, *links* e redes. As interações vistas sob essa perspectiva não linear permitem tecer o caminho para outras dimensões do processo de aprendizagem, conectando um aprendiz a outros, fazendo com que se distanciem da linearidade da sala de aula convencional e se aproximem mais da analogia com uma rede cujos nós vão sendo tecidos imprevisivelmente pelos próprios aprendizes à medida que estabelecem suas próprias rotas de interação. Acredito que essas rotas, quando vistas por um observador externo, podem descrever percursos com semelhanças e convergências que poderão determinar fluxos interacionais cujo conhecimento pode ser útil para o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo apresentará a noção de rede sob a ótica dos sistemas complexos, e suas possíveis implicações teóricas e comunicativas no processo sócio-interacionista em ambientes digitais de aprendizagem de língua estrangeira.

CAPÍTULO 3

A COMPLEXIDADE COMO BASE TEÓRICA PARA COMPREENSÃO DA REDE FORMADA PELO FLUXO DAS INTERAÇÕES DE APRENDIZES EM AMBIENTES DIGITAIS

...we can neither claim that learning is caused by environmental stimuli (the behaviorist position) nor that it is genetically determined (the innatist position). Rather, learning is the result of complex (and contingent) interactions between individual and environment. (VAN LIER, 1996, p.170)

As duas seções que compõem este capítulo apresentam um referencial teórico que ajuda a compreender a rede de interação formada pelos aprendizes no ambiente digital de aprendizagem como um sistema complexo. Na primeira seção apresento a teoria dos sistemas

complexos. Em seguida, apresento algumas considerações sobre rede de interação de aprendizes em ambientes digitais de aprendizes.

3.1– Do Caos à Auto-organização

Esta seção apresenta conceitos da ciência do caos e da complexidade em sistemas adaptativos em geral, com aplicação na sala de aula digital vista como sistema adaptativo. Os conceitos de sistemas complexos adaptativos, auto-organização, fronteira do caos e evolução serão apresentados e discutidos a partir de padrões observados na natureza por estudos empíricos. Esses conceitos serão abordados tendo em vista a sua aplicabilidade como paradigma para compreensão das redes interacionais em ambientes digitais de aprendizagem.

3.1.1 Teoria do Caos

Na década de 60, conforme aponta Williams (1997, p. 18), o meteorologista Edward Lorenz desenvolveu e publicou suas idéias sobre fluxos deterministas não periódicos, que depois de muita polêmica foram aceitas por outros cientistas. Essas idéias são conhecidas hoje pelo nome genérico de Teoria do Caos. Ainda de acordo com Williams (ibid, p. 17), o termo “caos” foi cunhado por James Yorke, em 1975, para demonstrar como as irregularidades e oscilações caóticas dos fenômenos complexos podiam ser compreendidas no contexto de um modelo lógico simples, mesmo quando o modelo não era sofisticado o suficiente para permitir previsões numéricas precisas.

O autor (ibid, p. 17) remete o leitor à mitologia grega para apresentar os dois significados da palavra “caos”:

- “o vazio primaz do universo antes do início da existência das coisas
- o abismo existente abaixo do mundo”.

Apesar de sugerir desordem e imprevisibilidade, Prigogine (1993, p. 8) afirma que “[N]ão é assim. É possível (...) incluir o ‘caos’ nas leis da natureza, contanto que generalizemos essa noção para nela incluirmos as noções de probabilidade e irreversibilidade”.

De acordo com o autor, (ibid, p. 86-88) os sistemas complexos têm em comum a propriedade de convergirem para uma certa região no espaço assumindo o estado chamado de “atrator”. Tal estado do sistema é caracterizado por uma flutuação deste em torno da região do atrator indefinidamente, de forma aparentemente aleatória. O autor (ibid, p. 93) afirma que esse é o fenômeno conhecido como “caos” e que à primeira vista parece ter pouco em comum com os sistemas complexos, auto-organizados, que apresentam alto grau de dinamismo com um baixo grau de caos subjacente. Ruelle (1993, p. 93), definindo caos, afirma que “[o] que agora chamamos de caos é uma evolução temporal com dependência hipersensível das condições iniciais”..

O caos é descrito por Lorenz, (1996, p. 21) como

(...) um comportamento que é determinístico, ou quase, caso ocorra em um sistema tangível possuindo uma pequena quantidade de aleatoriedade, mas que não aparenta ser determinístico. Isso quer dizer que o estado presente determina completamente, ou quase completamente, o futuro, sem parecer fazê-lo.

Dessa forma, a não previsibilidade da evolução de um sistema com essas características, se deve ao fato de que ele é sensível às condições iniciais. Isso significa que modificações que porventura ocorram no início do processo podem acarretar mudanças evolutivas imprevisíveis inicialmente.

De acordo com Gleick, (1987) e Lewin, (1994), as propriedades da teoria do caos têm sido utilizados em áreas diversas tais como "química, física, biologia, psicologia, economia, lingüística, sociedade humana" [LEWIN (1994), p. 21]. Segundo Gleick (1987, p. 5) "[o] caos rompe as fronteiras que separam as disciplinas científicas. Por ser uma ciência da natureza global dos sistemas, reuniu pensadores de campos que estavam muito separados". Na Lingüística Aplicada essas propriedades podem oferecer uma nova forma de abordagem mais abrangente e não-linear não só na possível explicitação da complexidade dos ambientes digitais de aprendizagem, mas também na maior compreensão dos processos cognitivos envolvidos no fenômeno de aprendizagem de línguas estrangeiras. Há também a possibilidade dos princípios da teoria do caos exercerem influências sobre a metodologia de pesquisa nas diversas áreas de conhecimento.

Palazzo, (1999), define o termo complexidade presente nos sistemas não lineares a partir “do latim, *complexus*, que significa *entrelaçado* ou *torcido junto*”. Ao olharmos à nossa volta percebemos que estamos cercados por seres, ambientes e artefatos tecnológicos complexos. É natural que nos perguntemos então o que há de comum entre essas coisas que

pode caracterizá-las como complexas. Ruelle (1993, p. 185) avalia que elas provavelmente contêm uma grande quantidade de informações difíceis de se obter. Em decorrência dessa imprecisão, a complexidade pode ser definida de diversas formas. Contudo, parece haver um certo consenso quanto à percepção de que a complexidade do todo apresenta propriedades que não são encontradas nas partes.

3.1.2 Complexidade e auto-organização

Diversas razões são atribuídas por Morin (1990, p. 17) para o uso da noção de complexidade. Dentre elas, a maior é a nossa incapacidade de uma visão crítica dos nossos modelos mentais. Para o autor (ibid),

o ideal do conhecimento científico clássico era descobrir por detrás da complexidade uma ordem perfeita legislando uma máquina perpétua (Cosmos), ela própria feita de microelementos (átomos) reunidos diferentemente em objetos e sistemas.

Nessa perspectiva, a complexidade é um tecido (complexus) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados às ações, interações, retroações, determinações, acaso dos fenômenos (Morin, 1990, p. 20). Waldrop, (1992, p. 11), citando Heylighen (1988)²⁶, acrescenta que um sistema complexo apresenta “duas ou mais partes diferentes” e que “essas partes devem estar de algum modo interligadas formando uma estrutura estável”. Partindo da avaliação de Waldrop (ibid) sobre essa dualidade entre partes, que são distintas ao mesmo tempo em que se interconectam, parece-me que os fluxos interacionais que ocorrem na sala de aula digital podem apresentar tais peculiaridades. Dessa forma, na análise dos dados, enfocarei essas características.

O físico Nussenzveig (1999) elucidada o que se entende como sistemas complexos e caracteriza os chamados sistemas adaptativos que estão situados “na zona intermediária entre a ordem e o caos”. O autor (ibid) acrescenta que caos não é um fenômeno no qual a ordem esteja ausente, apesar do termo ‘caos’ ser comumente relacionado à desordem generalizada. Ao contrário, “percebe-se um fluxo intercambiante entre a existência do caos na ordem e da

²⁶ Heylighen, F. Building a science of complexity. 1988 Annual Conference of the Cybernetic Society. Londin, 1988. apud Waldrop (1992, p. 11).

ordem no caos”. Resumindo, Nussenzweig (ibid) propõe três tipos de comportamento desses sistemas:

1. Ordem – a evolução é inteiramente previsível, regular como um relógio;
2. Caos – o sistema muda o tempo todo (a irregularidade é completa);
3. Criticalidade auto-organizada – um sistema complexo adaptativo nessa situação também está em evolução constante, mas, quanto mais muda, mais se torna diferente, como acontece com um ser vivo . (NUSENZVEIG, 1999).

Prigogine (1993, p. 32) e Ruelle (1993, p. 66), ambos fazendo referência ao trabalho de Poincaré, afirmam que, em contraposição ao caos tradicional, onde somente muitos graus de liberdade podem levar à desordem generalizada, o caos determinístico pode ser observado onde os graus de liberdade são restritos. Nesse caso, o termo ‘determinístico’ se refere ao fato do sistema ser regido por leis precisas, e não à previsibilidade da evolução de um sistema ao longo do tempo.

Lorenz (1996, p. 20) utiliza a expressão “parece aleatório” para referir-se à existência de uma ordem ‘não-linear’ que é responsável pela imprevisibilidade do sistema. Para ilustrar essa aleatoriedade aparente das seqüências determinísticas, Morin, (1995, p. 123) utiliza a metáfora da confecção de uma tapeçaria contemporânea. Nas palavras dele, ela

[c]omporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido, (quer dizer as qualidades e as propriedades próprias para esta textura) mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração [MORIN (1995), p. 123].

Na tapeçaria, se forem focalizadas as especificidades dos elementos que compõem a obra, como cor, espessura, textura de cada fio sem que se observem as relações desses elementos entre si, não se poderá apreender a globalidade da obra que, no caso, seria a tapeçaria em si com seus desenhos, forma, espessura, funcionalidade. Por outro lado, observando-se o resultado final da obra sem que se detenha nas características individuais de seus elementos e na forma que interagem, pode parecer que o processo de elaboração tenha sido aleatório.

De forma análoga, ao se observar o ambiente digital de aprendizagem de línguas faz-se necessário investigar as peculiaridades dos elementos, contanto que não se percam as dimensões das dinâmicas de suas interações. Os resultados observáveis podem indicar processos interacionais passíveis de gerenciamento, isto é, produtos não aleatórios como

resultado de processos interacionais bem ou mal sucedidos em termos de aprendizagem de língua estrangeira.

Retomando o tópico do caos como sinônimo de não-linearidade, ressalta-se que o caos não-determinístico tem como uma de suas características principais a sensibilidade às condições iniciais que podem afetar o comportamento do sistema de forma imprevisível. Essa característica relaciona o caos não-determinístico diretamente ao funcionamento dos sistemas dinâmicos.

Para Ruelle (1993, p.39-47) a previsibilidade está associada a um determinismo laplaciano²⁷, que procurava conhecer todas as forças pelas quais a natureza é animada. Tal previsibilidade pressupõe que qualquer alteração em uma determinada variável do sistema poderá provocar modificações diretamente proporcionais na evolução do mesmo. Assim, ao ser representada em um gráfico, a evolução do sistema no tempo descreverá uma reta. O autor (ibid) avalia que o papel da ciência não é mais o de prever minuciosamente o caminhar do universo, mas o de construir uma possível esquematização desse caminhar que seja útil ao homem.

Por outro lado, nos sistemas não-lineares a evolução não ocorre dessa forma. Uma alteração em uma determinada variável do sistema poderá provocar modificações imprevisíveis na evolução do sistema ou até mesmo não afetar o processo de evolução do sistema de forma alguma. Essa imprevisibilidade dos sistemas não-lineares é uma das características que determinam um sistema como sendo complexo.

Morin (1999, p. 209-12) apresenta sete princípios que regem o pensamento complexo:

- I. Princípio dialógico: união de dois princípios ou noções antagônicas que deveriam se repelir, mas são indissociáveis para compreensão da realidade.
- II. Princípio da recursividade ou da autogeração: é um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo. Os seus estados finais são necessários à geração dos estados iniciais.
- III. Princípio hologramático: demonstra que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo.
- IV. Princípio sistêmico ou organizacional: a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente, denominadas emergências.
- V. Princípio do círculo retroativo: permite o conhecimento dos processos auto-reguladores, ou seja, 'feedback'.

²⁷ De acordo com Ruelle (1993, p. 42), Laplace deu a seguinte formulação ao determinismo: "Uma inteligência que, para um instante dado, conhecesse todas as forças de que está animada a natureza, e a situação respectiva dos seres que a compõem, e se além disso essa inteligência fosse ampla o suficiente para submeter esses dados à análise, ela abarcaria na mesma fórmula os movimentos dos maiores corpos do Universo e os do mais leve átomo: nada seria incerto para ela, e tanto o futuro como o passado estariam presentes aos seus olhos. O espírito humano oferece, na perfeição que foi capaz de dar à astronomia, um pequeno esboço dessa inteligência" [Laplace (1814) apud Ruelle (1993, p. 42)].

- VI. Princípio da auto-eco-organização: a autonomia é inseparável do meio. Essa propriedade produz uma autonomia, de certa forma, relativa por ser dependente do meio.
- VII. Princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento: todo o conhecimento é uma reconstrução por um espírito/cérebro em uma cultura e em um tempo determinado.

(MORIN (1999, pp. 209-12))

Morin (1999) enfatiza que a própria vida é um fenômeno auto-eco-organizado, razão pela qual o autor (ibid) explicita que devemos entender a complexidade antro-po-social.

3.1.2.1 Auto-organização

Williams (1997, p. 234), citando Lewin (1994) e Waldrop (1992), define a auto-organização como sendo uma das “principais características de um tipo de comportamento chamado **complexidade**²⁸”. A concepção dos sistemas auto-organizativos parece oferecer uma ampla perspectiva para os modelos de aprendizagem colaborativa, tendo em vista estudos na biologia, na química, na física, e mais recentemente, nos sistemas sociais, como ressalta Lewin (1994, p. 20). Williams (ibid, pp. 233-4) cita vários exemplos de auto-organização, entre eles a “organização de peixes em cardumes visivelmente arranjados” e “elementos atmosféricos (vento, umidade, etc) em furacões”.

Morin (1990, p. 47), tecendo considerações sobre a característica dos sistemas complexos de que o todo é maior que a soma das suas partes e que os sistemas vivos apresentam, simultânea e paradoxalmente, os aspectos da autonomia e da dependência do meio, aponta a incompletude deste conceito, tendo em vista que um sistema autônomo precisa construir e reconstruir a sua própria autonomia a partir de energia externa [MORIN (1990, p. 49)]. O autor (ibid) prefere a denominação ‘auto-eco-organização’ para referir-se à autonomia cuja relação com o meio é essencial, ainda que paradoxal, para sua existência.

Uma noção de sistemas auto-organizados foi trabalhada por pesquisadores do Santa Fé Institute²⁹, sendo Kauffman, citado por Lewin (1994), um dos expoentes. Uma das formas

²⁸ grifo do autor.

²⁹ O Santa Fe Institute, de acordo com informações contida no site: <http://www.santafe.edu/index.html>, em 15/06/2003, é um centro multidisciplinar de educação e pesquisa, fundado em 1984. Tem sido um centro importante de disseminação de pesquisas em ciências emergentes como os sistemas complexos.

usadas por este pesquisador para demonstrar sistemas auto-organizados foi a utilização de redes binárias ou booleanas. Uma rede booleana consiste em nós interconectados, convencionalmente designados em ligado e desligado. Uma consideração importante nos estudos realizados pelo autor, diz respeito à sensibilidade às condições iniciais dos sistemas caóticos. Pequenas alterações causam grandes diferenças entre sistemas, caracterizando o assim chamado efeito borboleta³⁰ das redes booleanas em regime caótico, conforme já discutido anteriormente neste trabalho. [LEWIN (1994), p. 18-28].

A respeito dessa ‘sensibilidade às condições iniciais’, Poincaré apud Ruelle (1993: pp. 66-67) examinou vários casos em que a descrição determinística clássica do mundo poderia dar lugar a uma idealização probabilista. Um dos princípios a que Poincaré chegou foi o da sensibilidade dos sistemas complexos às condições iniciais, sobre as quais ele observa que o acaso e o determinismo se tornam compatíveis mediante a imprevisibilidade em longo prazo:

Uma causa muito pequena, que nos escapa, determina um efeito considerável que não podemos deixar de ver, e então dizemos que esse efeito se deve ao acaso. [POINCARÉ apud RUELLE, (1993, p. 67)]

Um exemplo dado por Poincaré diz respeito à meteorologia.

Ali, diz ele, há dependência sensível das condições iniciais. De resto, nosso conhecimento das condições iniciais é sempre um pouco impreciso e isto explica a pouca confiabilidade das previsões do tempo que faremos. Assim, como não podemos prever a série dos fenômenos meteorológicos, pensamos que essa série se deve ao acaso. [POINCARÉ apud RUELLE, (1993, p. 67)].

O experimento feito por Kauffman, apud Waldrop (1992, p. 300), para demonstrar os princípios dos sistemas auto-organizados, poderia ser definido como um movimento de uma região mais abrangente para um espaço menor, de forma persistente, sob controle do sistema em si. Essa região é denominada atrator, que será tratada com mais detalhes posteriormente.

Nos modelos colaborativos, os sistemas auto-organizados, de acordo com Morin (1990) se auto-organizam a partir do ruído, como resultado de um processo de redução de incerteza. Esta organização é realizada por comunicação, que sustenta um sistema social.

³⁰ Efeito borboleta: termo popular usado para designar a dependência sensível de sistemas às suas condições iniciais (GLEICK, 1987, p. 20). Em outras palavras, isso significa que pequenas variações nas condições iniciais de um sistema podem produzir resultados imprevisíveis. Gleick (ibid, p. 28) acrescenta que "Lorenz usou originalmente a imagem de uma gaivota; o nome mais duradouro parece ter vindo de seu trabalho 'Predictability: Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas?', conferência na reunião anual da Sociedade Americana para o Progresso da Ciência, em Washington, a 29 de dezembro de 1979".

Tecendo considerações sobre pré-condições para a auto-organização, Palazzo (1999), afirma que os processos dinâmicos tendem a seguir os caminhos de menor consumo de energia até que o sistema encontre um ponto de equilíbrio onde permanecerá enquanto não sofrer perturbação.

A organização surge espontaneamente a partir da desordem e não parece ser dirigida por leis físicas conhecidas. De alguma forma a ordem surge das múltiplas interações entre as unidades componentes e as leis que podem governar este comportamento não são bem conhecidas. [PALAZZO, (1999)].

Nessa perspectiva, parafraseando Palazzo, (ibid), compreender o ambiente digital de aprendizagem como um sistema auto-organizável pode ajudar a revelar como podem surgir padrões interacionais em comunidades heterogêneas complexas.

Ao ampliarmos a nossa compreensão dos sistemas complexos, estaremos ampliando também o nosso conhecimento sobre a dinâmica do ambiente digital de aprendizagem.

3.1.3 Estruturas de feedback

Os sistemas complexos têm, como base subjacente, alguns padrões de comportamento comuns a diferentes sistemas auto-organizáveis. De acordo com Palazzo (1999), as estruturas de ‘feedback’ talvez sejam os padrões mais simples. Elas são estruturas físicas ou processos dinâmicos que, além de se manterem, a si próprias, são agentes do seu próprio desenvolvimento. O autor (ibid) afirma que

[u]ma estrutura de feedback é um laço causal, uma cadeia de causas e efeitos que forma um anel. (...) A principal característica do feedback de reforço é ser auto-amplificador. Quanto mais complexo um sistema (seres vivos, por exemplo) maior o número de estruturas de feedback que apresenta (PALAZZO, 1999).

Como exemplos de estruturas de feedback, nas palavras de Palazzo (ibid), temos:

- O retorno crescente na economia: quanto mais um produto é vendido, mais fácil se torna vendê-lo.
- A bola de neve que rola e cresce ao mesmo tempo em que aumenta a velocidade.

A metáfora da bola de neve foi apresentada por Palazzo, (1999) para representar a estrutura de feedback e demonstrar dois modos de perceber esse processo: o movimento circular de rotação da bola sobre si mesma e o movimento linear descrito pela reta traçada pela bola rolando. Esses dois movimentos, representados na figura 4, correspondem a duas formas diferentes de perceber o tempo:

[P]assado, presente e futuro dispostos sobre uma linha. O presente é um ponto sobre esta linha, movendo-se em direção ao futuro e deixando o traço do passado atrás de si. (...) A metáfora da bola de neve mostra claramente como estas duas perspectivas podem ser combinadas: um feedback é uma estrutura circular rolando sobre um tempo linear (PALAZZO, 1999).

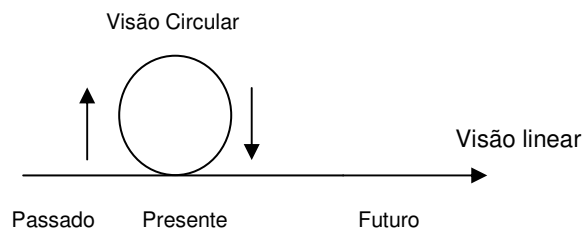


Figura 4 - Duas visões complementares para estruturas de *feedback*

Fonte: Palazzo, (1999)

De forma semelhante à metáfora da bola de neve, o chamado efeito dominó, de acordo com Palazzo, (1999), descreve o padrão da onda que alguns consideram como emergente. Entretanto,

se este é um padrão emergente, deve haver um ciclo em algum lugar. Observando cuidadosamente o efeito dominó pode-se considerar o mesmo comparável ao efeito produzido por uma esfera invisível, rolando sobre os dominós e derrubando-os em seqüência (PALAZZO, 1999).

Essa esfera invisível do efeito dominó deixa atrás de si um rastro de dominós tombados. Em ambos os casos estão representadas diferentes visões de uma mesma estrutura de feedback.

3.1.4 Auto-organização ou Meta-balanceamento

A auto-organização ou meta-balanceamento, nas palavras de Palazzo (1999), é um conceito chave para a compreensão dos fenômenos emergentes. Um sistema auto-organizado pode ser abordado de duas perspectivas. No “nível do detalhe o sistema está completamente desbalanceado, entretanto, de uma perspectiva global, o sistema parece ser estável e ordenado”. Em outras palavras, é necessário que o sistema esteja desbalanceado internamente para que haja produção de ordem no nível global.

Este aspecto da teoria dos sistemas³¹, citando Palazzo, (1999), implica “que a maneira de produzir estabilidade emergente em um sistema é conduzi-lo internamente a um estado desbalanceado”, e, de acordo com o autor (ibid), tanto o efeito dominó quanto o efeito bola de neve são fenômenos metaestáveis. No efeito dominó o comportamento estável é a onda, mas o comportamento observado em cada dominó é de desequilíbrio.

De acordo com Palazzo (ibid), a estrutura global organizada, que independe da estrutura interna dos componentes individualmente, é produzida pelas interações localizadas que ocorrem entre os muitos componentes do sistema. No diagrama apresentado na figura 5, o autor (ibid) mostra que

há um relacionamento circular entre a estrutura global do sistema e as interações locais entre os componentes. A estrutura global pode ser definida como a rede de todos os relacionamentos locais, que é produzida e mantida em um dado momento pelo total de interações que ocorrem neste momento. Cada um e todos os componentes do sistema interagem com seus vizinhos imediatos, modificando assim a estrutura global (PALAZZO, 1999).

³¹ De acordo com Palazzo, (1999) “a teoria dos sistemas e a teoria da complexidade se sobrepõem e são baseadas nos mesmos princípios”. O que as difere é que “em um sistema constituído por milhões de componentes seria quase impossível projetar uma estrutura circular descrevendo todos os possíveis laços de feedback”.

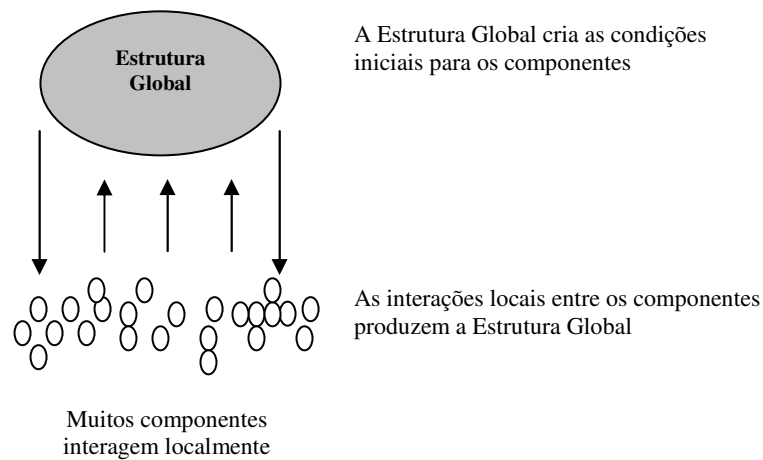


Figura 4: Feedback em sistemas complexos

Fonte: Palazzo, (1999).

Essa dinamicidade própria dos sistemas complexos, caracterizada pelas interações locais entre os componentes, parece estar presente nos ambientes digitais de aprendizagem, onde uma das perguntas mais recorrentes refere-se ao uso adequado da interatividade própria das TIC. Por isso, acredito que essa teoria pode ser um suporte adequado para observar as estruturas dinâmicas não mensuráveis como é o caso das interações, objeto dessa investigação.

Ao investigarmos os fluxos interacionais na sala de aula digital, mesmo sabendo que eles são regidos por 'atratores estranhos', a estrutura desses atratores possivelmente não se apresentará tão ampla que não possa ser descrita. A estrutura do atrator estranho de um sistema complexo contém uma grande quantidade de informação sobre as transições de um padrão de comportamento do sistema para outro, como será discutido na seção que trata dos atratores neste capítulo.

Até este momento, parece não haver uma forma eficiente de se chegar à estrutura de um atrator estranho de um sistema dinâmico como os fluxos interacionais na sala de aula digital, que apresenta um número muito grande de variáveis que se interpõem. Por isso, o nível dos parâmetros da Física não me parece adequado para analisá-los. Considero, dessa forma, adequado abordar essa questão pela perspectiva do processo. Essa ótica pode

possibilitar que os fluxos interacionais em ambientes digitais de aprendizagem de língua estrangeira sejam vistos como processos de interações em redes.

Penrose, (1989) apresenta o mundo natural de uma perspectiva processual, flutuante, não linear e complexo. Esse conceito se estrutura sobre as relações entre a natureza e as idéias de ciências como a Química, a Biologia, a Filosofia e a Matemática. Na Lingüística Aplicada, pesquisadores como Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2003), partem dos pressupostos teóricos dos sistemas complexos para defenderem a pesquisa sobre os processos de aprendizagem de línguas sob essa perspectiva. Van Lier (1997, p. 38) afirma que a sala de aula deve ser compreendida como um sistema adaptativo, portanto é infrutífero analisá-la sob a perspectiva linear das relações causais. Larsen-Freeman (1997: p. 158) aponta vários paralelos entre os sistemas complexos e os fenômenos inerentes à sala de aula de línguas estrangeiras. A pesquisadora (ibid) defende que a aprendizagem de línguas “passa por períodos de caos e de ordem como acontece com outros sistemas vivos. Além disso, na fronteira entre os dois estados, ocorrem evoluções criativas”. Essas idéias foram ampliadas por Paiva (2003) ao propor o Modelo Fractal de Aprendizagem e influenciaram Finch (2001) que pesquisou a sala de aula de línguas estrangeiras sob a ótica dos sistemas complexos, propondo o "CMI *curriculum*" cuja característica foi enfatizar a promoção de Confiança, Motivação e Independência – *Confidence, Motivation and Independence* – em um nível global e, no nível local, a promoção de Consciência, Significado e Interação – *Consciousness, Meaning and Interaction*.

Nesta tese, a idéia principal é apresentar o ambiente digital de aprendizagem como um sistema complexo que se auto-organiza a partir da dinâmica das redes formadas pelos fluxos das interações que ocorrem em seu bojo. A pressuposição subjacente a essa premissa é que quando o ambiente digital de aprendizagem é visto sob a perspectiva processual em termos de processos dinâmicos pode ser possível perceber atratores estranhos bem estruturados, como passo a discutir a seguir.

3.1.5 Atratores

Ruelle, (1993, p. 87) define o atrator como sendo “o conjunto sobre o qual se move o ponto P que representa o estado de um sistema dinâmico determinista quando (...) as forças exteriores que [estejam agindo] sobre ele sejam independentes do tempo”. O autor (ibid: pp.

87), ressalta a importância dos sistemas físicos *dissipativos*. De acordo com o autor (ibid), eles são sistemas abertos que, inicialmente, se apresentam desequilibrados e que se encaminham em direção à organização dissipando a energia e a matéria que recebem do meio. A dissipação da energia em calor é responsável pelo desaparecimento dos fenômenos transitórios e faz com que, “no espaço de dimensão infinita que representa um sistema, [haja] apenas um pequeno conjunto (o atrator) realmente interessante”. (RUELLE, ibid, pp.88).

Palazzo, (1999) usa as figuras de “redemoinhos em águas revoltas e tornados em céus turbulentos” para exemplificar os atratores. Segue afirmando que o curioso sobre os atratores “é que parece haver alguma força em seus centros sugando grandes massas a partir de um ponto impreciso”. Acrescenta, entretanto, que isso “é apenas uma ilusão ocasionada pelo movimento das massas em círculo”.

Palazzo, (1999), afirma que não há dúvida quanto à existência de forças atuando em algum ponto dos atratores. De acordo com o autor, (ibid) o fato de essas forças terem suas origens dentro do próprio sistema “talvez seja uma das principais noções da ciência da complexidade”. O autor (ibid) acrescenta que “ainda que na aparência uma força externa esteja organizando o vórtice³², são as próprias massas em movimento circular que animam o fenômeno”.

No capítulo de apresentação e discussão dos dados, examino como o ambiente digital de aprendizagem se apresenta quando observado sob a ótica dessas condições.

A turbulência é uma das principais características dos sistemas complexos que se relaciona à noção de atrator estranho. Gleick (1987, p. 124) define turbulência como

uma porção de desordens em todas as escalas, pequenos redemoinhos dentro de redemoinhos grandes. É instável. É muito dispersiva, significando isso que a turbulência retira energia e cria o arrastamento. É o movimento que se torna aleatório.

O autor (ibid, pp. 125) acrescenta que “a vorticidade é localizada. A energia na realidade só se dissipa em parte do espaço”. Os espaços de dissipação de energia, de acordo com Bergé, et al (1994, pp. 139), “no caso de um regime caótico, a divergência das trajetórias vizinhas e seu confinamento no interior de um volume restrito acarretam sérios vínculos topológicos”.

De acordo com Bergé et al, (ibid: p. 139), os vínculos topológicos por onde os sistemas se movem podem ser de duas, três ou mais dimensões. Os movimentos descritos

³² Vórtice: termo usado por Palazzo (1999), para se referir ao que os outros autores citados chamam de ‘atrator’.

pelos sistemas complexos são caracterizados por alguns padrões gerais em termos de trajetórias que receberam o nome de atratores. Um atrator do qual o sistema não consegue escapar é um atrator de regime estacionário (ponto fixo). Há dois outros tipos de atratores encontrados nos sistemas complexos: o atrator periódico (ciclo limite) e o atrator estranho (ou caótico). Nas trajetórias descritas pelos sistemas submetidos a atratores periódicos é possível ocorrerem desvios, mas os sistemas tendem a retornar à sua trajetória primitiva depois de um certo período de tempo. Nos atratores caóticos, os sistemas parecem se comportar de maneira aleatória e imprevisível, mas, matematicamente, esse comportamento apresenta padrões. Contudo, são imprevisíveis e muito sensíveis às condições iniciais. A evolução de um sistema varia de acordo com o seu padrão de estabilidade. Os atratores estacionários e periódicos apresentam períodos de comportamentos estáveis, enquanto em um atrator caótico, o sistema é extremamente instável.

Os atratores definem as rotas descritas pelos sistemas complexos pode conduzi-los à beira do caos, quando se trata de um atrator caótico.

3.1.6 Fronteira do Caos

Para discutir a noção de "fronteira do caos" Palazzo (1999) parte de uma discussão sobre o que seja sistemas complexos e esclarece que esses sistemas "são *todos* constituído de outros *todos*", ao contrário dos sistemas lineares que são *todos* constituídos de *partes* interdependentes. O autor (ibid) exemplifica o que não é um sistema complexo utilizando o relógio dizendo que este "não é um sistema complexo por ser constituído de partes e não de todos. A remoção de uma mola traz conseqüências fatais para o relógio, que simplesmente deixa de funcionar". Por outro lado, continua Palazzo (1999), os sistemas complexos não apresentam esse nível de dependência dos seus componentes. "Se uma célula morre ou uma formiga se perde isto tem pouco efeito sobre o sistema ao qual pertencem" (PALAZZO, 1999).

Diante disso, o autor (ibid) afirma que "não há uma definição geral apropriada para a complexidade" e que "uma forma de abordar o estudo da complexidade, considerando a ausência de uma definição satisfatória, é descrever um certo espaço, compreendido entre a

ordem e o caos, denominado a fronteira do caos". O estudo desses espaços, segundo o autor (ibid), "é útil para a previsão do sistema ou substância em diferentes condições" e revela como os sistemas complexos se organizam nas trajetórias definidas pelos seus atratores e como um sistema pode tender a se mover para perto do atrator caótico sem, contudo, entrar em uma trajetória caótica.

Palazzo (ibid) considera que, estando no limite do caos, o estado futuro de um sistema passa a ter muitas possibilidades de mudanças tanto rápidas quanto definitivas. Paiva (2003, p. 29) observa que parece haver um paralelo entre o limite do caos e a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, conforme será tratado mais adiante neste trabalho. O estudo das interações que ocorrem no ambiente de aprendizagem podem evidenciar esse paralelo e possibilitar compreender a sala de aula como sistema complexo.

3.2 A Rede de interação no ambiente digital como sistema complexo.

Garton et al, (1996) avaliam que os estudos sobre CMC têm se concentrado, em sua maioria, nas peculiaridades individuais dos usuários ao conectarem-se com os computadores e em como as pessoas interagem entre si em pares ou em pequenos grupos no ambiente digital. A partir dessa constatação, os autores (ibid) apresentam um estudo sobre a interação entre cadeias de computadores, CMC e processos sociais, sob as perspectivas individuais e estruturais. Os vínculos indiretos nas relações fazem com que os membros da rede formem sistemas de interação.

3.2.1 A noção de rede de interação

Olivieri (2003) apresenta a definição de rede a partir de *retis* do latim, que significa "entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido". De acordo com a autora (ibid), essa idéia de entrelaçamento vem ganhando novos significados e tem sido usada para fazer referência a sistemas organizacionais que se estabelecem em

estruturas flexíveis "capazes de reunir indivíduos e instituições (...) em torno de objetivos e/ou temáticas comuns". As relações em rede ocorrem de forma

horizontal, interconexa e em dinâmicas que supõem o trabalho colaborativo e participativo. As redes se sustentam pela vontade e afinidade de seus integrantes, caracterizando-se como um significativo recurso organizacional, tanto para as relações pessoais quanto para a estruturação social (OLIVIERI, 2003).

O modelo de rede em princípio, caracteriza-se por conexões de comunicação entre dois ou mais pontos. Machado (1992), utiliza-se do conceito de rede para discutir o processo de representação do conhecimento. O autor, (ibid) defende que a rede encontra-se num espaço de representações, constituindo-se de uma pluralidade de pontos, em um dado instante, onde cada ligação entre os pontos constitui-se a partir de uma relação ou ação, podendo ser uma analogia, uma dedução, uma influência, uma oposição, ou outras relações. Nenhum ponto é privilegiado ou subordinado aos demais. Há, sim, uma grande reciprocidade. Dessa forma, a metáfora da rede está associada à idéia da complexidade, na qual se podem aplicar os sete princípios da complexidade propostos por Morin (1999, p. 209-12), já apresentados anteriormente:

- I.Princípio dialógico;
- II.Princípio da recursividade ou da autogeração;
- III.Princípio hologramático;
- IV.Princípio sistêmico ou organizacional;
- V.Princípio do círculo retroativo;
- VI.Princípio da auto-eco-organização;
- VII.Princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento.

Há autores que ampliaram esse conceito, dada a dimensão global que as TIC assumiram. Castells (1999, p. 24-26), por exemplo, afirma que a revolução das TIC é o ponto de partida para analisar a complexidade da nova economia. Para o autor, o equivalente eletrônico das táticas de guerrilhas de dispersão foi a Internet. O resultado foi uma arquitetura em rede que, como queriam seus idealizadores, não pode ser controlada a partir de nenhum centro e é composta por milhares de redes de computadores autônomos, com inúmeras maneiras de conexão, contornando barreiras eletrônicas.

Nessa perspectiva, Castells (1999, p. 498) afirma que:

redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação. (...) Uma estrutura social com

base em rede é um sistema aberto altamente dinâmico susceptível a inovações sem sofrer ameaças ao seu equilíbrio.

Para Lévy (2000, p. 209) as redes são uma evidência de uma ruptura dos modelos hierárquicos, apesar de considerar que existem pelo menos três razões pelas quais a hierarquia permanecerá ainda necessária para as nossas organizações: primeira a ausência das redes e de seu capital social subjacente; segunda, a necessidade organizacional da hierarquia e terceira, as pessoas, por natureza gostam de se organizar hierarquicamente. Quando o autor (ibid) fala de organizações ele está se referindo a corporações empresariais, todavia, entendo que o mesmo conceito pode ser aplicado à rede de interação nos ambientes digitais de aprendizagem, sem incorrer em riscos de distorção do conceito.

Lévy (2000, p. 209) acrescenta que é necessário considerar a rede não apenas como um tipo de organização formal, mas um capital social. Assim, uma “rede é um grupo de agentes individuais que têm em comum normas ou valores além daqueles necessários às interações habituais”. Esse ponto de vista indica que, independentemente das formas sob as quais as redes se apresentem, elas pressupõem interações entre indivíduos que possuem interesses e objetivos comuns.

Dentro dessa idéia de rede de interação, Lévy (1993, p. 25-26) defende que os processos que envolvem sistemas de significação estão contemplados pelo modelo de hipertexto dentro da sua característica principal que é a estruturação do conhecimento em elos que se interligam. Por essa característica, nas palavras do autor, o hipertexto é um modelo de rede e é também um modelo sócio-técnico devido a alguns princípios inerentes a ele:

- Princípio da metamorfose: a rede hipertextual está em constante construção e renegociação.
- Princípio da heterogeneidade: os nós e conexões de uma rede são heterogêneos. O processo sócio-técnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações imagináveis entre esses elementos.
- Princípio da multiplicidade de encaixe de escalas: o hipertexto se organiza de modo fractal. Em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem se propagar de uma escala a outra.
- Princípio de exterioridade: a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. Seu crescimento e sua diminuição dependem de um exterior indeterminado.
- Princípio topológico: na rede tudo funciona por proximidade.

- Princípio da mobilidade dos centros: a rede não tem centro fixo. Possui diversos centros que estão em movimentação permanente.

Lévy (1993, p. 25-26)

Observar o ambiente digital de aprendizagem sob o ponto de vista de rede de interação pode ser uma forma de o professor encontrar possibilidades de solucionar problemas de gerenciamento de aprendizagem. O estudo dos padrões interacionais pode revelar outras organizações na sala de aula além daquela tradicional em que o professor é o centro e inspirar novas abordagens para os processos de ensino e de aprendizagem.

O ambiente digital para aprendizagem colaborativa parece se inserir nas perspectivas dinâmicas de redes de interação que se cruzam no ciberespaço onde se dá a comunicação e que possibilita ultrapassar os limites da troca simples de informações fazendo emergir uma inteligência coletiva. Desse modo, uma justificativa para a adoção do modelo de gerenciamento de redes aplicado ao ambiente digital de aprendizagem de línguas estrangeiras, está na possibilidade de agrupamento de competências que, naturalmente, estão distribuídas. Além das competências, é necessário que outros fatores sejam considerados num universo de grupos de interesse, como os atratores e os fractais, que serão abordados em outro ponto deste trabalho.

3.2.2 A sala de aula digital como rede social

Palazzo, (1999), ao considerar a dualidade das partes dos sistemas complexos que são ao mesmo tempo distintas e interconectadas, afirma que “a consciência da existência de fenômenos que não podem ser reduzidos às suas partes em separado conduziu ao holismo”. O autor (ibid) acrescenta que tal visão não leva em conta o fato de que os sistemas complexos são compostos de partes distintas que estão em estreito relacionamento. Assim,

na construção de uma ciência da complexidade deve-se (...) buscar uma visão capaz de transcender a polarização entre holismo e reducionismo, permitindo a modelagem de sistemas que apresentam simultaneamente a característica da distinção (sendo portanto separáveis do todo em uma forma abstrata) e da conexão (sendo portanto indissociáveis do todo sem a perda de parte do significado original) (PALAZZO, 1999).

O conceito matemático de rede, na perspectiva de Palazzo, (1999), satisfaz esses dois requisitos aparentemente contraditórios. Castells (1999, p. 405) considera que essa perspectiva subverte a noção de líder, de cadeia de poder, de controle e de comando. Ao contrário, o que passa a vigorar é uma espécie de cérebro compartilhado, uma rede de relacionamentos em que a noção de rede social possibilita observar as interações sob uma ótica dinâmica que se apresenta como uma alternativa à interpretação baseada na rigidez dos papéis sociais.

A relação hierárquica de poder, parafraseando Braga (2004), que prevalecia na sala de aula presencial, pode passar, no modelo digital, a ser estruturada em redes e nós interacionais e a ter na horizontalidade das relações em rede, o *design* organizacional mais adequado para gerenciamento do processo de aprendizagem colocado sob a responsabilidade das pessoas envolvidas na gestão dos processos pedagógicos.

De acordo com Wellmann et al (1996), o meio digital favorece a troca de correspondência eletrônica, o fluxo de dados, postagens em *homepages*, hipertexto e outras relações peculiares à rede mundial de computadores e à Internet que caracterizam-na como rede social em potencial, notadamente nos ambientes educacionais mediados pelas TIC em que esses recursos eletrônicos possibilitam as interações entre os participantes e aproximam, analogamente, a EAD mediada pela Internet da sala de aula presencial. Essa aproximação se dá ao enfatizar a interação em ambos os ambientes como forma principal de produção de conhecimento.

A sala de aula digital configura-se como sendo uma rede de computadores. Ela se torna uma rede social ao conectar pessoas, entidades e organizações por meio de relações de amizade, trabalho, estudo ou troca de informações. A partir dessa premissa, Garton et al, (1997) defendem um método para analisar a CMC e as transformações decorrentes desses processos sociais.

Ao considerar a rede de computadores como rede social, os autores (ibid) sugerem uma redefinição das unidades da CMC e um novo método para analisá-las. A relação refletida nos fluxos interacionais passa a ser a unidade de análise. Dessa forma, é necessário ver além dos atributos individuais e passar a considerar as relações e vínculos que se estabelecem entre as pessoas como foco de pesquisa porque duas pessoas, além de manterem vínculos e relações entre si, o fazem também com os outros membros que compõem a rede e ainda com membros de outras redes. Por isso, essa é uma organização complexa tendo em vista que um grupo de indivíduos pode criar até mesmo uma rede dentro da rede principal que poderá abarcar diversas comunidades.

Alinhados com essa idéia, Riva e Galimberti, (1998) afirmaram que “a interação é a principal característica desse novo espaço social – o ciberespaço (...)”. Nesse novo contexto, os modelos teóricos tradicionais de formação de comunidades podem não ser adequados para análise. Assim, tornam-se necessárias pesquisas específicas que focalizem as interações em ambientes digitais de forma a desvelar possíveis regularidades que possam estar sob a complexidade aparente do ambiente digital de aprendizagem.

A CMC, do ponto de vista de Garton et al (1997), mantém um relacionamento simbiótico com o funcionamento dos sistemas sociais na medida que os afeta e é afetada por eles. Nessa mesma linha de pensamento, Castells, (1999) defende que a cultura é mediada e determinada pela comunicação. Se, por um lado, um sistema tecnológico transforma as nossas culturas de maneira fundamental, por outro, o homem se encarrega de moldar as tecnologias para adaptá-las às suas necessidades.

Garton et al (ibid) afirmam também que, dependendo do grau de intimidade que se estabelece entre os integrantes da rede, os vínculos entre eles podem variar entre fracos e fortes, únicos ou múltiplos. Fatores constituintes da rede como o tamanho e a heterogeneidade da cadeia de interações precisam ser considerados na análise do fluxo interacional. Quanto maiores as redes sociais, mais complexas e heterogêneas serão as características sociais dos participantes. Essa complexidade exige uma fixação de limites no objeto de estudo, bem como a utilização combinada de vários métodos e instrumentos de coleta de dados.

Essa proposta de método parece adequada à complexidade inerente ao ambiente digital de aprendizagem de línguas que envolve a CMC. Castells (ibid) afirma que a Internet, como a grande rede que abarca todas as outras, representa uma transformação tecnológica de dimensões históricas, integrando diversos modos de comunicação (oral, escrito, audiovisual) e formando uma unidade interativa capaz de abranger as mais diversas expressões culturais. O autor (ibid) acrescenta ainda que

o novo sistema transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação, já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem [CASTELLS (ibid), p.397].

A noção de comunidade da forma que a concebemos, nas palavras de Palácios (1996), é uma invenção da modernidade que fez emergirem novas formas de organização social. Nessa concepção, o autor (ibid) entende que uma comunidade ideal organizar-se-ia em torno

de um sentido de pertencimento, o que lhe garantiria: um caráter corporativo, a existência de um projeto comum, um caráter de permanência em oposição à efemeridade, uma territorialidade e uma forma própria de comunicação, tendendo para a institucionalização dessa comunidade ideal. Sob essa perspectiva, as comunidades digitais que envolvem CMC são exemplos da complexidade dessas redes devido à inversão dos valores mencionados para o modelo de comunidade ideal.

A comunidade formada no ambiente digital caracteriza-se pelo pertencimento à distância cuja permanência é questionável, tendo em vista a possibilidade de o participante poder escolher o grupo do qual deseja participar e o fato de poder se desligar dele a qualquer momento, sem explicações. Essa questão será retomada na discussão dos dados relativos à evasão e também no capítulo final.

A territorialidade, nos termos de Palácios (1996), também é simbólica, pois a própria rede que abriga a comunidade no ambiente digital é um não-lugar. A importância da comunicação aumenta por ser a principal razão de existência dessas comunidades, cuja constituição não é, necessariamente, em torno de um projeto voltado para o futuro.

Outra diferença apontada por Palácios (1996) diz respeito à formação de laços de afinidade social, passíveis de sofrerem uma inversão: as pessoas que constituem a comunidade virtual interagem em função de interesses comuns sem que haja necessidade de contatos físicos. O estabelecimento de relações no ciberespaço também não implica discernir, previamente, atributos como sexo, idade, raça, aspecto físico dos participantes. Assim, as interações na rede se dão entre imagens, e não entre indivíduos. Palácios (ibid) avalia essa questão como sendo “‘imagens desencarnadas’, ‘imateriais’, independentes de um corpo físico, existindo realmente enquanto ‘puras projeções’ no ciberespaço”. Em uma comunidade digital é possível projetar imagens mais próximas ou distantes da realidade.

Dessa forma, como propõem Garton et al (1997), a comunicação tende a ser focalizada mais no conteúdo das mensagens do que nos atributos de emissores-receptores. Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (1999) busca na interatividade um novo fundamento de comunicação na sala de aula que mude o foco do ensino e aprendizagem centrada no falar/ditar do professor e não separe emissor e receptor. Postulações como essas parecem reforçar a necessidade de se aplicar um método de análise interacional que considere as relações e trocas entre os participantes das redes digitais. Essas redes são exemplos da complexidade que envolve os processos de CMC.

Pode-se inferir do trabalho de Haythornthwaite (2000), conforme seerá discutido no capítulo de metodologia, que uma possibilidade de se aplicar a noção de redes sociais à

pesquisa em ambientes digitais de aprendizagem, é investigando as atividades comunicativas dos membros de uma lista de discussões. Esse enfoque de pesquisa facilita a abordagem da complexidade das conexões interpessoais em ambientes sociais digitais e também ajuda a investigar a participação de membros de uma lista de discussões que, através de troca de correspondências eletrônicas, participam de debates sobre vários tópicos. Através de análises das mensagens de uma lista de discussões, podemos tabular dados sobre as participações dos membros nesses tópicos; e a partir desses dados podemos reproduzir os fluxogramas das interações entre os participantes da lista de discussões. Nessas redes, o nível de interação entre os participantes é manifestado pela intensidade das suas intervenções e é verificado através da quantidade de contribuições dadas nos tópicos discutidos. O isolamento de certos participantes poderá ser um indicador da sua relutância em interagir com o grupo de participantes da lista.

Nessa perspectiva de análise, Haythornthwaite (2000) organizou um perfil das redes pessoais à distância a partir de dados coletados de quatro aulas em ambiente digital. Permanecendo nessa mesma linha de pesquisa, Haythornthwaite (2001), a partir de estudos sobre a força dos laços interpessoais entre usuários da Internet para comunicação para fins gerais, concluiu que quanto mais fortes forem os laços, menos vulneráveis se tornam à mudança do meio.

Esses estudos envolvendo o conceito de rede social permitem inferir que tal conceito é apropriado para analisar os processos interativos cujos componentes localizados em estruturas sociais. A análise dos processos interacionais a partir da noção de rede social pode ser útil à elucidação das diversas facetas que compõem esses processos.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

It should be clear... that the corpus of materials collected in the field are not data themselves, but resources for data. Fieldnotes, videotapes, and site documents are not data. Even interview transcripts are not data. All these are documentary materials from which data must be constructed through some formal means of analysis". (ERICKSON, 1986, p. 149)

Este capítulo está organizado em três partes. A primeira esclarece o motivo da escolha da etnografia virtual como metodologia para coleta dos dados e a razão pela qual se adotaram procedimentos de análise qualitativa interpretativista. A segunda parte descreve o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta dos dados. A terceira parte apresenta e justifica o instrumental teórico e os procedimentos adotados para as análises dos dados.

4.3 A escolha metodológica da pesquisa

A opção de realizar esta pesquisa sob a abordagem qualitativa-interpretativista, do tipo que, nos termos apresentados no capítulo introdutório, é chamado de etnografia virtual, justifica-se pela natureza do *corpus* analisado. Como já foi mencionado, esta pesquisa focaliza duas salas de aula digitais sob a perspectiva dos sistemas complexos, e a etnografia virtual permite análises ricas em detalhes do objeto de pesquisa. Dessa forma, a escolha da abordagem qualitativa pareceu-me a mais adequada pela possibilidade de obtenção de dados de natureza subjetiva em profundidade, tendo em vista que a análise parte das interações entre os aprendizes nas duas salas de aula digitais no seu cotidiano de aprendizagem, buscando interpretar a complexidade desses ambientes por meio das práticas sociais dos aprendizes através das suas interações.

A etnografia, de acordo com Chaudron (1988), é uma das quatro abordagens tradicionais para se pesquisar a sala de aula. As outras três são: a psicometria, a análise interacional e a análise do discurso. A base da etnografia, de acordo com o autor (*ibid*), é o estudo das regras internas das interações que ocorrem numa determinada rede social, norteando-se pelos princípios da observação participativa e pelas características contextuais. Nunan (1992, p. 69) afirma que a pesquisa etnográfica caracteriza-se por ser um estudo naturalista, não-manipulativo das especificidades de um grupo em seu contexto original, isto é, sem artifícios laboratoriais e utilizando técnicas etnográficas como observação participativa ou não-participativa, entrevistas e diários para documentação sócio-cultural do comportamento dos participantes em seus ambientes naturais. Ainda citando Nunan (*ibid*: pp. 70-71), a análise dos dados em estudos etnográficos é qualitativa mesmo quando envolve alguma quantificação; e é descritiva à medida que descreve um fenômeno. Há, contudo, a possibilidade de se extrapolar essa dimensão para apresentar interpretações sócio-culturais dos dados coletados.

Assim, a pesquisa etnográfica implica o envolvimento do pesquisador com os participantes para coletar os dados necessários para iluminar as questões que são o foco da pesquisa (NUNAN, 1992: p. 65). Dessa forma, a etnografia é usada para interpretar dados tais como textos oriundos do discurso social em oposição aos contextos sociais em que ocorrem. Nesse sentido, as análises etnográficas partem dos dados para tentar reconstruir os eventos principais do discurso social, com vistas a desvendar padrões culturais emergentes desse

discurso. Esses padrões podem ser melhor visualizados quando tabulados através de “mapas, fluxogramas e matrizes que ajudam a mostrar informações consolidadas” (FETTERMAN, 1989: p. 95). Porém, conforme salientam Hammersley e Atkinson (1995: p. 205), nos estudos etnográficos a análise não é uma fase separada da coleta de dados, considerando que é comum defender uma interação dialética entre elas.

De forma similar à noção de etnografia, Yin (1984:23), citado por Nunan (1992: 76), define estudo de caso como

“um questionamento empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real. As fronteiras entre fenômeno e contexto não estão aqui claramente evidentes e fontes múltiplas de evidência são usadas”.

Da mesma forma que na etnografia, os estudos de caso podem ser naturalistas e/ou longitudinais, no que se refere à coleta de dados, cf. Johnson (1992). Quando os dados para a composição do caso são coletados no ambiente natural, ao mesmo tempo em que ocorrem, o estudo de caso é naturalista. Quando os dados são coletados ao longo de um determinado período de tempo, a pesquisa é classificada como longitudinal (JOHNSON, 1992). Ainda de acordo com Johnson (ibid.), a análise dos dados em estudos de caso é qualitativa, podendo envolver alguma quantificação, e é descritiva à medida que descreve um fenômeno. Há, contudo, a possibilidade de se extrapolar essa dimensão para a interpretação de um contexto ou cultura.

Tendo em vista as similaridades encontradas entre as noções de estudo de caso e de etnografia, optei por utilizar nessa pesquisa a expressão “etnografia virtual”, cunhada por Hine (2000), para fazer referência ao tipo de pesquisa aqui relatada. A perspectiva metodológica para análise dos dados será, portanto, qualitativa-interpretativista, conforme poderá ser visto na seção seguinte deste capítulo, sob a ótica dos sistemas complexos.

A coleta de dados para esta pesquisa se deu através da observação não-participante. Larsen-Freeman e Long (1991) apresentam quatro parâmetros que possibilitam classificar uma pesquisa como sendo uma observação não-participativa:

- O pesquisador não se envolve nas atividades estudadas;
- o período de observação é relativamente longo;
- o número de participantes é pequeno;
- não há hipóteses prévias.

Considerando que neste estudo o pesquisador não se envolveu nas atividades, apenas observou as duas turmas durante um semestre letivo, esta pesquisa pode ser enquadrada na categoria de uma observação não-participativa.

Um dos principais inconvenientes da observação não-participativa, na opinião de Nunan (1991) está no fato de a presença do pesquisador poder

“provocar alterações no comportamento dos observados, comprometendo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento por temerem ameaças à sua privacidade”.

Os dados desta pesquisa mostram que o ambiente virtual parece ser indiferente à ação participativa ou não do pesquisador-observador. Como não há a presença física, os participantes não parecem sentir-se ameaçados. No caso desta pesquisa, os alunos autorizaram a minha inclusão nos grupos como observador, enviaram-me mensagens de boas vindas e não houve qualquer manifestação de constrangimento com a minha ‘presença’ no grupo, observando-os.

4.1.1 A razão da abordagem qualitativa-interpretativista de análise dos dados

Os ambientes digitais de aprendizagem são constituídos socialmente, no dia a dia das interações entre os participantes, com base nos pressupostos pessoais e oficiais da ergonomia desses ambientes, o que não impede que no decorrer do processo interacional, eles ganhem contornos próprios e assumam dinâmicas que podem ser determinadas por fatores os mais variados. Nessa perspectiva, é importante analisar como se dá a dinâmica dos ambientes digitais de aprendizagem para identificar quem a influencia e de que forma a influencia.

Para descrever a complexidade desses ambientes, foi necessário encontrar uma metodologia que possibilitasse perceber para, depois, descrever e discutir a forma pela qual os ambientes digitais de aprendizagem se constituem. Optei por uma abordagem qualitativa-interpretativista através da qual interpretei as dinâmicas interacionais dos participantes. Para isso analisei aspectos de suas manifestações, visando compreender a complexidade desses ambientes a partir da estrutura superficial das interações de ‘quem interagiu com quem’ para,

em seguida, examinar o conteúdo dessas interações e saber ‘sobre o que se falou’. Dessa forma, analisei as dinâmicas dos ambientes digitais observados.

Estudei esses ambientes a partir das minhas próprias inferências sobre o que os alunos e a professora estavam fazendo para daí partir para uma sistematização das interpretações. Desse modo, procurei desempenhar o papel de receptor das manifestações que emergiam à minha volta, tentando, tanto quanto possível, retratar a realidade construída pelos participantes desses ambientes digitais. Nesse espaço encontrei a minha principal fonte de questionamento e reflexão.

4.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em sala de aula digital de prática de ensino de língua inglesa. Como as interações se deram em inglês, a disciplina pode também ser considerada como de ensino e aprendizagem de língua inglesa, com base na versão forte da abordagem comunicativa para ensino de línguas estrangeiras³³ (HOWATT apud RICHARDS and RODGERS, 1986, p. 66).

Van Lier (1988, p. 23) menciona a carência de estudos que se concentrem nos dados emergentes da sala de aula para abordar a aprendizagem de língua estrangeira e conclui que

a maioria dos estudos teóricos sobre aquisição de segunda língua ignora a sala de aula de L2 como uma fonte relevante de dados e como um lugar ideal para se aplicar as descobertas.

O autor (ibid: p. 24) apresenta a etnografia como a alternativa metodológica adequada para inserir a sala de aula de L2 no centro das pesquisas sobre aprendizagem em trabalhos que avancem para além dos modelos das inferências estatísticas puras. Assim, a pesquisa de base etnográfica possibilita a inclusão do componente social em que a aprendizagem ocorre como

³³ De acordo com Howatt (1984, p. 279) citado por Richards e Rodgers (1986, p. 66), “[h]á, de certo modo, uma versão ‘forte’ da abordagem comunicativa e uma versão ‘fraca’. A versão fraca (...) enfatiza a importância de fornecer aos alunos oportunidades de usar o inglês com objetivos comunicativos (...) A versão ‘forte’ (...) amplia a argumentação de que língua é adquirida através da comunicação, de forma que não é apenas uma questão de ativação de um conhecimento pré-existente mas inerte da língua, mas de estimular o desenvolvimento do próprio sistema lingüístico. Se o primeiro pode ser descrito como ‘aprender para usar’ o inglês, o último defende o ‘uso do inglês para aprendê-lo’”. (Tradução minha)

fator adicional para análise qualitativa dos dados e como uma abordagem, em si mesma, geradora de teoria. Acredito que esse enfoque metodológico pode ser igualmente adequado para pesquisar os ambientes digitais de aprendizagem.

4.2.1 O local e a duração da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em duas turmas da disciplina “Tópicos especiais em prática de ensino – abordagem comunicativa” do curso de Letras/Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A disciplina foi oferecida na modalidade à distância e em ambiente digital de aprendizagem no primeiro semestre letivo de 2003 pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Como a procura pela disciplina foi grande, a secretaria do Curso de Letras distribuiu os alunos em duas turmas. Foram matriculados 50 alunos em uma turma e 47 na outra, o que significou um total de noventa e sete alunos ao final da segunda semana de aula. Foi, então, criado um ambiente digital de aprendizagem para cada turma, conforme será descrito na seção 4.1.1. Tendo em vista que o meu objetivo foi observar o ambiente digital de aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva da teoria dos sistemas complexos, esse contexto se mostrou especialmente adequado para esta pesquisa, particularmente no que se refere à sensibilidade dos sistemas complexos às condições iniciais, uma das propriedades fundamentais da teoria dos sistemas complexos. Como ambos os grupos de alunos, nesse caso, receberam os mesmos *input* da mesma professora sobre o mesmo tópico de discussão, presumi que esses seriam ambientes propícios ao trabalho de pesquisa a que me propusera fazer.

A disciplina foi ministrada no período de 23 de abril a 15 de agosto de 2003. Como se percebe, o primeiro período letivo no ano de 2003 não coincidiu com o primeiro semestre do calendário civil em decorrência de alguns ajustes que se fizeram necessários no calendário escolar da UFMG nesse ano letivo, em função de uma greve de professores.

4.2.2. O ambiente e o material de ensino e aprendizagem

A disciplina "Tópicos Especiais em Prática de Ensino: Abordagem Comunicativa" do curso de Letras/Inglês da UFMG, foi oferecida para duas turmas de alunos em ambiente digital de aprendizagem. Os ambientes foram compostos dos seguintes elementos: páginas eletrônicas baseadas na *homepage* pessoal da professora; listas eletrônicas de discussão estruturadas sobre a plataforma gratuita do *site yahoo groups* e fóruns de atividades criados gratuitamente através do *site* <http://www.voy.com/>. Esses elementos que compuseram os ambientes digitais apresentaram a seguinte configuração:

- Uma *homepage* contendo as seguintes páginas:
 - Página principal: informações gerais sobre a disciplina e sobre as turmas, com os respectivos *links*, conforme consta no anexo A.
 - Página de *schedule*: programação das dezesseis semanas de duração da disciplina. Junto às datas relativas a cada semana, encontravam-se os *links* para as leituras que deveriam ser feitas no período, conforme consta no anexo B.
 - Página sobre o *assessment*: descrições e respectivas datas de entrega de cada uma das cinco atividades avaliativas previstas para o decorrer do semestre letivo, conforme pode ser verificado no anexo C.
- Uma lista eletrônica de discussão assíncrona estruturada sobre a plataforma mantida gratuitamente pelo *site* www.yahoo.com. O objetivo dessa lista de discussão era manter aberto o canal de interação dos alunos entre si e com a professora. Toda mensagem enviada a essa lista era distribuída automaticamente para todos os integrantes daquele grupo. A professora foi a moderadora das discussões. Essa lista gerou os dados para as análises dos fluxos interacionais e das redes sociais que se formaram nos dois ambientes estudados. Essas interações podem ser vistas no anexo D.
- Um fórum eletrônico onde os aprendizes deveriam postar suas atividades semanais e deixarem suas contribuições sobre o tópico discutido durante a

semana, incluindo comentários avaliativos sobre as atividades postadas pelos colegas. As mensagens postadas no fórum também foram utilizadas para análise dos fluxos interacionais e como forma de validação dos dados gerados pela lista de discussões. Anexo E.

- Um *weblog* incluído pela professora a partir da segunda metade do semestre letivo, como parte integrante de cada um dos ambientes digitais de aprendizagem.

4.2.3. Os participantes

Participaram desta pesquisa noventa e sete alunos da disciplina “Tópicos especiais em prática de ensino – abordagem comunicativa” do curso de Letras/Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a professora da disciplina, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e o pesquisador observador não-participante.

Os alunos foram distribuídos em duas turmas, uma com quarenta e sete alunos e a outra com cinqüenta. Ao me inserir nos grupos como observador, expliquei-lhes o motivo da minha ‘presença’ e pedi-lhes autorização para utilizar as suas mensagens nessa pesquisa, resguardando-lhes o anonimato, conforme anexo F. Como não houve objeção por parte deles, 100% das interações registradas no fórum eletrônico e na lista de discussões foram utilizadas para análises.

Inseri-me nos grupos como observador não participante, o que parece ter causado pouco impacto no processo de interação dos aprendizes, conforme será discutido no capítulo de apresentação dos dados.

A simples presença de um pesquisador numa sala de aula presencial costuma alterar o comportamento dos alunos e comprometer a validade dos dados, conforme observam Larsen-Freeman e Long, (1991); Seliger e Shohamy, (1989); Tarone, (1979); entre outros versando sobre a pesquisa participativa ou não-participativa em sala de aula presencial. Esse inconveniente não acontece na sala de aula digital, por isso ela é particularmente favorável ao trabalho de observação do pesquisador no que se refere à validade dos dados.

A professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva é doutora em Lingüística, professora titular na UFMG e atua no curso de Letras e em duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada na UFMG. Suas áreas de interesse são

Análise do Discurso, aquisição de línguas estrangeiras e uso das TIC para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva foi também a orientadora desse trabalho de pesquisa.

4.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Na coleta de dados para essa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

4.3.1. Diário de pesquisa da professora: Durante o curso, a professora manteve um diário no qual documentou suas estratégias de ensino, suas experiências e percepções sobre o desenvolvimento da disciplina. Os dados gerados pelas entradas nesse diário foram utilizados para validação das notas de campo feitas pelo pesquisador, para identificação de critérios adotados pela professora ao definir o design do ambiente digital em que ocorreu a disciplina, para identificação de estratégias de gerenciamento desse ambiente de aprendizagem, e principalmente para me subsidiar como pesquisador na tarefa de elaborar a entrevista semi-estruturada realizada com a professora após o final da disciplina. Uma página do diário de pesquisa da professora está reproduzida no anexo G.

4.3.2. Mensagens dos grupos eletrônicos de discussão e dos fóruns de atividades: São aquelas enviadas às listas eletrônicas de discussões dos grupos 1 e 2, GR1 e GR2, anexos H e I respectivamente, e aquelas postadas nos fóruns eletrônicos de atividades, anexos J e K relativos aos GR1 e GR2. Todas essas mensagens foram gravadas em disquete e arquivadas para análise posterior. Essas mensagens foram a principal fonte de análise dos fluxos interacionais que ocorreram nos dois ambientes digitais de aprendizagem. Além dos contatos entre os participantes, ficaram registrados o conteúdo completo da interação, a data e horário em que a postagem se deu.

4.3.3. Notas de campo do pesquisador. No decorrer do desenvolvimento da disciplina, registrei em um caderno de notas descritivas as minhas impressões e reflexões propiciadas pela observação das ocorrências de interações nos ambientes digitais da disciplina e também pelas conversas informais que mantinha com a professora nos encontros para orientação desta pesquisa. Essas notas de campo foram especialmente úteis para o processo de elaboração do questionário semi-estruturado que constituiria a entrevista final com os aprendizes porque elas continham impressões do pesquisador em uma análise prévia das interações à medida que elas ocorreram.

4.3.4. Entrevistas semi-estruturadas: Ao final do curso foram realizados três tipos de entrevistas semi-estruturadas.

- **Entrevista com os alunos concluintes** – para esclarecer detalhes sobre o fluxo das interações e as percepções dos aprendizes sobre a disciplina.
- **Entrevista com os alunos desistentes** – quando se constatava o abandono da disciplina pelo aluno para esclarecer os motivos da evasão.
- **Entrevista com a professora** - para traçar o perfil de cada turma e possibilitar uma triangulação de dados com as informações geradas pelos outros instrumentos de coleta. Essa entrevista prestou-se também ao objetivo de verificar tópicos relativos ao *design* e ao gerenciamento da disciplina em ambiente digital.

As informações coletadas através dos vários instrumentos utilizados nesta pesquisa permitiram explorar a interação dos participantes entre si, com a professora, com o ambiente da disciplina, e identificar as percepções dos aprendizes em relação às especificidades tecnológicas do curso.

Essas informações, quando trianguladas com os dados gerados pela análise das interações dos aprendizes, podem fornecer indícios da complexidade da sala de aula digital para ensino e aprendizagem de língua inglesa.

4.4. Procedimentos de análise

4.4.1. Análise

Será feita uma análise interpretativista [Freeman (1996) citado por Nunan e Bailey (1996)] com base nos dados obtidos através das mensagens trocadas entre os participantes, dos questionários, das entrevistas, das notas de campo do pesquisador, do diário de pesquisa da professora e das atividades postadas nos fóruns eletrônicos. Essa análise interpretativista tem como finalidade investigar a complexidade dos ambientes digitais de aprendizagem.

O primeiro passo para iniciar a análise das interações foi identificar a quantidade de mensagens que cada participante enviou e para quem elas foram enviadas a fim de detectar o fluxo das interações. Para isso, localizei nas mensagens respostas para a pergunta “quem falou com quem?”, seguindo as diretrizes propostas por Garton et al, (ibid). As respostas a essa pergunta possibilitaram construir uma matriz dos nós interacionais que compõem a rede social.

A finalidade dessa matriz foi representar a quantidade de mensagens que cada participante enviou para os seus colegas, e dessa forma, retratar os nós interacionais que se estabeleceram entre os participantes dos ambientes digitais de aprendizagem em foco nesta pesquisa. Para definir “quem falou com quem” o procedimento de tabulação dos dados consistiu em classificar as mensagens pelos remetentes e, posteriormente, reclassificá-las por destinatário.

Para chegar a essa classificação utilizei o seguinte procedimento:

- a) Agrupamento de todas as mensagens em um único arquivo eletrônico no formato somente texto;
- b) marcações nas mensagens que possibilitaram identificar nelas as seguintes informações:
 - Remetente, destinatário, número de ordem de envio da mensagem, data de envio, hora de envio, assunto, texto no corpo da mensagem, assinatura do remetente e outras mensagens retransmitidas no corpo da mensagem principal, quando fosse o caso.

Feita a classificação das mensagens da forma descrita nos itens ‘a’ e ‘b’, procedi à verificação *do que* foi discutido nessas mensagens:

- a. Li todas as mensagens para identificar o assunto tratado em cada uma delas. Como algumas mensagens tratavam de mais de um assunto, essas receberam mais de uma categorização, por isso, a somatória dos tópicos é maior que o número de mensagens.
- b. Os assuntos identificados nas mensagens foram agrupados tomando a categorização proposta por Curtis e Lawson (2001), que pode ser vista no anexo L como base para analisar as mensagens do grupo de discussão e as mensagens postadas no fórum eletrônico. Neste trabalho, a categorização de Curtis e Lawson, (ibid), foi adaptada, conforme anexo M, aos dados alvo desta análise, utilizando os princípios de adaptação adotados por Silva (pesquisa em andamento), de quem fui inter-avaliador (*interator*³⁴) na análise dos dados para sua pesquisa de doutorado.
- c. O procedimento seguinte foi o de agrupar as mensagens por assunto e organizá-las em ordem crescente de número de mensagem para facilitar a verificação do fluxo das interações no ambiente observado. Como houve ocorrência de mais de um assunto na mesma mensagem, esse procedimento foi repetido até que todos os tópicos categorizados em cada mensagem estivessem devidamente tabulados. Essa tabulação resultou em uma planilha contendo o pseudônimo de cada participante no eixo vertical e as categorias das interações no eixo horizontal. Na intercessão desses dois eixos foram apontados os números das mensagens sob aquela categoria, seguidos do pseudônimo do destinatário.
- d. A partir dessa planilha geral das categorias das interações descrita no item 'c', foi possível construir os quadros detalhando as características de cada uma das seguintes categorias:

Categorias obtidas (Anexo M):

- Gerenciamento da disciplina;

³⁴ Nas inter-avaliações (inter-ratings), um outro pesquisador analisa um percentual dos dados utilizando a mesma categorização para verificar o grau de concordância e de confiabilidade entre as duas análises (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991).

- organização de atividades;
- apreciação das discussões;
- apreciação de outras atividades;
- pedido de participação;
- resposta ao pedido de participação;
- comentário crítico;
- resposta ao comentário crítico;
- troca de informações e de recursos;
- inicia discussão;
- interação social;
- entrega de atividade;
- pedido de feedback;
- feedback;
- mensagens sem conteúdo.

Os dados relativos às interações obtidos nas entrevistas, nas notas de campo e no diário da professora foram analisados através de um processo semelhante ao descrito anteriormente. Os dados receberam códigos para possibilitar a sua localização eletrônica e foram tabulados manualmente, num primeiro momento, com a finalidade de facilitar a sua respectiva localização e o agrupamento. Usando o programa *Microsoft Access*, após a codificação dos dados, me foi possível fazer diversas classificações no banco de textos. Os dados foram agrupados de acordo com os códigos recebidos e examinados em busca de padrões emergentes. Essas informações foram então categorizadas conforme descrito anteriormente.

Em seguida foram compiladas listas de mensagens pertencentes às mesmas categorias. Durante essa análise surgiram outros temas correlatos que se destacaram do *corpus* e compuseram uma sugestão de pauta para pesquisas futuras. Os fluxos das interações foram então analisados a partir das categorias que emergiram da análise e foram estudados à luz das propriedades dos sistemas complexos.

4.4.2. Instrumental teórico para análise dos dados

Um dos desafios encontrados na análise foi a busca de uma organização dos dados que possibilitassem categorizações para análise de um *corpus* que não fora planejado *a priori*, uma vez que as turmas não foram organizadas com a finalidade de pesquisa. Esse contexto nos pareceu especialmente favorável para observarmos a manifestação das propriedades dos sistemas complexos no ambiente digital de aprendizagem. Devido à formação natural dessas turmas e ao fato de a professora ser a mesma nas duas turmas e, portanto, as instruções para as atividades e a forma de interagir com os grupos seriam similares, consideramos essas características adequadas para observarmos uma das propriedades dos sistemas complexos que é a sensibilidade às condições iniciais: pequenas variações nas condições iniciais podem provocar resultados imprevisíveis. Esse foi, portanto, o principal fator motivador para esta pesquisa e que determinou a decisão de observar esses dois ambientes digitais de aprendizagem à luz da teoria dos sistemas complexos, principal base teórica de análise neste estudo.

Essa peculiaridade do *corpus* tornou-se um fator favorável à proposta de análise baseada nos sistemas complexos, considerando, dentre os pressupostos da dinâmica subjacente aos ambientes digitais de aprendizagem, o pressuposto de que cada ambiente pode assumir sua própria trajetória e, por isso, pode ser considerado um sistema complexo.

Esse procedimento caracteriza as análises efetuadas neste trabalho como de cunho exploratório. Durante o processo de construção de um instrumental de análise apropriado para essa abordagem de pesquisa foi necessário realizar vários esboços que foram sendo aperfeiçoados após vários estudos dos dados empíricos, a fim de buscar uma categorização e instrumental de análise que pudessem responder às questões levantadas nesta pesquisa.

Considerando a vasta quantidade de dados levantados, fez-se necessário eleger uma estratégia de análise como eixo organizador. Para tal, optei por um instrumental de análise que tem a teoria da complexidade como fundamento para o estudo dos fluxos das interações dos participantes da disciplina nos ambientes digitais. Esse instrumental de análise foi utilizado para investigar a dinâmica das interações no ambiente digital de aprendizagem considerando que os fluxos das interações não são necessariamente harmônicos, isto é, são passíveis de interferências de elementos desestabilizadores assim como sofrem influências de elementos cuja intervenção levam o sistema à auto-organização, embora esse sistema permaneça passível de novos tensionamentos.

Sendo assim, após um primeiro momento em que foram determinados os focos de concentração de interações, através de elaboração de matrizes e de tabelas numéricas indicativas de “quem interagiu com quem”, passou-se ao segundo momento de análise interpretativista dos dados. Nessa segunda etapa a pergunta foi “o que foi dito aqui?”. Assim, sem desconsiderar que aqueles recortes eram momentos de um fluxo contínuo que apresentou momentos de estabilidade seguidos de instabilidade e de reorganização em nível qualitativamente superior, e passível de novas turbulências.

Dessa forma, o instrumental de análise utilizado focaliza esse movimento da estabilidade do ambiente digital de aprendizagem para a instabilidade e posterior reorganização, tendo como base de análise as seguintes propriedades dos sistemas complexos:

- não-linearidade;
- sensibilidade às condições iniciais;
- interatividade;
- adaptabilidade e dinamismo;
- auto-organização.

Para mapear as características dos ambientes digitais de aprendizagem em seus diversos momentos, considerei todo o material textual oriundos da lista de discussão, do fórum de atividades, das notas de campo do pesquisador, do diário de pesquisa da professora e das entrevistas com os aprendizes e com a professora, conforme foi descrito na seção anterior deste capítulo. Esse mapeamento dos dados permitiu categorizá-los sob a perspectiva da abordagem global das redes sociais.

4.4.2.1. Categorização das redes de interação observadas

O foco central deste trabalho é as redes de interação que se configuraram nos dois ambientes digitais de aprendizagem, conforme já foi descrito anteriormente. Para definir um

instrumental de análise compatível com os dados foi necessário categorizar as redes de interação. De acordo com Garton et al, (1997, p. 1):

“Quando uma rede de computadores conecta pessoas ou organizações, ela é uma rede social. (...) [U]ma rede social é um grupo de pessoas (organizações ou outras entidades sociais) conectadas por relações sociais de amizade, trabalho ou troca de informações”.

Nesses termos, as interações que ocorreram nos dois ambientes digitais de aprendizagem de que trata este trabalho enquadram-se na categorização de rede social, tendo em vista que as pessoas nesses grupos conectaram-se por motivos de troca de informação, de realização de trabalhos acadêmicos e por razões sociais, incluindo amizade, como será evidenciado no capítulo de análise dos dados.

Tendo categorizado as redes dos ambientes digitais de aprendizagem como redes sociais, podem-se considerar os recursos da Abordagem das Redes Sociais como adequados para analisar os dados objetos desta pesquisa, conforme apresentação a seguir.

4.4.2.2. Abordagem das Redes Sociais: definição

Garton et al (1997, p. 1), citando Berkowitz, (1982); Wellman, (1988) e Wasserman e Faust, (1994), afirmam que a “análise de redes sociais focaliza padrões de relações entre pessoas, organizações, estados, etc” e acrescentam que essa abordagem é apropriada para “descrever as redes de relações com o máximo de detalhamento, evidenciar os padrões proeminentes nessas redes, traçar o fluxo da informação (e outros recursos) através delas, e para desvelar os efeitos de tais relações sobre as redes, as pessoas e organizações”.

Os autores (ibid), seguem dizendo que quando a própria rede social é o foco de pesquisa, como é o caso deste trabalho, a abordagem das redes sociais é adequada para estudar o fluxo da informação através dos nós diretos e indiretos da rede. Pode-se abordar as redes de interação focalizando-as por “unidades de análise”. Essas unidades podem ser duas: a rede como um todo ou cada um dos nós que compõem a rede. Focalizando-se cada nó da rede isoladamente, como por exemplo, a abordagem centrada nos indivíduos, pode-se observar a relação de força dos laços que os unem entre si, o conteúdo desses laços ou as suas respectivas direções.

Ao se considerar a rede toda como “unidade de análise”, ela pode ser abordada evidenciando-se cada um dos indivíduos e as suas respectivas relações com os demais membros da rede, ou a rede como um todo. Essa abordagem global é feita enfatizando-se alguma condição específica da rede como, por exemplo, a sua organização formal. Nas palavras de Garton et al, (1997: p.04), “essa abordagem observa tanto a ocorrência como a não-ocorrência de relações entre todos os membros de uma rede”.

Haythomthwaite et al (1995) apud Garton et al (1997, p. 4) considera os ambientes digitais de trabalho em grupo como ideais para a utilização da abordagem global de análise das redes de interação por possibilitarem a observação das relações de cada membro com os demais no mesmo ambiente. Essa avaliação é reforçada pelos autores Garton et al (1997, p. 4) ao afirmarem que

[n]a pesquisa em CMC, (...) [a] análise de rede centrada no indivíduo pode evidenciar a variedade e a amplitude da conectividade entre eles e identificar quais têm acesso a diversas fontes de informação e de recursos. A análise global da rede pode evidenciar os membros que estão menos conectados ao ambiente digital, bem como os que se destacam ou aqueles que funcionam como pontes entre grupos distintos.

Em se tratando do contexto desta pesquisa em que os pontos focais da análise são os fluxos das interações nos dois ambientes digitais de aprendizagem avaliados sob a perspectiva dos sistemas complexos, a abordagem global de análise de redes sociais me parece a mais adequada para este trabalho. Dessa forma, passo, a seguir, a descrever os instrumentos e os procedimentos de análise próprios desse modelo de análise de redes sociais.

4.4.2.3. Abordagem global de redes: tratamento dos dados

Na abordagem global de redes busca-se reconstituir as conexões dos participantes entre si e com situações específicas. Para possibilitar essa reconstrução, cada participante do grupo deve ser levado a avaliar todos os outros componentes da rede e os dados resultantes dessa avaliação devem ser coletados através de instrumentos variados, tais como questionários, entrevistas, diários, observação e monitoramento. Nos ambientes digitais, conforme Garton et al (1997, p. 7), o monitoramento ficou facilitado porque não há presença

física do observador que possa causar constrangimentos ao grupo, apesar das questões éticas que suscita.

Os dados obtidos através dos instrumentos enumerados acima podem ser agrupados de diversas formas, dependendo do tipo de informação que se queira extrair deles. Para verificar o grau de socialização que tenha ocorrido entre os integrantes de um grupo ou a natureza da interação que houve entre eles, pode-se levar os participantes a recapitularem comportamentos ou ocorrências que se verificaram no período investigado, com o objetivo de obter o máximo de informação possível. Rogers, (1987) apud Garton et al (1997, p. 8), afirma ser consenso entre os pesquisadores que a combinação de vários instrumentos é a melhor forma de abordagem para se coletarem e tratarem dados nesse tipo de pesquisa.

Neste trabalho, examinei a estrutura de cada rede social formada nos dois ambientes digitais de aprendizagem observados, utilizando prioritariamente os dados obtidos nas mensagens trocadas entre os participantes. As informações advindas dessa fonte serão posteriormente confrontadas, para serem confirmadas ou refutadas, com as informações das outras fontes de dados coletados por meio dos demais instrumentos utilizados nesta pesquisa e já descritos anteriormente.

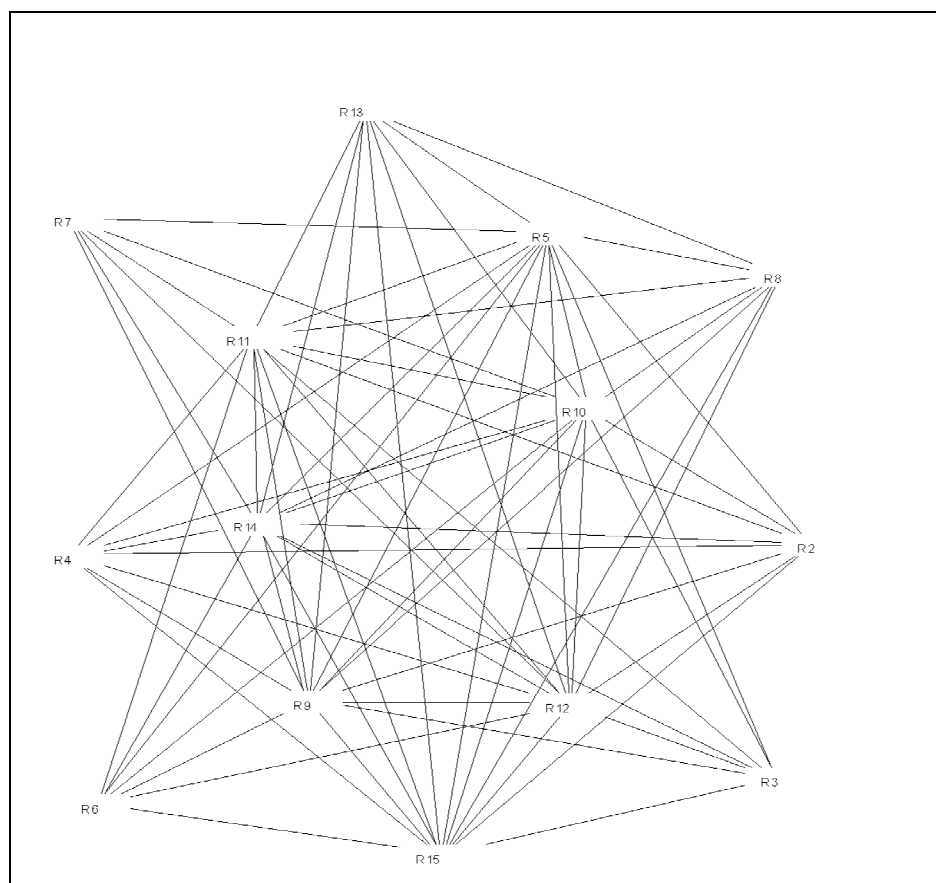
Para tabular as informações contidas nessas diversas fontes, vou partir de uma primeira classificação das mensagens, examinando as seguintes questões, conforme propõem Garton et al (1997, p. 9):

- i. Quem fala com quem? (para traçar a composição básica dos nós da rede).
- ii. Sobre o que falam? (para determinar o conteúdo dos nós e das relações, bem como a composição dos nós).

A segunda pergunta foi complementada com uma outra: Como falam? (para categorizar as mensagens trocadas entre os participantes). Essa categorização foi feita com base no trabalho de doutorado de Silva (em andamento).

Garton et al, (1997, p. 09) apontam vários softwares desenvolvidos para tratamento de dados gerados por redes sociais. Os autores (ibid) apresentam a formatação dos resultados dos processamentos das informações feitas por programas computacionais utilizados por eles para o estudo das redes sociais. O ponto de partida para as análises interacionais, segundo os autores (ibid), é uma matriz contendo as quantidades de contatos realizados entre os participantes nas interseções das linhas com as colunas da matriz.

A partir das matrizes das interações que determinam a frequência, a densidade e as posições relativas dos nós na rede, os fluxos das interações podem ser representados visualmente em gráficos que apresentam a estrutura global das posições dos nós na rede. Uma das possibilidades de representação visual das redes apresentada por Haythornthwaite, (1998, p. 20) é:



Representação visual de redes - Haythornthwaite (1998, p. 20)

Concluída essa fase de representação dos fluxos observados nas redes de interação formadas nos dois ambientes digitais de aprendizagem em foco nesta pesquisa, os dados foram analisados a partir das propriedades dos sistemas complexos.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

The educational context, with the classroom at its center, is viewed as a complex system in which events do not occur in linear causal fashion, but in which a multitude of forces interact in complex, self-organizing ways, and create changes and patterns that are part predictable, part unpredictable. Such changes must be analysed from the bottom up. (VAN LIER, 1996, p. 148)

Este capítulo foi dividido em cinco seções. Na primeira seção apresento a análise das mensagens postadas na lista eletrônica de discussões e no fórum com a finalidade de reproduzir graficamente os nós das redes sociais de interação que se formaram nos dois ambientes digitais de que trata esse trabalho. Na segunda seção analiso o conteúdo das

mensagens enviadas pelos participantes à lista eletrônica de discussões, com o objetivo de verificar *o que* foi discutido e *como* ocorreram as interações. Na terceira seção apresento o conteúdo das entrevistas realizadas com os aprendizes e com a professora. Na quarta, apresento os procedimentos adotados para analisar as notas de campo do pesquisador, as entradas do diário da professora e o questionário feito com os alunos. Encerrando, na quinta seção, verifico as categorizações das análises e se os dados autorizam classificar o ambiente digital de aprendizagem como um sistema complexo sob o ponto vista das propriedades que o regem.

5.1. A análise das mensagens

Conforme foi definido no capítulo de metodologia, na seção 4.4.2.3, neste ponto do trabalho apresento e analiso as mensagens postadas nos dois ambientes digitais observados, GR1 e GR2, tanto na lista de discussões quanto no fórum, descritas e analisadas a partir do modelo de análise de redes sociais proposto por Garton et al (1997), chamado de “abordagem global de redes”, já apresentado no capítulo de metodologia.

5.1.1. Mensagens na lista eletrônica de discussões

Iniciei a análise das interações na lista eletrônica de discussões pelo levantamento da quantidade de mensagens trocadas entre os participantes e pela representação dessas interações em uma matriz que teve como objetivo facilitar a visualização do fluxo das interações. Para isso, o procedimento que adotei foi o de localizar, nas mensagens, resposta para a pergunta “quem falou com quem?”, seguindo as diretrizes propostas por Garton et al (ibid). A resposta a essa pergunta possibilitou construir uma matriz da rede de interação.

O objetivo dessa matriz foi representar a quantidade de mensagens que cada participante enviou para os seus colegas, e dessa forma, retratar os nós interacionais que se estabeleceram entre os participantes dos ambientes digitais de aprendizagem em foco. Para definir “quem falou com quem” o procedimento de tabulação dos dados consistiu em

classificar as mensagens pelos remetentes e posteriormente, para cada remetente, reclassificar as mensagens por destinatário.

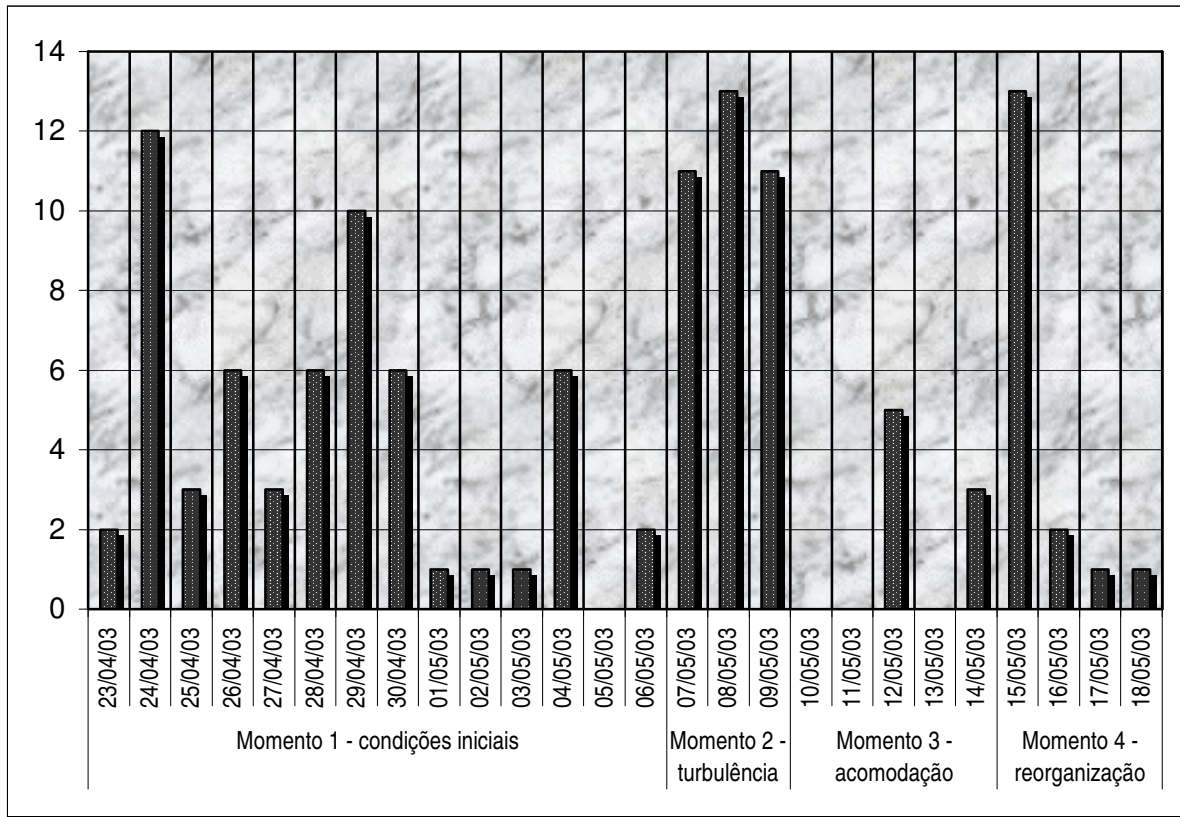
Para chegar a essa classificação o procedimento que utilizei foi:

- a) Agrupar todas as mensagens em um único arquivo eletrônico no formato somente texto;
- b) Fazer marcações em cada uma das mensagens de forma a identificar nelas as seguintes informações: Remetente, destinatário, número de ordem de envio da mensagem, data de envio, hora de envio, assunto, texto no corpo da mensagem, assinatura do remetente e mensagens retransmitidas no corpo da mensagem principal quando fosse o caso.

Tendo sido feita essa classificação foi possível construir o gráfico e as matrizes a seguir. Para facilitar a visualização e a discussão dos dados, estou apresentando o grupo GR1 em quatro momentos distintos. O primeiro momento (M1) ocorrido entre as interações da mensagem 001 até a 59 caracterizou-se pelo estabelecimento das condições iniciais, relacionadas à propriedade da sensibilidade dos sistemas complexos às condições iniciais; o segundo momento (M2), ocorrido ente a mensagem 60 e a mensagem 82, foi caracterizado por uma turbulência nas interações; o terceiro momento (M3), de acomodação do sistema, foi marcado por um período de silêncio que pode ser constatado no intervalo das mensagens de números 83 a 96; finalmente, o quarto momento (M4), de reorganização do sistema, pôde ser observado a partir da mensagem 97 até o final das discussões que nesse grupo é a mensagem 257.

Como pode ser observado no gráfico 1, as primeiras cento e dez mensagens do grupo GR1 representam, de acordo com a análise feita a partir das notas de campo e da categorização dos conteúdos das mensagens, o fluxo das interações que ocorreram a partir do M1 até o início do M4. A mensagem 97 foi o marco inicial do M4 em que ocorreu a primeira discussão relacionada ao tópico da disciplina ministrada que tratou da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, conforme discuto a seguir.

Gráfico 1: Mensagens enviadas ao GR1 de 23/04/03 até 18/05/03



Fonte: Mensagens eletrônicas de 1 a 110 no GR1

O gráfico 1 representa o volume das mensagens enviadas pelos participantes do Grupo 1 para a lista eletrônica de discussão no período compreendido entre o início das interações em 23/04/03 e o dia 18/05/03. Esse período representado no gráfico 1 foi determinado após terem sido categorizados os conteúdos de todas as mensagens, conforme será apresentado nas seções seguintes deste capítulo. A análise dos conteúdos das mensagens demonstrou que as interações que ocorreram no Grupo 1 (GR1) apresentaram características fundamentais dos sistemas complexos que, conforme já foi discutido, são:

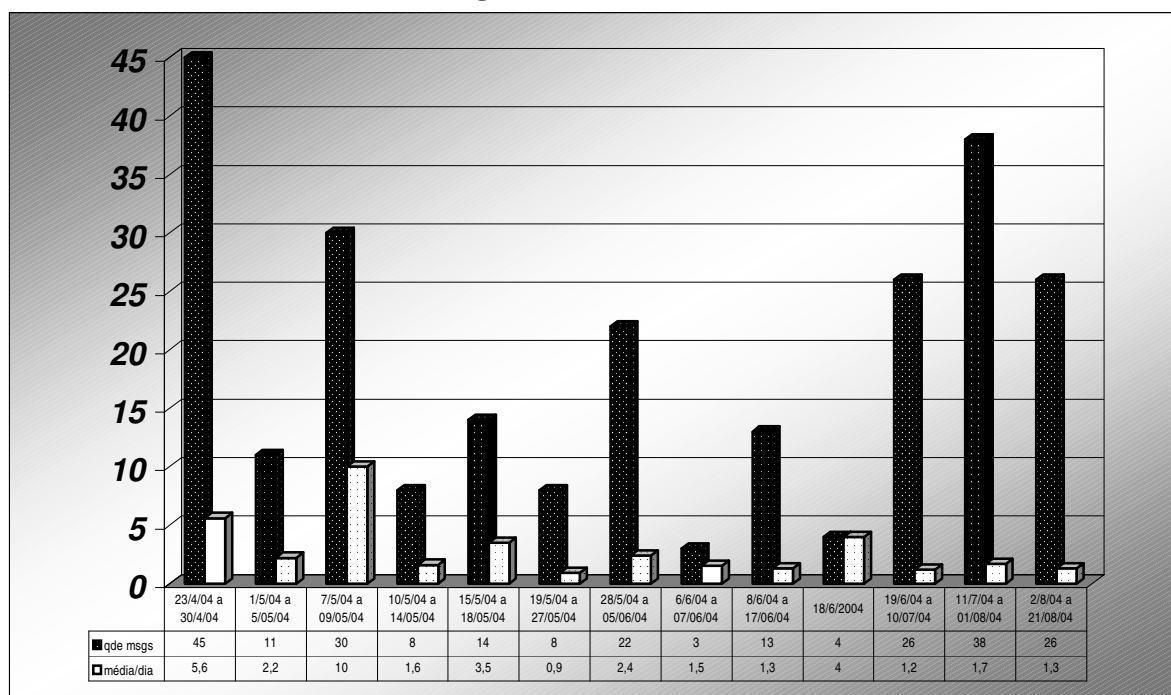
- Não-linearidade – desproporcionalidade entre as forças das ações exercidas e as implicações dessas forças no sistema.
- Sensibilidade às condições iniciais – pequenas variações nas condições iniciais podem produzir comportamentos imprevisíveis no sistema ao longo do tempo.

- Interatividade – a variedade de possibilidades de interações dos elementos do sistema entre si e com outros elementos externos ao sistema não permite prever o curso que o sistema tomará em seguida.
- Adaptabilidade e dinamismo – influências externas ao sistema podem alterar suas estruturas internas.
- Auto-organização – o sistema é capaz de se reorganizar depois de situações aparentemente caóticas.

Essas propriedades dos sistemas complexos ficaram evidenciados nos dados e serão discutidos no decorrer da apresentação dos dados e retomados ao final deste capítulo.

O gráfico 1 apresenta as mensagens enviadas à lista eletrônica do GR1 em quatro momentos (M1, M2, M3 e M4). O M1 mostra o volume de mensagens enviadas no início do fluxo das interações em que predominaram intervenções de gerenciamento da disciplina (GER) e de interações sociais (IS). A partir do dia 07/05/03 as interações sociais desencadearam um turbilhão provocando um momento de turbulência que chamei de M2. O sistema ficou em turbulência até o dia 09/05/03. Essa turbulência foi seguida por um período de acomodação do sistema em que prevaleceu o silêncio, o M3, que foi quebrado apenas por algumas intervenções de gerenciamento da disciplina entre os dias 10/05/03 e o dia 14/05/03. A auto-organização do sistema formado pela dinâmica das interações do GR1 marcaram o momento 4, cujo início está representado no gráfico 1 a partir do dia 15/05/03 até o final da disciplina em 21/08/03. No M4 o fluxo interacional se reorganizou em outro nível, passando a apresentar discussões pontuais sobre tópicos relacionados à abordagem comunicativa, que foi o tema central da disciplina. Nesse ponto, as discussões foram intercaladas por mensagens de gerenciamento da disciplina, interações sociais, entrega de atividades, *feedback*, troca de informações e recursos e outras categorias de interação. O gráfico 2 apresenta o volume das interações que ocorreram no GR1 agrupadas por volume de mensagens enviadas dentro de cada momento durante o período da disciplina, de 23/04/03 a 21/08/04.

Gráfico 2: Volume de mensagens enviadas ao GR1 entre 23/04/03 e 21/08/03



Fonte: Mensagens eletrônicas de 1 a 257 no GR1-M1.

O momento 4 do GR1 foi caracterizado pela reorganização das interações. Elas deixaram de ser exclusivamente de gerenciamento da disciplina e interação social para focalizarem também tópicos relacionados especificamente com a abordagem comunicativa para ensino de língua inglesa, que foi o objetivo da disciplina. Nas seções seguintes esses momentos serão apresentados detalhadamente e analisados sob a ótica das propriedades dos sistemas complexos.

A discussão sobre as características dos sistemas complexos presentes no ambiente de aprendizagem será retomada com mais detalhes no capítulo final desta tese. Neste ponto da discussão, a apresentação de uma visão panorâmica do GR1 tem a função de direcionar a discussão dos dados para análises sob a perspectiva da complexidade do ambiente digital de aprendizagem.

A apresentação dos dados referentes às interações em cada um dos grupos observados foi feita em duas etapas com o propósito de tornar a discussão dos dados mais clara. A primeira etapa apresenta as mensagens do grupo eletrônico de discussão compreendidas entre a mensagem 001 e a mensagem 110, que referem-se aos M1, M2, M3 e início do M4. A segunda etapa da apresentação dos dados refere-se às mensagens que compuseram o restante do M4, conforme poderá ser verificado a partir da próxima seção.

5.1.1.1. GR1 – os nós das redes de interação

Nesta seção foram analisadas as redes interacionais que se formaram nos ambientes de aprendizagem GR1 e GR2, tendo como base as mensagens postadas nas listas eletrônicas de discussões referentes a cada grupo de aprendizes. A análise partiu de uma matriz, Fig. 3, que indica com quem e quantas vezes cada participante interagiu. Essa matriz contém as seguintes informações:

- **No cabeçalho:**
 - Na primeira linha aparece o número de nós da rede. No caso aqui apresentado são os 27 participantes do GR1 que interagiram no M1 produzindo as 110 mensagens analisadas aqui;
 - a segunda linha apresenta os nomes atribuídos a cada pessoa que compôs a rede;
 - a terceira linha identifica o grupo e o momento representados na matriz;

- **As células da matriz:**
 - as células da matriz representam o número de vezes em que houve interação direta entre os participantes, ou seja, o número de vezes que o participante representado na linha enviou mensagem endereçada nominalmente ao participante representado na coluna.

Para tornar a matriz mais legível, as mensagens enviadas a todos os participantes da lista foram registradas na primeira coluna. A ausência de números nas células indica que não houve endereçamento de mensagem nominal para aquele participante, embora todos eles tivessem acesso a todas as mensagens que eram postadas, haja vista que era um grupo onde não havia controle sobre a distribuição das mensagens. Todos recebiam, em suas caixas postais, todas as mensagens enviadas ao grupo. Portanto, o participante poderia ler todas as mensagens, mesmo as não endereçadas a ele especificamente ou poderia escolher qual ou quais ele leria prioritariamente. Poderia até mesmo não ler nenhuma das mensagens, tendo em vista que essa interação não era condição imposta como indispensável ao grupo. O grupo de discussões tinha a função exclusiva de manter disponível um canal de comunicação entre os participantes, caso eles sentissem necessidade.

Alguns alunos declararam, conforme está discutido na seção 5.3 deste capítulo, que escolhiam algumas mensagens e algumas atividades para ler e que raramente liam todas as

mensagens. As questões relativas aos procedimentos adotados pelos participantes ao lerem as mensagens recebidas na sua caixa postal eletrônica, e as atividades postadas no fórum eletrônico de cada grupo foram abordadas na entrevista com os aprendizes e serão discutidas ao longo deste capítulo.

Quadro 5 - Interações no GR1 – msg 1 a 110

Número de participantes que trocaram mensagens: 27																													
Participantes: Ana, Nara, Cida, Babi, Célio, Cora, Éder, Eli, Emir, Erick, Frede, Guto, Gino, Gilson, Juca, Jonas, Júlia, Levi, Lia, Roni, Múcio, Rúbia, Renó, Tuco, Vera																													
Grupo_Momento representado: GR1_M1																													
Período: de 23/04/03 a 18/05/03																													
	todos	Ana	Nara	Cida	Babi	Célio	Cora	Éder	Eli	Emir	Erick	Frede	Guto	Gino	Gilson	Juca	Jonas	Júlia	Levi	Lia	Roni	Múcio	Rúbia	Renó	Tuco	Pati	Vicente	Vera	Total enviado
Ana				1																								1	2
Nara	1													1															2
Cida		1																										5	6
Babi	2									1																		2	5
Célio	2																											1	3
Cora	1		1																									3	5
Éder	1																												1
Eli																												1	1
Emir					1																								1
Erick	1																												1
Frede																												1	1
Guto	2																												2
Gino	1																											1	2
Gilson	2																											1	3
Juca	1																											1	2
Jonas	1																												1
Júlia																												1	1
Levi	1																												1
Lia																												1	1
Roni	1		1		1		1			1																		2	7
Múcio	2															1												2	5
Rúbia	1																												1
Renó																												1	1
Tuco	2																												2
Pati	1																												1
Vicente	1																												1
Vera	22	1	1	5	3	2		1	1				2	2	1	1		1		1	3	1	1	1	1				51
Total recebido	46	2	3	6	5	2	1	1	1	2			2	2	2	2		1		1	3	1	1	1	1			24	110

Fonte: Mensagens do GR1 no M1, adaptado de Garton et al, (1997).

Essa matriz indicando a frequência da interação mostra as conexões entre os participantes. A visualização dessas conexões foi usada para construir o sociograma (GARTON, 1997), apresentado ao final desta seção, que é uma representação gráfica das interações indicadas na matriz anterior. A importância dessa matriz para esta pesquisa está principalmente nas informações que ela apresenta sobre “a densidade global das interações que ocorrem dentro de uma rede e a frequência das interações entre os nós específicos dessa rede”.

Nessa perspectiva, observa-se na matriz que os participantes Ana, Cida, Eli, Emir, Frede, Júlia, Lia e Renó enviaram apenas mensagens direcionadas a remetentes específicos, enquanto os participantes Éder, Erick, Guto, Jonas, Levi, Roni, Rúbia, Pati e Tuco enviaram mensagens apenas ao grupo como um todo. Os demais participantes, além das mensagens a remetentes específicos, enviaram também mensagens direcionadas a todos os participantes. Devo ressaltar que todos os participantes tinham acesso irrestrito a todas as mensagens enviadas à lista eletrônica de discussões e a todas as atividades postadas no fórum. A interpretação do destinatário da mensagem foi feita a partir da análise do texto da mensagem. Se o destinatário não estava mencionado explicitamente no texto da mensagem, então considerei a mensagem como tendo sido endereçada a todos. Quando o remetente estava explicitado no texto da mensagem, computei a correspondência como sendo dirigida a um destinatário específico. Essas informações passaram a ter significado a partir da análise do conteúdo dessas mensagens descrita na seção 5.2 deste capítulo.

Continuando a observação da matriz, é possível perceber três níveis de interação entre os participantes que enviaram mensagens para remetentes individuais e para todos no grupo ao se considerar a quantidade de mensagens que cada um enviou. Há um equilíbrio na quantidade de mensagens enviadas em cada grupo de participantes, como pode ser visto a seguir:

Grupo	participante	Mensagens enviadas
a	Nara	02
	Gino	02
	Juca	02
	Célio	03
	Gilson	03
b	Babi	05
	Cora	05
	Múcio	05
	Roni	07
c	Vera	48

Fonte: Matriz interações GR1_M1

Iniciando a análise pelo grupo C, observa-se que a professora Vera Menezes, teve uma contribuição total de 48 mensagens, fato que a diferencia muito dos demais participantes. Essa diferença quantitativa se justifica pelo fato de Vera ser a professora e, portanto, mais solicitada. Ao observar a distribuição das suas mensagens na matriz, percebe-se um padrão bem homogêneo em termos quantitativos. Ela enviou 19 mensagens endereçadas ao grupo como um todo e interagiu diretamente com 18 dos 24 alunos que fazem parte dessa matriz. Percebe-se também que a quantidade de mensagens que a professora enviou para os alunos individualmente varia entre uma e três, à exceção da participante Carla que recebeu 05 mensagens da professora. Observando a coluna de total de mensagens enviadas e o conteúdo das mesmas, percebe-se que 24 das 51 mensagens enviadas pela professora tiveram como função dar respostas aos alunos. As demais mensagens postadas pela professora foram classificadas em outras categorias como 'gerenciamento do grupo', *feedback* e outras.

Observando a distribuição das mensagens enviadas pela participante Cida, nota-se que ela enviou cinco mensagens para a professora³⁵, portanto, a mesma quantidade de mensagens recebidas da professora. Nota-se também que essa participante enviou apenas uma outra

³⁵ Apesar de endereçadas a um participante específico, nesse caso a professora, todas os participantes as recebiam em suas caixas postais por se tratar de um grupo eletrônico de uma lista de discussões.

mensagem para o participante Ana. O significado dessa concentração de mensagens enviadas para a professora será analisado a partir dos seus respectivos conteúdos.

A concentração de mensagens endereçadas à professora é facilmente percebida na matriz quando se observa a quantidade de mensagens recebidas expressas pelos números dispostos na coluna Vera em comparação com as colunas relativas às mensagens recebidas pelos demais participantes. O motivo dessa concentração poderá ser esclarecido pela análise das mensagens, mas esses números parecem permitir antecipar que a professora tem o papel de atrator nesse ambiente digital de aprendizagem. Retomando o conceito de atratores discutido no capítulo de embasamento teórico, a professora parece ser uma força interna ao sistema que faz o fluxo interacional convergir em sua direção e passar sempre por ela.

Numericamente, a matriz não mostra essa mesma característica de atrator nos demais participantes além da professora, mas, como será discutido na análise das mensagens recebidas em outros momentos do desenvolvimento da disciplina, bem como nos dados coletados na entrevista com os alunos, há outros participantes, além da professora, que também exercem essa força interna no sistema atuando como atratores.

Retomando a análise da matriz, observa-se, quanto à distribuição das mensagens entre os participantes, em oposição à concentração delas em alguns pontos, que além da professora, o participante Roni foi o único que apresentou uma certa homogeneidade na distribuição das suas mensagens. Esse participante enviou uma mensagem endereçada a todos, duas para a professora especificamente, tendo recebido três dela. Enviou também uma mensagem endereçada nominalmente a cada um dos seguintes participantes: Nara, Babi, Cora e Emir. Ao contrário da professora que obteve reciprocidade nas suas mensagens, o participante Roni não recebeu mensagens específicas dos participantes a quem ele remeteu mensagens nominais, exceto da professora (Vera). Entretanto, na análise do conteúdo das mensagens, notou-se que muitas mensagens direcionadas a todos foram motivadas por uma mensagem recebida nominalmente como essas a que estou me referindo enviadas pelo participante Roni. Essa, como veremos na análise do conteúdo das mensagens e das entrevistas com os participantes, é uma outra forma de determinar participantes que atuam como atratores no ambiente digital observado sob a ótica dos sistemas complexos.

A concentração e a distribuição, bem como a ausência de mensagens me remeteu a reflexões sobre questões como as relações de poder no ambiente digital de aprendizagem e o significado e as implicações do “silêncio” do aprendiz nesse ambiente mediado pelas TIC. Como essas questões não estão em discussão neste trabalho por fugir do escopo proposto,

apresento-as como sugestão para uma agenda de pesquisas futuras sobre o ambiente digital de aprendizagem.

A seguir, a figura 6 apresenta o sociograma do ambiente digital GR1 no momento 1 (M1) derivado da matriz analisada até este ponto.

Observando os números da matriz representados graficamente no sociograma, pôde-se perceber que havia participantes isolados na rede, sem conexão aparente com os demais membros; havia participantes que interagiam apenas com a professora e ainda aqueles que estabelecem uma rede mais ou menos ampla de interação. Notam-se três possíveis redes de interação nesse momento representado na figura 6. O fluxo de interação entre a participante Cida e a professora Vera destaca-se no sociograma. Acompanhando a expansão desse fluxo principal, percebeu-se que ele traçava uma rota mais fraca conectando-se e fechando-se com um terceiro participante, o Ana.

Um outro fluxo em rede pode ser percebido entre os participantes Múcio, Vera e Juca, apesar de não haver seta indicando reciprocidade entre Juca e Múcio. Pela representação gráfica, parece ser uma rede com laços mais fracos do que o que ocorre entre os participantes Ana, Cida e Vera.

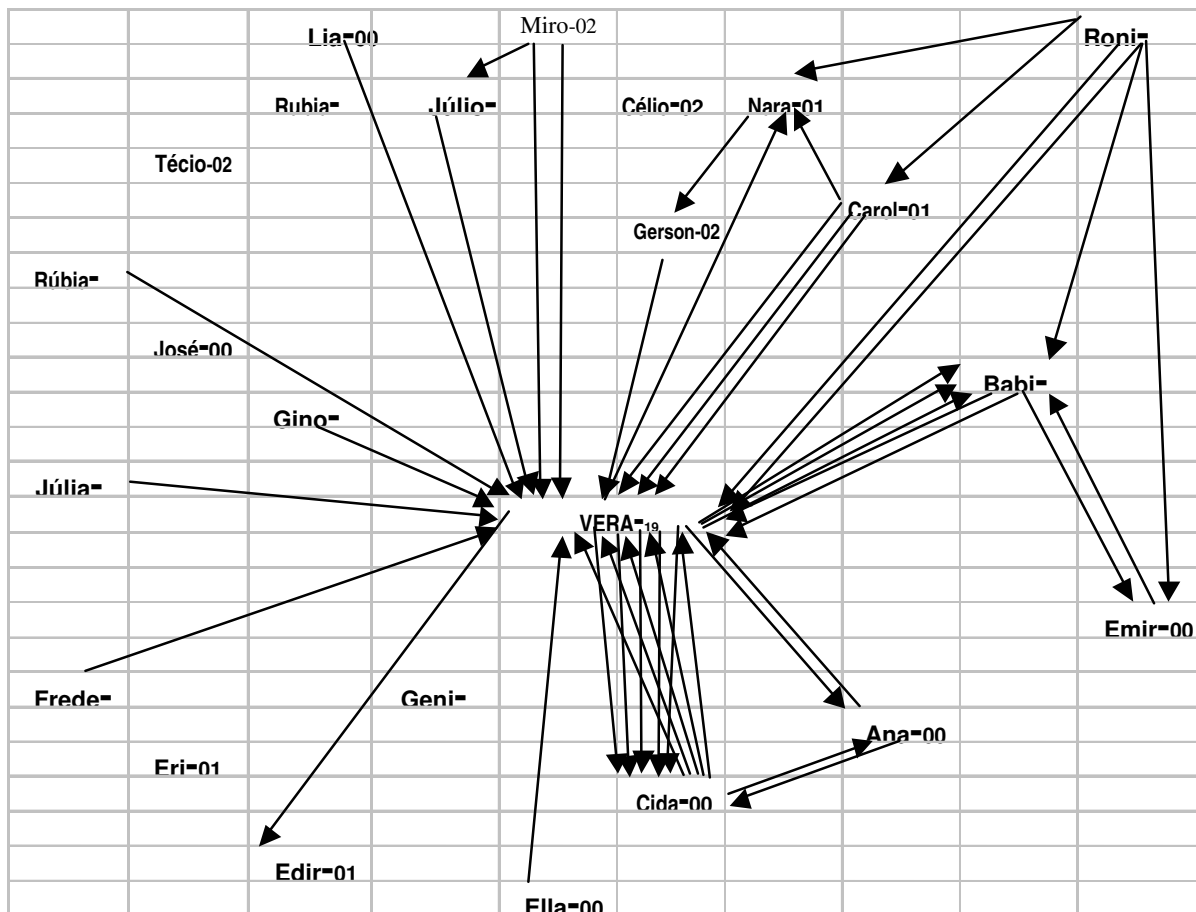
Percebeu-se ainda uma outra rede que parece ser mais abrangente, envolvendo um maior número de elementos nesse ambiente digital. Do participante Roni partem cinco setas direcionadas a cinco participantes diferentes, as quais parecem desencadear um fluxo de interação que envolve os participantes Roni, Nara, Gilson, Babi, Eli, Cora, Emir e Vera. Como já observei na análise da matriz, o sociograma ajuda a perceber que além da professora Vera, o participante Roni é o que apresenta uma interação mais distribuída³⁶, interagindo, aparentemente, de forma mais igualitária. A primeira participação desse aluno na lista de discussão provocou a seguinte observação que escrevi nas minhas notas de campo:

O [participante Roni] enviou uma mensagem simpática se apresentando, elogiando a homepage e a foto da professora (...) Como ocorre nas interações face a face, essa mensagem pode garantir a [esse participante] uma posição de destaque e até mesmo de liderança no grupo. (Fonte: Notas de campo do pesquisador em 04/05/2003).

³⁶ Cacique (2001, p. 8-9) em seu estudo sobre aproveitamento de alunos em curso a distância mediado pela Internet avalia que “na Internet o estudo distribuído de forma equilibrada e com uma certa constância pode levar a um melhor rendimento nas avaliações. (...) Os dados [do autor] sugerem que o padrão de regularidade e a distribuição temporal dos acessos podem ser fatores relevantes”.

Coincidentemente, o aluno Miro do grupo GR2 também enviou uma mensagem com teor semelhante ao grupo e a professora anotou o seguinte em seu diário:

Roni me envia uma mensagem super carinhosa e elogia minha foto na homepage. Miro também. (Fonte: diário da professora – entrada de 24.04.04)



Fonte: Matriz interações GR1_M1-(adaptado de Garton, et al., (1997).

Referindo-se à função dos sociogramas, Garton, et al, (1997) afirmam que eles são úteis à medida que facilitam a identificação dos subgrupos a partir da subdivisão da rede em ‘clusters’ que contenham densidade interacional similar. Além disso, a análise dos dados da matriz da rede de interação pode indicar participantes que podem ser categorizados como “isolados, pontes ou estrelas”³⁷, dependendo dos seus posicionamentos na rede de comunicação, conforme explica Garton et al, (1997). Esse tipo de “representação visual da rede ajuda a identificar as posições e as mudanças na sua estrutura global ao longo do tempo”.

³⁷ Tradução minha para: “*isolate, bridge ou star*”. (GARTON, 1997).

Dentro dessa perspectiva, ao fazer a análise do conteúdo das mensagens na seção 5.2 deste capítulo, retomo os fluxos interacionais representados no sociograma para confrontá-los com o que foi dito e para refletir sobre a complexidade que está subjacente às redes interacionais. A seguir, apresento os nós da rede social observada entre as mensagens 111 e 257 do GR1-M4.

□ **Rede de interação no GR1-M4**

O momento 4 do GR1 ocorreu a partir da mensagem 97 até o final das discussões nessa turma que se deu na mensagem de número 257. Esse foi um momento de reorganização do sistema formado pelas interações entre os participantes do GR1, conforme passo a discutir aqui, tendo como base os dados relativos às mensagens eletrônicas que registraram as interações ocorridas no GR1. A densidade e a frequência das interações ocorridas entre os participantes que compuseram essa rede estão apresentados na matriz do quadro 6 e no sociograma da Fig. 7 a seguir.

Quadro 6 – Interações no ambiente digital 1, momento 4 – (GR1_M4)

Número de participantes = 25																												
Pseudônimos dos participantes: Clara ,Ana, Cida,Babi , Célio , Cora , Éder, Celi , Emir, Erick, Frede, Lena, GR, Nara, Roni , Jonas , Júlia , Nice , Lia , Reni , Múcio, Rúbia , Pati , Vicente, Vera																												
Identificação do grupo: GR1_M4																												
	todos	Clara	Ana	Cida	Babi	Célio	Cora	Éder	Celi	Emir	Erick	Frede	Lena	GR	Nara	Roni	Jonas	Júlia	Nice	Lia	Reni	Múcio	Rúbia	Pati	Vicente	Vera	??	Total enviado
Clara	1																										1	
Ana																												0
Cida						1							1			1									1	10		14
Babi																									3		3	
Célio	3																							1	14		18	
Cora																									3		3	
Éder																											0	
Celi	1																								1		2	
Emir	1																										1	
Erick																											0	
Frede																											0	
Lena																									1	3	4	
GR																									9		9	
Nara																									2		2	
Roni																											0	
Jonas	1																										1	
Júlia																									3		3	
Nice																									3		3	
Lia	1																								2		3	
Reni																											0	
Múcio																											0	
Rúbia																									1		1	
Pati	1																								1		2	
Vicente	1																										1	
Vera	40		2	5	3	8	3						2	7	1	2		1	1	1			1	1		3	81	
Total recebido	50	0	2	5	3	9	3	0	0	0	0	0	3	7	1	3	0	1	1	1	0	0	1	1	3	55	3	152

Mensagens do GR1 no M4, adaptado de Garton et al, (1997).

O gráfico 1, apresentado na seção anterior, mostra que as interações que ocorreram nos momentos anteriores ao M4 tiveram como finalidade gerenciar a disciplina (GER) e estabelecer contato social (IS) entre os participantes. No M4 as interações passaram a ser usadas também para Troca de Informações e Recursos (TIR) entre os participantes; para Comentários Críticos (CC) e Respostas a Comentários Críticos (RCC); para Pedidos de Participação (PeP) e para Respostas a Pedidos de Participação (RpeP); para Iniciar Discussões

(ID), Apreciação das Discussões (AD) e Apreciação de Outras Atividades (AOA); para Organizar Atividades (ORA); para Pedir Feedback (PF) e para dar Feedback (F).

De forma similar à que se verifica na matriz relativa aos primeiros momentos do GR1, foi possível agrupar os participantes em cinco grupos, a partir da quantidade de mensagens que cada participante enviou para a lista eletrônica de discussão. Nesse M4 do GR1 também houve equilíbrio interno a cada grupo no que se refere a essa quantidade de mensagens enviadas, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quantidade de mensagens enviadas no GR1-M4

Grupo	participante	Mensagens enviadas
a	Ana	00
	Roni	00
b	Celi	01
	Emir	01
	Júlia	01
	Vicente	01
	Pati	02
	Celi	02
	Nara	02
c	Babi	03
	Cora	03
	Júlia	03
	Nice	03
	Lia	03
	Lena	04
d	Gino	09
	Cida	14
	Célio	18
e	Vera	81

Fonte: Matriz interações GR1_M4

Como ocorreu nos momentos M1, M2, M3 e início do M4, a professora, participante Vera, se mantém em evidência por causa da grande quantidade de mensagens enviadas em comparação com os demais participantes.

Analisando a distribuição das 81 mensagens enviadas pela professora no M4, observa-se que há homogeneidade na distribuição das mensagens enviadas por ela aos demais participantes individualmente. Cinco dentre os vinte e cinco participantes que apareceram no M4 não receberam mensagens da professora individualmente, enquanto os demais receberam entre 01 e 09 mensagens da professora, de forma proporcional à quantidade de mensagens enviadas por eles à professora individualmente. Essa proporcionalidade entre as mensagens recebidas e enviadas pela professora deixa transparecer o cuidado que ela teve em não deixar os alunos sem respostas.

De forma semelhante ao que ocorreu nos momentos anteriores, houve uma concentração de mensagens enviadas à professora e apenas uma aluna, a participante Cida, enviou mensagens endereçadas a mais de um participante além da professora. Essa distribuição das mensagens da participante Carla formou uma rede aparentemente fraca envolvendo os participantes Cida, Roni, Célio, Lena e Vicente como pode ser visualizado no sociograma da Figura 6.

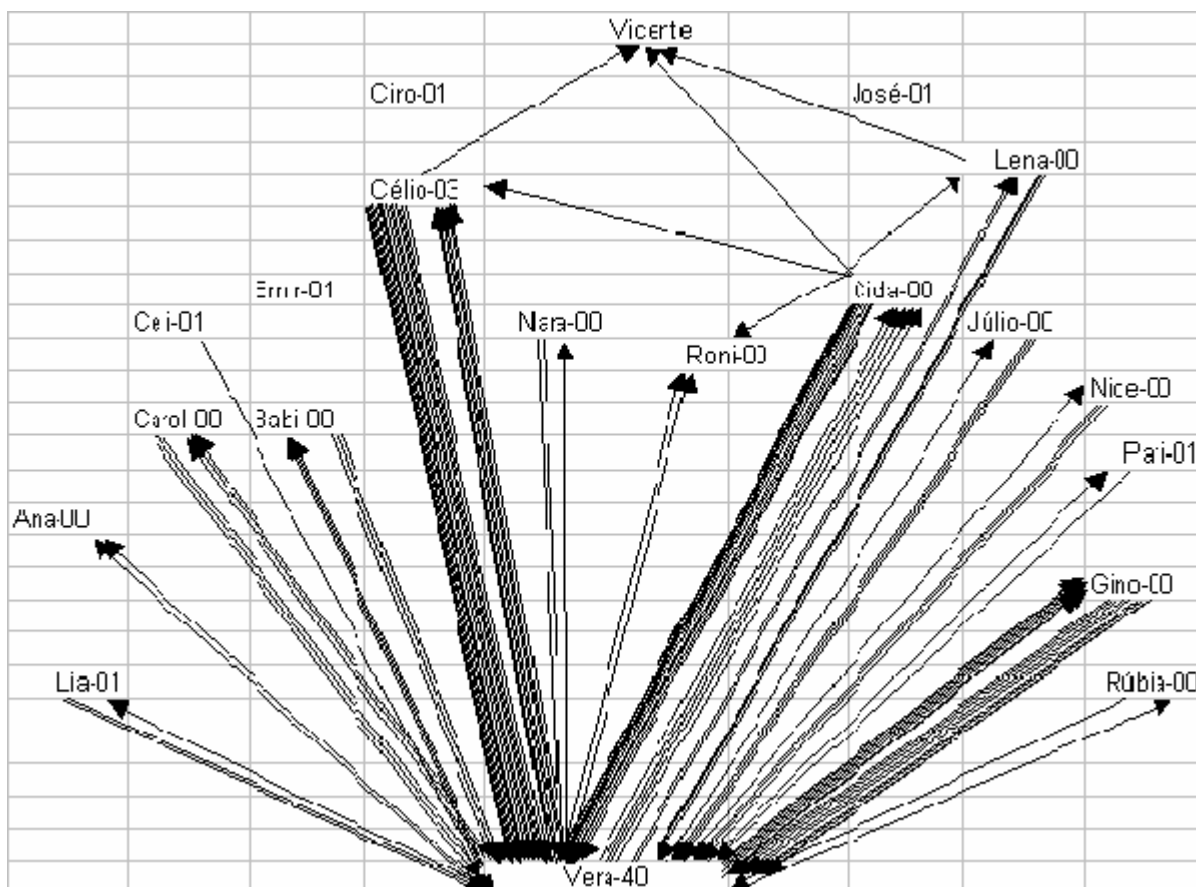


Figura 6 - Sociograma do GR1_M4³⁸

Fonte: Matriz interações GR1_M4-(adaptado de Garton, et ali, (1997).

Dando continuidade à apresentação das redes sociais formadas nos ambientes digitais de aprendizagem observados, passo, a seguir, à descrição das interações ocorridas entre o grupo de aprendizes que frequentou a outra turma que chamei neste trabalho de ambiente digital de aprendizagem 2 – GR2.

³⁸Da mesma forma que no sociograma anterior, para facilitar a visualização dos fluxos interacionais, as setas foram usadas para representar apenas as mensagens enviadas para destinatários específicos. O número colocado perto do código de cada participante indica a quantidade de mensagens que foram encaminhadas a todo o grupo.

5.1.1.2. GR2 – Os nós das redes de interação

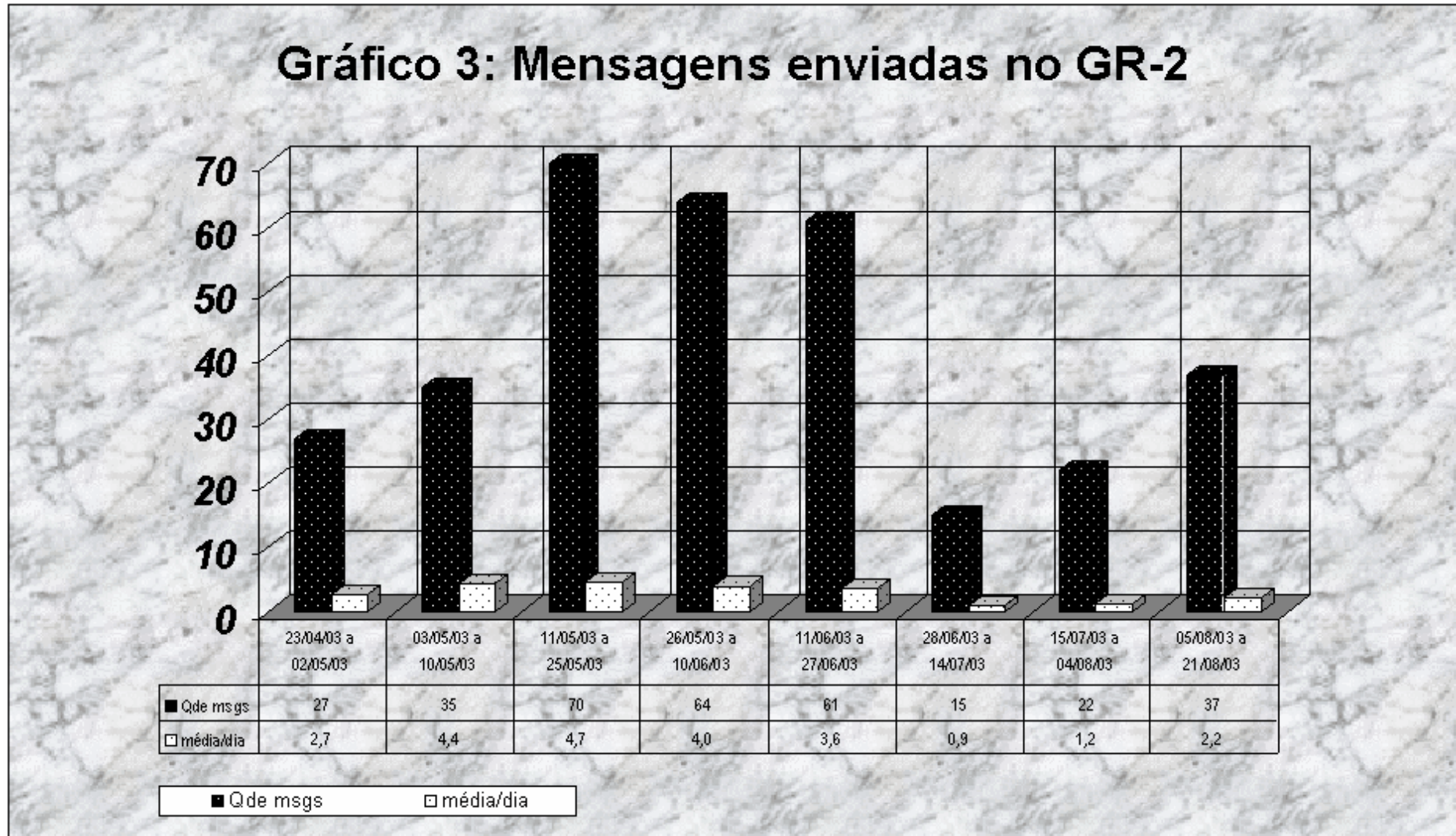
A tabulação dos dados do GR2 para essa análise foi organizada a partir da classificação das mensagens utilizando os procedimentos já descritos anteriormente. Esses dados deram origem ao gráfico e à matriz apresentados a seguir.

O fluxo das interações que ocorreram no GR2 pode ser visto de forma panorâmica no gráfico 3, a seguir, onde é possível notar que, de forma diferente do GR1, a dinâmica das interações no GR2 fez com que o sistema de interação descrevesse um percurso sem turbulências aparentes, apesar de imprevisível, como está descrito nas análises dos dados relativos aos conteúdos das mensagens.

Foi possível identificar três momentos no GR2. No primeiro momento (M1), que se deu entre as mensagens 001 e 101, ao contrário do que ocorreu no GR1, predominaram mensagens de Pedido de Feedback, Feedback, Comentários Críticos, Trocas de Informação e Recursos e essas mensagens marcaram as condições iniciais do sistema. No GR1, como já apresentado anteriormente, as Interações Sociais predominaram no M1 provocando a turbulência no sistema.

O segundo momento (M2), a partir da mensagem 102, foi caracterizado por discussões sobre tópicos derivados das leituras e atividades sobre a abordagem comunicativa para ensino de língua estrangeira feitas para a disciplina, e no terceiro momento (M3) o fluxo interacional apresentou um número crescente de Interações Sociais precedendo o encerramento da disciplina, como está discutido na próxima seção. A análise do GR2 mostrou que o fluxo das interações que o caracterizou não apresentou pontos claros de transição entre um momento e outro. As interações nesse grupo se deram em um movimento contínuo que partiu das condições iniciais em direção à acomodação final com seus respectivos momentos se sucedendo, sem delimitação clara dos momentos, como será discutido na seção 5.2.2.

Gráfico 3: Mensagens enviadas ao GR2 entre 23/04/03 e 21/08/03



Fonte: Mensagens eletrônicas de 001 a 331 no GR2.

A matriz apresentada no quadro 7 foi construída de acordo com os procedimentos descritos na introdução da seção 5.1.1. Ela indica a quantidade de mensagens enviadas e recebidas pelos participantes individualmente e foi o ponto de partida para a construção do sociograma apresentado na Fig. 8 a seguir. Esse sociograma facilita a visualização do fluxo das interações e foi construído a partir da identificação de “quem falou com quem” na análise das mensagens postadas na lista eletrônica de discussões do GR2, a partir das diretrizes de Garton et al, (1997), conforme está indicado na matriz do quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Interações no ambiente digital 2 – GR2

	TODOS	Aída	Alice	Alex	Cássia	Anísio	Amanda	Bete	Cleiton	Dario	Dalila	Dora	Dácio	Diná	Ênia	Élcio	Filó	Léo	Ígor	Ivone	Ramon	João	Paulo	Kely	Rosa	Miro	Mila	Zélia	Paula	Rita	Déia	Pedro	Tomás	Selma	Sônia	Júlio	Vilma	Vânia	Rui	Zilda	Carla	Jane	Vera	Vicente	MSG	REC						
Aída	3																								1																		1		7							
Alice													1																																			1				
Alex																																															2		2			
Cássia																																															1		1			
Anísio	3																1																												3		7					
Amanda	1					1																																										2				
Bete	3																																																3			
Cleiton	2																																																2			
Dario	2		1																																												3		6			
Dalila	3																																																3			
Dora																																																1		1		
Dácio	4																1		2							1																				4		12				
Diná	1																																														2		3			
Ênia																																															10	1	12			
Élcio																																															2		2			
Filó	2																																														5		7			
Léo	5					1	1						2												1																					19		29				
Ígor																																																6		6		
Ivone																																																1		1		
Ramon																																																1		1		
JÁ	2																																															1		4		
Paulo																																																	5		5	
Kely	2																																																3		5	
Rosa																																																	7		7	
Miro	6	1											2																																				11			
Mila	1																																															1		2		
Zélia																																																	2		2	
Paula																																																	1		1	
Rita	1																																																1		2	
Déia																																																	3		3	
Pedro																																																	3		3	
Tomás	1																2																															1		6		
Selma																																																			0	
Sônia		1																																															1		2	
Júlio																																																		0		
Vilma	1	1																																																2		
Vânia			1								1																																					3		5		
Rui																																																			0	
Zilda																																																			0	
Carla																																																		0		
Jane																																																		1		1
Vera	53	3	1		4	1		2	3		1	2	1	4		6	14	3	1	2	1			4		10		1	1		1		1		1		1	1		2	1	1	6					132				
Vicente	1																																																		1	
MSG ENV	97	6	0	3	0	6	2	0	2	3	1	1	7	1	5	0	7	17	3	1	6	1	0	5	0	13	0	1	1	0	1	0	3	0	3	1	0	2	1	1	6	0	94	1								

Fonte: Mensagens do GR2, adaptado de Garton et al, (1997).

Como já foi mencionado neste capítulo, as conexões representadas na matriz anterior foram usadas para construir o sociograma do GR2 (GARTON, 1997), apresentado ao final desta seção. A matriz fornece informações sobre “a densidade global das interações que ocorrem dentro de uma rede e a frequência das interações entre os nós específicos dessa rede”.

Analisando a matriz do GR2 sob essa perspectiva, nota-se que os participantes Alice, Alex, Cássia, Dora, Ênia, Élcio, Ígor, Ivone, Ramon, Paulo, Rosa, Zélia, Paula, Déia, Rúbia, Sônia, Vânia e Jane mantiveram um padrão de interação de um para um, ou seja, as mensagens enviadas por eles foram direcionadas a destinatários específicos, apesar de todos os participantes terem acesso a elas. Por outro lado, os participantes Bete, Cleiton, Dalila e Vicente enviaram apenas mensagens direcionadas a todos os membros do grupo. Houve também dois participantes, Júlio e Carla, que receberam mensagens e não responderam, permanecendo em silêncio. Como no GR1, os demais participantes enviaram mensagens direcionadas a todos os participantes, além daquelas direcionadas a remetentes específicos. Os significados dessas informações estão discutidos na seção 5.2 deste capítulo onde foram analisados os conteúdos dessas mensagens.

Tendo em vista as quantidades de mensagens enviadas individualmente pelos participantes, foi possível identificar cinco grupos, de acordo com o seguinte critério: . Os participantes em cada grupo enviaram uma quantidade aproximada de mensagens como pode notado a seguir:

Grupo	participantes	Mensagens enviadas
A	Alice, Cássia, Dora, Ivone, Ramon, Paula, Jane, Vicente	01
	Alex, Amanda, Cleiton, Élcio, Mila, Zélia, Rita, Sônia, Vilma	02
	Bete, Dalila, Diná, Déia, Rúbia	03
	João	04
B	Paulo, Kely , Vânia	05
	Dario, Igor, Tomás	06
	Aída, Anísio, Filó, Rosa	07
C	Miro	11
	Dácio, Ênia	12
D	Léo	29
E	Vera	132

Fonte: Matriz interações GR1_M1

Como ocorreu no ambiente de aprendizagem 1, no grupo 2 a participação da professora também se destacou da participação dos demais. Observando a sua participação em termos quantitativos no grupo, através da matriz e do quadro anterior, percebe-se que as mensagens enviadas pela professora estão distribuídas de forma equilibrada. Das 132 mensagens que a professora enviou, 53 foram encaminhadas a todos os participantes e 79 foram enviadas nominalmente a participantes determinados, sendo que ela recebeu 94 mensagens nominais. Isso significa que ela enviou menos mensagens do que recebeu e que, portanto, a sua participação foi proporcional ao que a turma demandou dela.

O grupo "d" é composto apenas pelo participante Léo que enviou 29 mensagens, destacando-se, por isto, dos demais. Observando-se a distribuição na matriz das mensagens enviadas por esse participante, nota-se que ele interagiu com vários colegas, mas o maior volume da interação dele foi com a professora. Ele enviou 19 mensagens endereçadas à

professora e recebeu dela 14 cujos conteúdos estão analisados a seguir. Assim como o participante Léo, os participantes Miro e Dácio do grupo "c" e o participante Tomás do grupo "b" tiveram participações distribuídas interagindo com vários colegas. Nota-se também que à participação distribuída do Tomás do grupo "b", com 6 mensagens enviadas, opõe-se a *forma concentrada* de participação da aluna Ênia do grupo "c". Das 12 mensagens enviadas por essa participante, 10 foram dirigidas à professora e 2 a outros participantes.

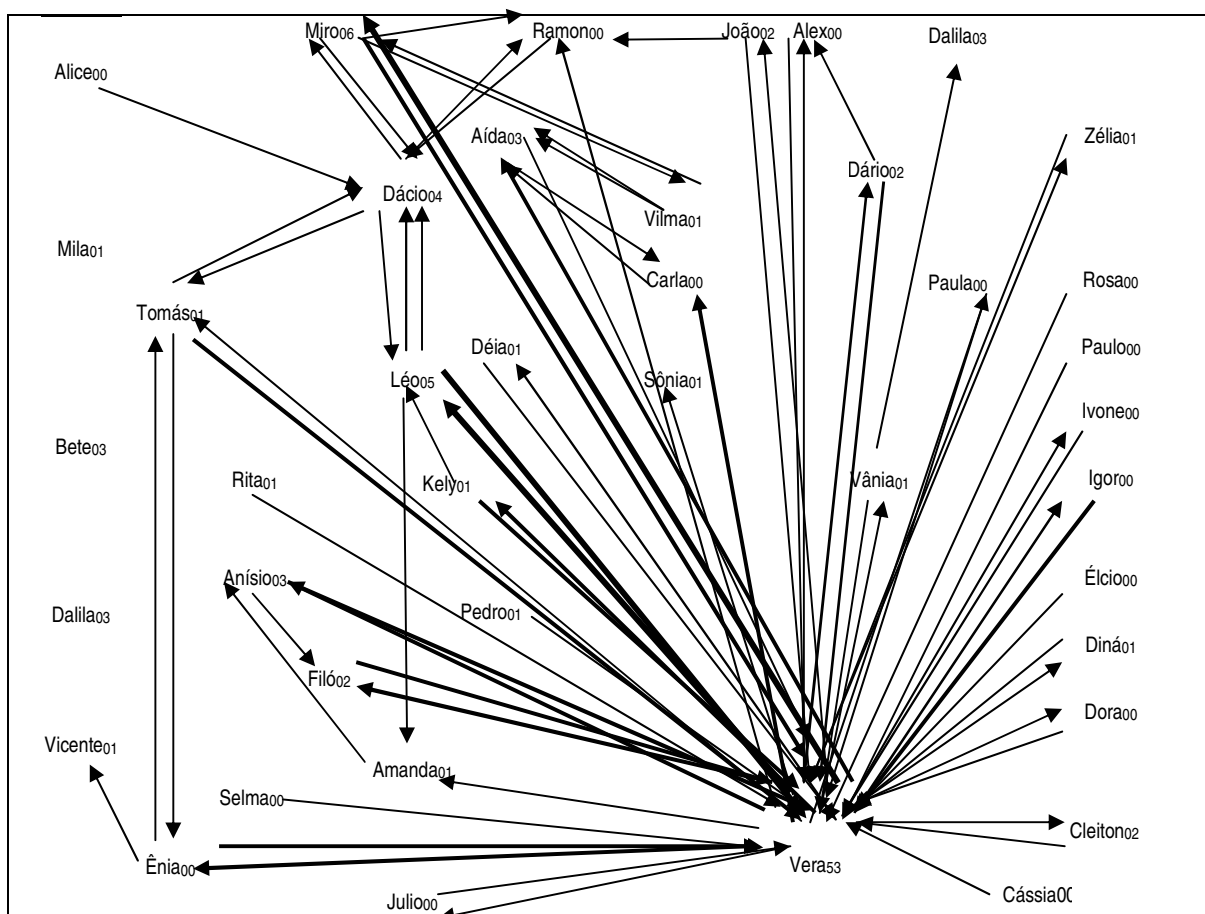


Figura 7 - Sociograma do GR2

Fonte: Matriz interações GR2-(adaptado de Garton, et al., (1997).

5.1.2. Análise do conteúdo das mensagens

Nesta seção serão analisados os dados relativos ao conteúdo das mensagens sob a perspectiva do tópico discutido e da forma utilizada pelos participantes para se dirigirem uns aos outros. A pergunta “sobre o que falamos?”, foi o ponto de partida que utilizei para categorizar o tópico debatido e para identificar o conteúdo dos nós formados na rede de interação, bem como a estrutura das relações interpessoais que se estabeleceram dentro de cada um desses nós, conforme já foi discutido no capítulo 4.

Para categorizar o conteúdo das mensagens enviadas pelos participantes ao grupo de discussões, parti da pergunta “como o tópico foi discutido?”. A seguir, apresento e discuto os dados que emergiram dessas análises.

5.1.3. Categorização das mensagens: *O que foi discutido*

Tendo sido feita a classificação das mensagens da forma descrita nos itens ‘a’ e ‘b’ da seção 5.1.1, fiz uma nova leitura de todas as mensagens para identificar o assunto tratado ali e procedi da forma descrita na seção 4.4.1 para verificar *o que* foi discutido nas 257 mensagens que compuseram o GR1 e nas 331 mensagens enviadas pelos participantes do GR2

A apresentação dos dados referentes à análise dos conteúdos das mensagens postadas pelos participantes dos dois grupos eletrônicos de discussão foi feita de acordo com a seqüência dos momentos detectados em cada um dos dois ambientes de aprendizagem analisados para esta pesquisa, em ordem cronológica, conforme se vê nos gráficos apresentados anteriormente na seção 5.1.1. A seguir, estão apresentados os conteúdos das mensagens que caracterizaram as interações nos dois grupos eletrônicos de discussão observados para esta pesquisa.

5.1.3.1.GR1 – Categorização das mensagens

Os assuntos abordados pelos participantes nas 110 primeiras mensagens do GR1, que compreendem os momentos M1, M2, M3 e início do M4, podem ser resumidos conforme o quadro 8, a seguir, que apresenta uma visão panorâmica do que foi abordado pelos aprendizes que trocaram essas mensagens que estou analisando nesta seção.

Quadro 8 - Categorias dos tópicos discutidos no GR1_msg 01 a 96

Categorias	Qde.tópicos	%
GER - GERenciamento da disciplina	50	39,1
ORA - ORganização das Atividades	4	3,1
AD - Apreciação das Discussões	4	3,1
PEP - PEdido de Participação	1	0,8
RPEP - Resposta ao PEdido de Participação	3	2,3
CC - Comentário Crítico	6	4,7
RamonC - Resposta a Comentário Crítico	8	6,3
TIR - Troca de Informações e Recursos	3	2,3
ID - Início de Discussão	1	0,8
IS - Interação Social	29	22,7
EA - Entrega de Atividades	6	4,7
PF - Pedido de Feedback	4	3,1
F - Feedback	9	7,0
Totais	128	100,0

Fonte: Planilha geral das categorias de interação do GR1-msg 001-110

O quadro anterior mostra que a categoria mais recorrente nessas mensagens foi a de gerenciamento da disciplina, seguida pelas interações sociais. Esse fato se explica pela não obrigatoriedade dos aprendizes de usar o grupo eletrônico de discussões. Sendo assim, os participantes utilizaram esse ambiente com mais frequência para as interações sociais. Por sua vez, a professora o utilizou para gerenciar os trabalhos dos alunos. Essas duas categorias somadas perfizeram o total de 61,8% das interações ocorridas durante o período de observação que estou tratando aqui. Portanto, 38,2% das interações ficaram distribuídas nas demais categorias.

Acredito que qualquer conclusão a partir desses números, pode correr o risco de vir a ser mera especulação se não for acompanhada de uma análise cuidadosa dos conteúdos das mensagens em cada categoria com o objetivo de verificar como esses conteúdos interferiram na dinâmica dos ambientes digitais observados.

Nessa perspectiva, a categorização do que foi dito pelos participantes, combinada com a análise das notas de campo, com as entradas no diário de pesquisa da professora e com as informações das entrevistas possibilitou a caracterização dos ambientes digitais de aprendizagem tratados aqui como sistemas complexos.

Na próxima seção, os conteúdos das mensagens serão analisados dentro de cada categoria com o objetivo de descrever como os participantes interagiram em cada um dos ambientes digitais de aprendizagem observados. Considerando que a professora foi a mesma nos dois grupos, que os objetivos de aprendizagem foram os mesmos, que as instruções e *feedback* fornecidos pela professora foram iguais em termos de forma e estrutura, entre outras condições similares que discutirei com detalhes no fechamento deste capítulo, poder-se-ia prever que os participantes de ambos os grupos trilhassem caminhos parecidos e, até mesmo, previsíveis. Contudo, não foi o que ocorreu, conforme foi comprovado pelos dados.

Procedi, então, a análise das discussões ocorridas nas 110 primeiras mensagens do grupo eletrônico de discussões do GR1 para identificar, na dinâmica das interações nos ambientes digitais de aprendizagem, as propriedades dos sistemas complexos.

5.1.4. Como ocorreram as interações no GR1

Vou iniciar a apresentação dos conteúdos das mensagens a partir da categorização por assunto, com o objetivo de compreender qualitativamente o sociograma apresentado na figura 6.

- **Gerenciamento da Disciplina – GR1_M1: condições iniciais**

A categoria ‘gerenciamento da disciplina’ foi detectada como sendo o tópico com a maior quantidade de mensagens, como demonstra o quadro 8 apresentado na seção anterior. Questões de gerenciamento foram o tópico de 48 das 110 primeiras mensagens do GR1. Duas outras mensagens continham essa categoria como tópico secundário, o que representa 39,1% do total de 128 tópicos categorizados.

Nessa categoria, foram identificados os seguintes tópicos discutidos:

- Instruções sobre a dinâmica do curso, sobre as atividades e normas de participação;
- Pedidos, agradecimentos e esclarecimentos sobre a dinâmica da disciplina e da interação no ambiente digital;
- Problemas tecnológicos;
- Participação e Moderação da lista de discussões que envolveu mensagens que continham convites e incentivos à participação, assim como regras de comunicação no ambiente digital;
- Assuntos administrativos diversos como período de matrícula e datas de entrega de atividades;
- Evasão: mensagens que continham exposições de razões e comunicados sobre decisões de desistência de participação na disciplina.

O quadro 9, a seguir, apresenta como as mensagens ficaram distribuídas de acordo com os tópicos abordados pelos participantes no GR1, dentro da categoria ‘Gerenciamento da disciplina’.

Quadro 9 - Gerenciamento da disciplina – GR1

Categoria: Gerenciamento da disciplina – (GER)		
Corpus: 105 mensagens	Período observado	48 msg

Mensagem	Remetente	Destinatário	Instruções ³⁹	Pedidos, agradecimentos, esdaciarcimentos.	Problema tecnológico	Participação ⁴⁰	Moderação	Assuntos administrativos	evasão	TOTAIS
16	Cida	Vera		1						1
67	Cida	Vera		1						1
102	Cida	Vera		1						1
100	Babi	Vera			1					1
26	Eli	Vera							1	1
75	Frede	Vera							1	1
91	Gino	Vera		1						1
73	Paulo	Vera		1						1
28	Júlia	Vera					1			1
60	Roni	Vera	1							1
62	Roni	Vera		1						1
50	Déia	Vera		1						1
39	Gilson	Vera			1					1
2	Vera	todos		1						1
4	Vera	Tuco		1						1
5	Vera	todos						1		1
6	Vera	todos	1							1
7	Vera	todos		1						1
10	Vera	Roni		1						1
14	Vera	todos						1		1
18	Vera	Cida		1						1
19	Vera	Gino		1						1
21	Vera	Célio		1						1
24	Vera	todos			1					1
27	Vera	Eli							1	1
29	Vera	Júlia			1	1				2
30	Vera	todos		1						1
43	Vera	Ana	1							1
44	Vera	Gilson			1					1
51	Vera	Déia		1						1
52	Vera	Guto	1							1
53	Vera	todos	1							1
54	Vera	todos	1							1
56	Vera	todos		1						1
61	Vera	Roni	1							1
64	Vera	Roni	1							1
66	Vera	Gino	1							1
70	Vera	Éder	1							1
72	Vera	Cida		1						1
76	Vera	Babi	1							1
80	Vera	todos		1						1
81	Vera	todos		1						1
82	Vera	todos						1		1
83	Vera	todos					1			1
90	Vera	Cida					1			1
92	Vera	todos		1						1
96	Vera	todos		1						1
104	Vera	Babi	1							1
105	Vera	Cida		1						1
TOTAIS >>			12	23	5	4	3	3		50

Fonte: mensagens do GR1_M1

³⁹ Instruções sobre a dinâmica do curso, atividades, normas de participação .

⁴⁰ Convide à participação, avaliação da participação.

Observando o quadro 9, nota-se que o tópico ‘Pedidos, agradecimentos e esclarecimentos’ prevaleceu nessa categoria e foi abordado por 23 das 50 mensagens classificadas sob a categoria ‘Gerenciamento da Disciplina’. Um exemplo de mensagem classificada sob essa categoria é:

Dear Teacher/ Pls see if I have understood the whole process corretcly. / First class to be sent until May 9th. Second the following / week./ Since I'm not keen on computer I have some doubts. Essays to / e-mail on www.voy.com...? Chapters of first week are in your / folder, how abt the second.? Available/ Library? To end, did not understand this message. Sorry I / don't want to miss anything!/ Thanks!! [Cida].⁴¹ (Fonte: mensagem 16 da lista de discussões.)

As instruções dadas pela professora foram categorizadas como GERenciamento da disciplina e tiveram como função instruir os alunos sobre as atividades a serem desenvolvidas, sobre as regras de participação e sobre a dinâmica da disciplina que eles cursaram à distância, mediada pela Internet. Escolhi a mensagem a seguir como um exemplo de mensagem que foi classificada sob o rótulo 'instrução'. Nela, a professora lembrou aos participantes que eles não deviam enviar mensagens para a sua caixa postal pessoal e reforça a função da ferramenta 'fórum eletrônico' como o local designado para apresentação das tarefas. A professora enfatizou também que a lista eletrônica de discussão deveria ser usada para sanar dúvidas e para trocar informações e reiterou o pedido para que não enviassem arquivos anexados. A transcrição da mensagem é:

/Dear Students,/(...)From now on, please, do not send emails to my private addresses, but to our/list. Your doubts can help others.//The discussion list will be used for doubts and pieces of information.//The tasks will be published on the forum (see our homepage) and you are all/invited to make comments on your classmates' texts. DO NOT SEND TASKS TO THE/DISCUSSION GROUPS.//Don't send attachments and don't forget to sign your messages using FIRST/NAMES AND, AT LEAST, A SURNAME so that I can easily find it in our lists./Ex. (...). Do the same when posting messages on our forum.//Homepage: [http://www.\(...\).com/communicative.htm](http://www.(...).com/communicative.htm)//Best wishes,// (Fonte: mensagem 53 da lista de discussões.)

Nas minhas notas de campo observei o seguinte sobre esse tipo de mensagem da professora:

⁴¹ As barras / separando o texto indicam quebra de linha na mensagem original.

Acredito que a repetição dessas instruções como a professora Vera tem feito seja útil ao aluno, especialmente para aqueles que estejam participando de disciplina a distância pela primeira vez. (Fonte: notas de campo – entrada de 07.05.03).

Problemas com a tecnologia, apesar de terem ocorrido apenas 5 nessas primeiras 110 mensagens do GR1, têm sido recorrentes em cursos mediados pelas TIC. A mensagem a seguir foi tomada como exemplo dessa faceta do gerenciamento da disciplina:

// Dear Vera / I'm really worried 'cause I sent my contribution yesterday and my / name is not on the list bellow. Did you receive it? Because I / checked and it was there! / Best regards/ Babi (Fonte: mensagem 100 – GR1)

A professora demonstrou habilidade e sensibilidade como gestora dos ambientes de aprendizagem a distância ao responder a perguntas que aparentemente tratavam de questões de gerenciamento da disciplina, mas que a professora interpreta como busca de atenção por parte do aluno. A professora menciona esse aspecto das mensagens em dois momentos no seu diário:

Começam a chegar umas perguntas interessantes. Não me parecem realmente perguntas, mas necessidade de atenção. Veja esta "a deadline eh may 9th?". Ora, isto está escrito na página [eletrônica da disciplina]. (Fonte: diário da professora – entrada de 24.04.04)

Em outro ponto do seu diário, versando sobre essa necessidade de atenção do aluno de disciplinas a distância, a professora escreve:

"Babi envia perguntas que eu classifico como "me dê atenção". As perguntas são um tanto ou quanto óbvias. Respondo com paciência". (Fonte: diário da professora – entrada de 26.04.04)

Essas mensagens de gerenciamento da disciplina e de Interações Sociais predominaram no GR1_M1 e determinaram as condições iniciais da rede formada pelas interações que ocorreram entre a mensagem 001 e a mensagem 59, como está descrito na seção a seguir.

▪ **Interação Social – GR1_M2: Momento de turbulência**

No quadro 9, observa-se que a categoria ‘Interação Social’ é a segunda com maior número de tópicos nas 110 mensagens analisadas o presente momento. Vinte e nove mensagens foram classificadas dentro dessa categoria, representando 22,7% do total de 128 tópicos analisados.

Três tipos de interações destacaram-se nessa categoria. Um primeiro tipo em que os participantes testaram o canal de comunicação como uma forma de sinalizar a ‘presença’ naquele ambiente digital de aprendizagem, seguido de um segundo tipo com uma série de mensagens contendo apresentações pessoais. O terceiro tipo caracterizou-se por mensagens em que alguns participantes identificaram colegas que conheciam de outras disciplinas presenciais e enviaram mensagens estabelecendo contato e formando grupos que interagiram com regularidade.

Dessas manifestações puramente sociais, emergiu o segundo momento. Foi uma situação que, como nos sistemas complexos, quebrou a estabilidade inicial que parecia estar se consolidando nesse ambiente de aprendizagem levando-o a um período de turbulência para, posteriormente se reorganizar e acomodar em um novo patamar de estabilidade para o fluxo das interações. As discussões passaram então a se dar em torno de tópicos acadêmicos, relacionados com o tema "abordagem comunicativa" que foi o foco da disciplina estudada, como será discutido a seguir neste capítulo.

Para discutir o momento de turbulência, M2, ocorrido no GR1, parti das mensagens de 'Interação Social', ainda no M1, que o desencadeou. No quadro 10, a seguir, apresento uma visão panorâmica das mensagens categorizadas como ‘Interação Social’. Os números realçados referem-se às mensagens que estiveram envolvidas nesse segundo momento que passo a apresentar, retomando o sociograma das interações apresentado na figura 6.

No dia 26 de abril, durante o primeiro momento caracterizado pelas condições iniciais do GR1, a participante Babi envia a mensagem n.º 17 dirigindo-se ao grupo como um todo e se apresentando. Ao final da sua mensagem ela elogia a *homepage* da professora e faz uma menção especial ao colega Roni, como pode ser percebido na transcrição parcial da mensagem feita a seguir:

Hy folks/ / I am very glad to participate of this course (...) I would like to agree with Roni about your home page and about / your picture (I didn't know you...)/ By the way, Roni : YOU ARE SOMETHING.....// Thanks a lot/ Babi . (Fonte: msg 17 – GR1 em 26/04/2003)

Escrevi o seguinte comentário sobre essa mensagem nas notas de campo:

A participante Babi usou 'emoticons' na sua mensagem e parece ter um estilo de interagir no ambiente digital parecido com o do participante Roni . É simpática com o grupo (...) e se alinha com o participante Roni . (Fonte: notas de campo em 04/05/2003).

Em 29 de abril de 2003, mesmo já tendo recebido advertências da professora de que o grupo de discussões não deveria ser usado para correspondências pessoais, o participante Roni responde à Babi da seguinte forma:

hi Babi ... nice having you here as a virtual mate. I'd just like / to say that " you are my sunshine, my only sunshine, you make me / happy, when skies are gray ..." / / love ya friend !! / kisses ... / Roni . (Fonte: msg 31 – GR1 em 29/04/2003)

No seu diário de pesquisa, a professora demonstrou indisposição para com esse tipo de interação, manifestando-se da seguinte forma:

Babi e Roni conversam [inconvenientemente] de forma paralela. (Fonte: diário da professora – entrada de 01.05.03).

No mesmo dia em que a professora fez em seu diário o registro anterior, uma mensagem enviada pelo participante Célio, referindo-se à troca de correspondências entre os participantes Roni e Babi , consistiu de uma frase que me pareceu ambígua:

“I am touched!” - (Fonte: msg 46 – GR1 em 01/05/2003)

Observei o seguinte sobre a minha impressão nas notas de campo:

“O aluno Célio fez um comentário ambíguo, a meu ver, sobre a correspondência pessoal entre os alunos Roni e Babi . Esse comentário pode ser interpretado como amistoso ou não. Se prevalecer a segunda possibilidade de interpretação ele poderá ficar estigmatizado no grupo.”. (Fonte: notas de campo em 05/05/2003).

Perguntado na entrevista sobre esse comentário, o aluno declarou que a mensagem de número 46 representou uma reação aos tipos de mensagem que estavam sendo trocadas entre os seus colegas. Ele, assim como outros participantes manifestaram impaciência com as mensagens pessoais trocadas por esse grupo específico de colegas. O aluno Célio se declarou incomodado por se deparar com essas mensagens na sua caixa postal. Ele reclamou do tempo que perdeu para ler mensagens que não contribuíam com a evolução da discussão sobre abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa, que foi o tópico da disciplina.

O participante Emir se alinha ao Roni enviando uma mensagem no mesmo padrão para a participante Babi em 04 de maio de 2003. Este participante também não considerou a recomendação da prof.^a para não usar o grupo para mensagens pessoais:

Babi , R U the one who once I met at Mrs. Y's class, / wearing sunglasses at 7p.m.? If, so Would U please pinch me and / point me I'm not webdreaming?! That so much pleasure is not about / to take place over the semester?! / Yours, if U,/ Yours, / / Emir. - (Fonte: msg 55 – GR1 em 06/05/2003).

A propósito dessa seqüência de mensagens eu fiz o seguinte registro nas minhas notas de campo:

Nos moldes do Roni , o Emir também se dirige à Babi de forma carinhosa e elogiosa. A ‘conversa paralela’ parece estar se tornando uma constante neste grupo. Será que vai ser uma sala de aula digital ‘barulhenta’?.(Fonte: notas de campo em 07/05/2003).

Menos de uma hora após a mensagem do participante Emir, a prof.^a enviou uma mensagem solicitando aos participantes que a lista de discussões não fosse usada para propósitos pessoais, políticos, religiosos ou propagandas. Como registrei nas notas de campo em 07 de maio de 2003, “a recomendação foi feita num tom direto, sem meias palavras. Pareceu-me ser a manifestação da autoridade da professora tentando manter a ordem”. A mensagem da prof.^a dizia:

/ Dear students,/ / I would like to ask you all not to use our list for personal / purposes. The aim of this list is only the Communicative / Approach Class: information, doubts, contributions, / collaboration./ / If you want to interact with an individual student, for / private purposes, please, use his or her address only. No / poliTIC, no religion and no ads, please./ / Yours, Vera . (Fonte: msg 56 – GR1 em 06/05/2003)

Sem tomar conhecimento da recomendação da professora, a participante Babi respondeu ao Emir mantendo o padrão de linguagem da mensagem recebida no dia anterior:

“// ///Hello My darling Try to guess who is back?!?! That is me again, with the same sunglasses /(just occasionally), at 7 p.m., desiring to be in a completely different place. My friend, /It is a real pleasure to me having class with you again.../See ya n take care.../ Yours/ Babi ”. - (Fonte: msg 58 – GR1 em 07/05/2003)

Menos de uma hora mais tarde o participante Roni enviou uma nova mensagem referindo-se à participante Babi , mantendo o mesmo tom galanteador das anteriores, e também ignorando das recomendações da professora a respeito desse tipo de interação:

“// HEY THERE .../ I’M NOT REALLY SURE IF THIS Babi IS THE SAME ONE YOU ONCE MET, BUT / I CAN TELL YOU THAT SHE IS THE SAME ONE WHO HAS MADE ME FORGET ABOUT / ANY OTHER WOMAN IN THIS GOD’S WORLD. SHE’S JUST ASTONISHING !!!/ Roni ”⁴² (Fonte: msg 59 – GR1 em 07/05/2003)

Nas minhas notas de campo, logo após ter recebido essa mensagem na minha caixa postal, lembrando que eu estava no grupo como observador para esta pesquisa, escrevi o seguinte:

O aluno Roni insiste nas mensagens pessoais para a aluna Babi . As palavras escritas em letras maiúsculas e destacadas por negrito podem ser interpretadas como uma tentativa de sedução e pode causar constrangimento no destinatário e em outros participantes que não os conheçam. Vou esperar as manifestações das pessoas do grupo para ver se a minha avaliação procede. (Fonte: notas de campo em 07/05/2003)

Apenas dezesseis minutos após a mensagem 59, o mesmo participante enviou uma nova mensagem para a professora, alegando que acabara de ler a sua mensagem instruindo para não usar a lista para assuntos pessoais. O aluno Roni argumentou ser contrário a essa instrução da professora por acreditar que as interações pessoais poderiam servir de base para eles, como futuros professores, em suas aulas fundamentadas nos princípios da abordagem comunicativa. Nas palavras do aluno:

⁴² As letras maiúsculas e em negrito sforam copiados da mensagem original.

“/ Hi Vera .. It’s me again./I’ve just read you saying that this email list is just to be used by / the class and that personal stuff should be sent to personal email. /As far as I am concerned, some of the basis of the communicative / approach are interaction and communication. I think that using this / list to interact with each other would be a good way for us to / experience this and then transport it into the classroom (for the / ones who are already teaching). By this I mean, in which way are we / supposed to interact through this list ? what kinds of information / are to be exchanged here ? which ones aren’t ? This is just for me / to get things clear, once I’ve been sending some emails concerning / some students personally. Anyway, I agree with you that some / subjects (such as poliTIC, religion, ads, etc) are very polemic and / are not related to the real aim of this class. I think no one has / done it here (if I’m not mistaken)./ cheers (always !)/ Roni .”⁴³ (Fonte: msg 60 – GR1 em 07/05/2003)

Registrei a seguinte observação nas minhas notas de campo:

(...) ou ele [Roni] não está se empenhando na disciplina, ou está equivocado quanto aos pressupostos da abordagem comunicativa. Como a mensagem está endereçada à professora nominalmente, vou aguardar a manifestação dela. (Fonte: notas de campo em 07/05/2003)

A resposta da professora chegou quarenta e nove minutos após. Foi uma resposta firme mas comedida. Nas minhas notas escrevi:

A professora disse tudo o que, na minha opinião, precisava ser dito, sem ter sido rude. Essa atitude demonstra maturidade e clareza da sua função como professora em ambiente digital. Uma atitude ríspida poderia provocar um mal estar generalizado na turma, o que poderia afetar a interatividade dos outros participantes. A estratégia que ela usou de encerrar a sua mensagem pedindo a opinião dos demais alunos sobre o caso, pode ser útil no sentido de trazer para o ambiente de discussões, os alunos que se mantiveram em silêncio até agora. (Fonte: notas de campo em 07/05/2003)

A mensagem da professora está reproduzida a seguir:

“// Roni ./ I’ve just read you saying that this email list is just to be / used by the class and that personal stuff should be sent to / personal email. / / That’s right./ / As far as I am concerned, some of the basis of the / communicative approach are interaction and communication. / / You’re right, but personal messages do not urge people to / interact because the message is addressed to only one / person. So, the most adequate choice is person to person / interaction and not discussion group. I think it would be / much better for all of us if everybody respects the / objective of our course (discuss the Communicative / Approach). Whatever discussion group you join, the rules are / always like ours. There is always a precise objective./ / I think that using this list to interact with each other / would be a good way for us to experience this and then / transport it

⁴³ Negritos copiados da mensagem original.

into the classroom (for the ones who are / already teaching). By this I mean, in which way are we / supposed to interact through this list ? // I tried to be general in order not to hurt anybody, but you / will agree that this list is not a place for you to say "Hi / to Babi ". When you did that you were not interacting with / our group, but,in fact, excluding the other 42 members. It / was a personal interaction between you and her and should / not be done here. I did not want to blame anyone because we / are just beginning and things like that always happen. It is / my role to moderate and try to make this list a good / learning environment. I am not excuding the social / intertaction. When one of your classmates send a message / saying "Hi everybody! I hope everything is ok!!!", I think / it was the kind of social messages we expect. It was a / general greeting./ / **what kinds of information are to be exchanged here ? / / You have probably read my instructions. But I am going to / repeat them: "The discussion list will be used for doubts / and pieces of information". Our topic is the Communicative / Approach. If you think we should have a list for personal / interactions, I have nothing against it. Ask your classmates / to send you their address (to your email only) saying that / they would like to join another group for personal / interactions and I can help you create one, but I won't be / part of it. I have more than 100 online students and I don't / want to read messages which have nothing to do with the / course. I am quite sure, most students would agree with me, / mainly those who have to pay for the connection. So try to / use this list to solve your doubts, help your classmates to / solve theirs and to receive my instructions./ / You must agree that the texts below are not appropriate for / our course. // I DO WANT TO HEAR YOUR CélíoASSMATES' OPINIONS ABOUT THAT./ / If I am mistaken, I will apologize./ Vera /⁴⁴ - (Fonte: msg 61 – GR1 em 07/05/2003)**

Após essa intervenção da professora, o grupo se manteve em ‘silêncio’ por quase quatorze horas, até que o próprio aluno Roni respondeu à mensagem da professora pedindo desculpas e reconhecendo que a professora tinha razão nas suas ponderações quanto à pertinência de mensagens pessoais em uma lista aberta de discussões sobre um tópico previamente definido. Reproduzo a mensagem do aluno a seguir:

“/ HI THERE !/ / WELL Vera , YOU´VE MADE THINGS MUCH MORE CélíoEAR FOR ME NOW. I GOT YOUR / POINT NOW. I WAS COMPLETELY MISTAKEN WHEN I SENT PERSONAL MESSAGES / TO THE GROUP LIST, I JUST DIDN´T REALISE IT. I GUESS I OWE YOU / APOLOGIES .. I´M REALLY SORRY. AND BY THE WAY, I WAS JUST TRYING TO / GET THINGS CélíoEAR AND I DIDN´T MEAN TO BE RUDE (FORGIVE ME IF I / WERE.) OK? I REALLY APPRECIATE WHAT YOU DO FOR THIS IS THE SECOND / TIME I´M JOINING AN ON-LINE GROUP OF YOURS. I´LL TRY MY BEST TO BE / AS SPECIFIC AS I CAN HERE OK ?/ THANK YOU FOR SENDING SUCH A LIGHT ON MY IDEAS!!/ / CHEERS .../ Roni ”. (Fonte: msg 62 – GR1 em 07/05/2003)

⁴⁴ As frases em negrito constam do original.

Duas horas e meia depois desse pedido de desculpas do aluno Roni , a participante Carla se manifestou favorável à atitude da professora e declarou se sentir desconfortável com o tipo de interação que estava ocorrendo naquela lista de discussões:

// Dear Teacher/ / I totally agree with you, I don't feel comfortable having this / kind of communication everytime I open my e-mails. / / Best Regards/ Carla / . (Fonte: msg 63 – GR1 em 07/05/2003)

A sinalização de que a turbulência cederia espaço à acomodação do GR1 foi dada no dia 08.05.03, ainda dentro da turbulência do M2, quando a participante Babi enviou a mensagem 74. Nessa mensagem, a participante Babi , a exemplo do seu colega Roni , se desculpou pelas mensagens pessoais recebidas, argumentando que fora por falta de costume com o meio digital e se mostrou irritada com a participante Carla pela forma com que esta se referiu às interações das quais Babi fora o pivô. Ela encerrou a sua mensagem com um pedido de esclarecimento sobre um determinado conceito para que ela pudesse executar uma das atividades da disciplina. Segue-se a reprodução dessa mensagem:

*/ //// Dear Vera and Folks / / First of all I would like to apologies myself for the personal / e-mails that has been exchanged, in its majority to me and by me. I / would like to say also that I got extremely upset with the / commentary “ **messages to say hello to Babi** ”. It happened only two / times. As it is the first time I’m enrolled in an on line course and / I was not so aware of the procedure, I made this mistake and I’m / really sorry to bother people so much, especially Cida, that / showed so bothered with those 4 messages and made that unnecessary / commentary about this problem. I can guarantee that it won’t happen / again, because as Roni exposed, our intention was only to / interact and to participate of this course as much as we can. I’m / sorry again for doing this in a wrong way and, from now on, I won’t / commit those mistakes. / About the glossary, I’ve just start to do this and I’m not so sure / about how to do this. I started this with the definition of / "communicative approach" and the definition of "approach", but, from / the texts we read until now, those words were the only I could get. / Is that correct? Those definitions should work as in a dictionary? / Thank you for all/ Best regards/ Babi / . (Fonte: msg 74 – GR1 em 08/05/2003)*

A professora respondeu a essa mensagem tranquilizando a aluna Babi com relação às interações pessoais. Novamente, a professora demonstrou habilidade em gerenciar problemas em ambientes digitais de aprendizagem, evitando que esse episódio tomasse maiores proporções. Ela encerra a sua mensagem fornecendo as instruções que a aluna havia solicitado sobre a elaboração do glossário.

No seu diário de pesquisa, a professora registrou a sua preocupação em evitar aquele tipo de discussão:

Babi (...) reclama por ter sido citada no meu e-mail e por um colega também ter reclamado. Sou obrigada a explicar que a minha resposta foi decorrência da reação do Roni . Tento jogar água fria e pontuo que não foi nada grave e que devemos encerrar a discussão. (Fonte: diário da professora – entrada de 08.05.03).

Nas entrevistas, os aprendizes se disseram constrangidos com aquela discussão e que se sentiram desconfortáveis por verem as suas caixas postais cheias de mensagens contendo assuntos estranhos à disciplina que estavam cursando. A seguir, apresento as transcrições de trechos de três entrevistas com alunos que ilustram esse tipo de sentimento:

Eu achei aquilo desagradável. Eu senti uma invasão de privacidade (...) mas é assim, num grupo tem madu..., pessoas maduras e imaturas. (Fonte: trecho da entrevista 313).

Ah, eu acho que uma coisa que deveria ser evitada era e-mails desnecessários (...) aqueles e-mails para [Babi], e às vezes outros assim: 'ai, [Vera], adorei saber que você vai ser minha professora!' (...). Quando eu acessava, a caixa estava lotada e cheia [desse tipo de mensagens] totalmente desnecessárias. (...) Me incomodou muito. (Fonte: trecho da entrevista 404).

Eu achei imaturidade por parte dos alunos, né, usar um... um fórum com objetivo específico pra coisas que não têm a ver com o objetivo maior, né, do grupo. Achei que eles foram infelizes, né, em misturar as coisas. (Fonte: trecho da entrevista 406).

A professora antecipou em seu diário de pesquisa, na entrada do dia 01.05.03, essa reação que os alunos declararam nas entrevistas citadas anteriormente. Nos seus registros, a professora fez uma reflexão sobre esse tipo de interação, comparando o ambiente digital de aprendizagem com o ambiente presencial, como pode ser lido a seguir:

Fico pensando, na sala de aula tradicional o barulho incomoda e na virtual essas 'conversas' incomodam pela falta de relevância para a maioria dos participantes. (Fonte: diário da professora – entrada de 01.05.03)

A partir desse momento o ambiente digital de aprendizagem apresentou um período de silêncio que estou interpretando como um período de acomodação desse sistema que veio a se estabilizar em um outro patamar de organização em seguida. As interações não foram prejudicadas, nem mudou muito a configuração visual do sociograma, mas os tópicos passaram a ser debatidos de forma acadêmica.

Esse momento de turbulência que acabei de descrever, está representado graficamente no sociograma da Figura 8 derivado do quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Interação Social – GR1

Categoria: Interação Social – (IS)		
Corpus: 105 mensagens	Período observado	
128 tópicos	29/04/2003	29 msg 29 tópicos
Participantes	n.º da msg - destinatário	
Ana	32-t-47-gs-	
Nara		
Carla	63-Vera	
Babi	17-t-58-em-74-Vera	
Célio	20-t-46-t	
Cora	33-t-41-Vera	
Éder		
Eli		
Emir	55-Babi	
Erick	57-t-	
Frede		
Guto		
GR	15-t-	
Gilson	37-Vera -38-t-	
Juca	8-t-	
JO	25-t	
Júlia		
Levi		
LI	69-t-	
Roni	9-t-31-Babi -48-na-59-em-	
Múcio	1-t-11-je-12-t	
Rúbia		
Déia		
Tuco	13-t-	
Vera	44-gs-35-cr-36-na	

Fonte: mensagens do GR1_M1

Observando as mensagens realçadas no quadro 10 anterior, e comparando-as com as mensagens envolvidas no momento de turbulência, foi possível perceber que há mensagens citadas na discussão dos dados referentes ao momento de turbulência que não constam no quadro 10. Isso significa que elas estão classificadas em outra categoria, apesar de terem contribuído para esse momento de turbulência que acabei de descrever.

Quando se consideram os dados do quadro 10 apenas sob seu aspecto quantitativo, percebe-se que as interações ocorreram com maior ou menor frequência entre determinados participantes individualmente ou grupos, que alguns participantes receberam mais mensagens do que enviaram, que houve formação de subgrupos, e ainda outras informações que ficariam incompletas sem a análise qualitativa desses dados. Dessa forma, ao se traçar o sociograma desse momento de turbulência, acrescentando-se informações da análise qualitativa, pode-se perceber ligações mais fracas entre participantes que, na visão puramente quantitativa, não seriam detectadas.

Na seção 5.2.2.1 foi apresentado o sociograma da rede de interações que se formou no GR1_M2. Com base nos dados discutidos, o fluxo das interações nesse momento de turbulência descrito até aqui foi representado na figura 8. As linhas tracejadas nessa figura indicam as interações que ocorreram indiretamente e que contribuíram para que o sistema chegasse à 'beira do caos'. As linhas contínuas indicam as relações diretas que desencadearam a turbulência no GR1_M1.

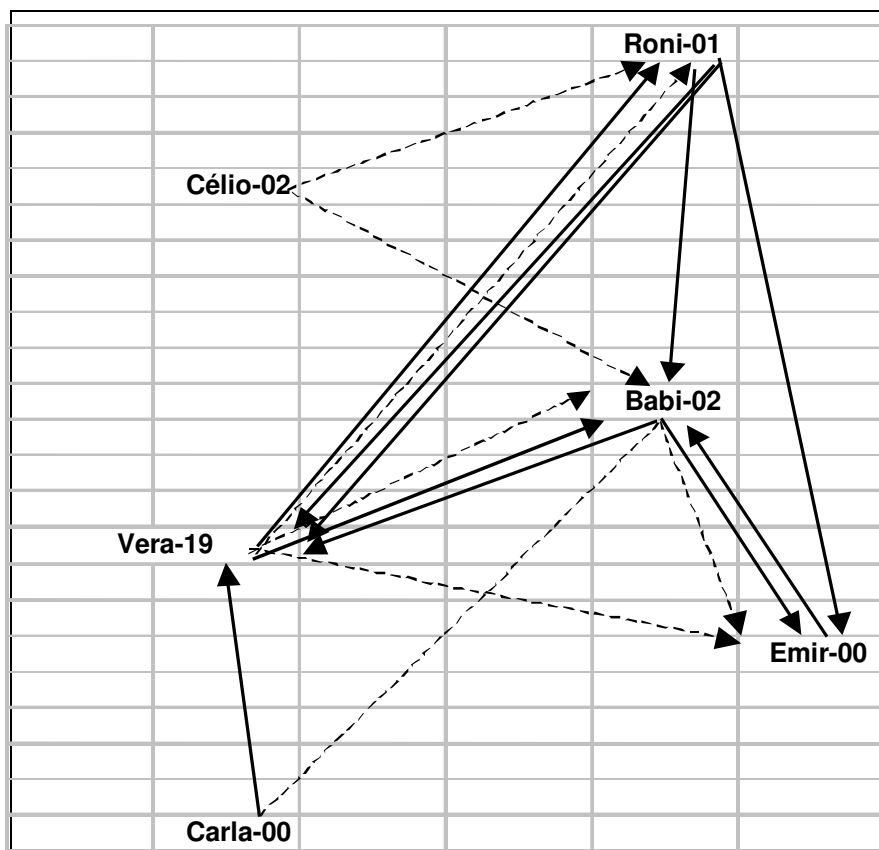
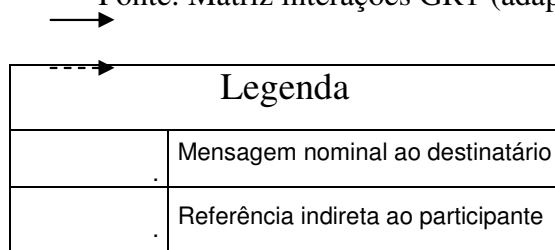


Figura 8 - Sociograma do momento de turbulência – GR1

Fonte: Matriz interações GR1-(adaptado de Garton, et al., (1997)).



A essa turbulência sucedeu-se uma série de mensagens que continham tarefas que deveriam ter sido postadas no fórum de atividades mas que, por diferentes motivos, foram enviadas para a lista eletrônica de discussões. Por isso, foram incluídas na categoria de 'Entrega de Atividades' – EA e predominou no período que precedeu o momento de acomodação do sistema, GR1_M3, conforme discussão a seguir.

- **Período de silêncio – GR1_M3: Momento de acomodação**

Entre os dias 10.05.03 e 14.05.03 diminuiu o fluxo de mensagens tendo sido postadas apenas 08 mensagens nesse período: 05 mensagens no dia 12.05.03 e 03 mensagens no dia 14.05.03. Nos dias 10, 11 e 13.05.03 não houve postagem de mensagens na lista eletrônica do GR1.

As poucas mensagens postadas nesse período versaram sobre questões de gerenciamento da disciplina. A participante Carla pediu esclarecimentos à professora Vera sobre o local adequado para postar comentários sobre as leituras feitas, apesar de já havê-los enviado à lista eletrônica de discussões. A professora Vera, em resposta, fez uma 'Troca de Informações ou Recursos' – TIR ao indicar *links* para textos que tratam de aquisição de línguas, elogiou os comentários da Carla e esclareceu que como ela extrapolou a tarefa, o local correto era mesmo a lista de discussões, como pode ser observado no extrato da mensagem a seguir:

// (...) Cida, // As your good comments go beyond the forum, I think it is okay / to have it here in our discussion list. // (...) // I do agree with this statement. I have written a text about / language acquisition which might interest you. If you go to / [http://www \(...\) .com/textos.htm](http://www (...) .com/textos.htm) you will find a list / of texts. Numbers 4 and 5 are versions in Portuguese and / English of the same text. // Cheers, // Vera . (Fonte: msg 89 – GR1 em 12.05.03).

Além dessa mensagem em que há uma troca de informações e de recursos – TIR, o silêncio foi quebrado quando a professora enviou uma mensagem de *feedback* contendo os nomes dos alunos que já haviam postado suas atividades no fórum. Entretanto, a professora se enganou e enviou a mensagem do GR1 para o GR2 e vice-versa, por isso os alunos não conseguiram localizar os seus nomes na mensagem da professora, o que provocou muitas mensagens de pedido de esclarecimento por parte dos alunos. A participante Déia também tentou quebrar o silêncio dando um depoimento sobre como as leituras e as discussões feitas nesta disciplina foram significativas para ela:

/Hi Folks !!!/I just want to share with you my feelings about everything that we /have been learning with this course. This is my last semester and I /am very happy that I've chosen to "see" what exactly is COMMUNICATIVE /APPROACH. I have already been learning a lot and these two tasks that /we have done helped me with other course " Inglês para crianças". /(...), my teacher, often talks about the principles of communicative /approach and last class she talked about the difference between /fluency and accuracy. According to her communicative approach focus /on fluency (mainly on 2 skills: listening and speaking). And I do /agree with her !!!/ /Well, let's be in touch. See you ...//Cheers, Déia. (Fonte: msg. 94 – GR1 em 14.05.03)

A professora Vera aproveitou a mensagem da participante Déia para incentivar os alunos a lerem as mensagens postadas no fórum e procurou incentivar o grupo GR1 falando-lhes da sua felicidade por ver a seriedade com que os alunos encaravam a disciplina. No dia seguinte, 15.05.03, a professora Vera percebeu o engano sobre a listagem dos alunos em dia com as tarefas, enviou a listagem correta e marcou com a mensagem 96 o final do período de silêncio.

Procurei evidenciar a capacidade que o ambiente digital de aprendizagem demonstrou para se reorganizar ao chegar à ‘beira do caos’, como ocorre nos sistemas complexos. Essa discussão foi retomada ao final deste capítulo na avaliação das características dos sistemas complexos encontradas nos ambientes digitais de aprendizagem GR1 e GR2. Considerando as características apresentadas por esse ‘silêncio’, conforme discutido até aqui, interpretei-o como sendo o período de acomodação do sistema que voltou a se reorganizar a partir da mensagem 97, enviada em 15.05.03, como está discutido a seguir.

▪ **Período de reorganização – GR1_M4: Discussões de tópicos específicos**

O período de reorganização do GR1 foi caracterizado por uma mudança do foco das interações. Elas deixaram de ser predominantemente dos tipos gerenciamento da disciplina e interação social e passaram a apresentar características das demais categorias tais como Troca de Informações e Recursos – TIR; Início de Discussão – ID; Pedido de Participação – PeP; Comentário Crítico e Resposta a Comentário Crítico – CC / RCC; Organização de Atividades – ORA; Pedido de Feedback e Feedback – PF / F; além das outras categorias que apareceram em menor quantidade, como pode ser observado no quadro 11 a seguir:

Quadro 11 - Categorização das mensagens de número 97 a 257 do GR1

Categorias	Qde.tópicos	%
GER - GERenciamento da disciplina	36	23,2
ORA - ORganização das Atividades	30	19,4
PEP - PEdido de Participação	1	0,6
RPEP - Resposta ao Pedido de Participação	3	1,9

CC - Comentário Crítico	7	4,5
RCC - Resposta a Comentário Crítico	6	3,9
TIR – Troca de Informações e Recursos	7	4,5
ID - Inicia Discussão	1	0,6
IS - Interação Social	5	3,2
EA - Entrega de Atividades	5	3,2
PF - Pedido de Feedback	16	10,3
F - Feedback	38	24,5
Totais	155	100,0

Fonte: Planilha geral das categorias de interação do GR1-msg 111-257

Como pode ser observado no gráfico 2, no GR1_M4 ocorreram duas discussões, uma sobre 'erros' e outra sobre 'drogas', as quais descrevo a seguir.

▪ GR1_M4: Discussão sobre 'erros'

A reorganização do GR1 ficou visível a partir da mensagem número 97 enviada pela participante Cora . Na sua mensagem a aluna faz um questionamento a respeito do tratamento de erros sob a perspectiva da abordagem comunicativa e o encaminhou à professora e ao grupo como um todo:

/ Hello Vera and everybody!!!/ I'd like to discuss with you about a topic that I read from the / book: Techniques and Principles in Language Teaching. This text is / from task 1, but I'd like to share with you a question. The chapter / 9, that talks about communicative approach, exposures some / principles of this approach and one of them refers to erros. It / says: / "Erros are tolerated and seen as a natural outcome of the / development of communication skills. Since this activity was working / on fluency, the teacher did not correct the student, but simply / noted the error, which he will return to at a later point."/ I agree with it in parts. I think that It works better to correct / the student at the same time he commits a mistake than after, when / he will probably forget his mistake. What do you think about it?/ I'm looking forward to hearing from you./ Cheers,/ Cora . (Fonte: msg. 97 – GR1 em 15.05.03).

O aluno Roni enviou a sua contribuição para essa discussão sobre erros 24 minutos após ter recebido a mensagem da colega. O aluno respondeu ao questionamento e valorizou a participação da colega Cora dizendo que ela "levantou um ponto importante":

/ Hi Cora .. hi all .../ / Well, I think that correct a student is something really delicated / and demands some principles. First of all there are different ways /of correcting a student; some in which the student will realize what / he's done wrong and then built his own knowledge and others that may / harm student's motivation, causing even a trauma on language / learning. That is something teachers must be aware of. And secondly, / teachers must know that there is a difference between

error and / mistake and maybe Vera can help us to make this difference clear / (Can't you, teacher ?). / But after all Cora , you've really raised an important point !! / cheers to all of you ... / / Roni . (Fonte: msg. 98 – GR1 em 15.05.03).

A participante Cora agradeceu o comentário do Roni e ampliou a discussão sobre a questão do erro. No dia seguinte, 16.05.03, a aluna PN também deu a sua contribuição para essa discussão, assim como a aluna Roni que relatou experiências pessoais como aprendiz de inglês. Em 18.05.03 a professora Vera enviou um *feedback* semanal elogiando o trabalho dos alunos e discorrendo sobre o tópico 'erros' que esteve em pauta na lista de discussão, apesar de não ter sido tópico previsto no planejamento da disciplina. Foi uma iniciativa dos aprendizes nascida das suas necessidades. A professora se manifestou da seguinte forma em sua mensagem:

// Dear students, // Congratulations! Your contributions this week were very good. (...). Some students / referred to/ authors other than the ones I have indicated. I appreciated / those good/ contributions for the discussion. // Besides discussing the concepts "correctness and appropriacy; / use and usage; / accuracy and fluency", you also discussed error correction. // Roni has asked me to talk about the difference between / error and/ mistake. I waited for somebody to do that, but unfortunately / nobody did, / probably because I was the person addressed. According to The / Longman/ Dictionary of Applied Linguistics error is the result of / incomplete/ knowledge and mistake is caused by lack of attention. // As far as error treatment is concerned, I do agree with those / who prefer not/ to interrupt students when they are talking. (...). // I do agree with those who said that fluency is more important, / although we/ should not neglect accuracy. // (...) // Vera / (Fonte: msg. 110 – GR1 em 18.05.03).

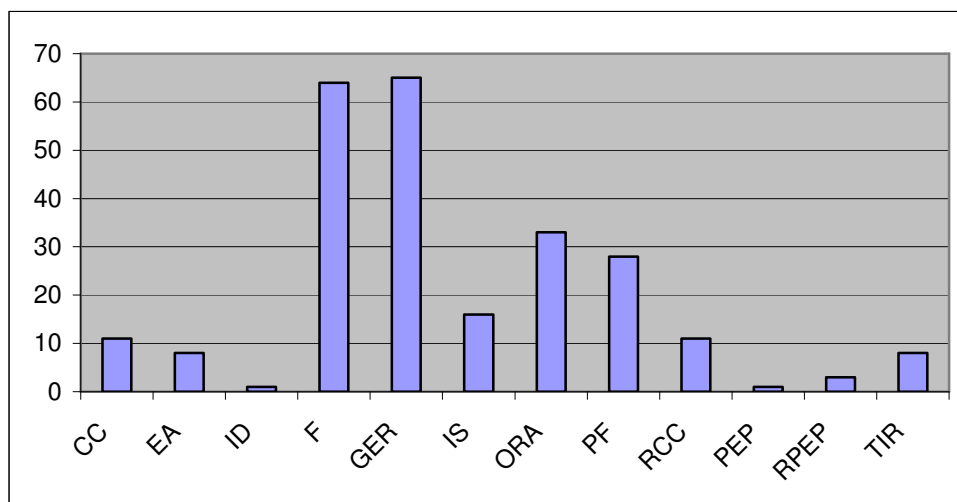
Após o feedback da professora, a discussão sobre erros perdeu a intensidade e em 27.05.03 o participante Célio deixa a sua contribuição na lista de discussão sobre o tópico, encerrando essa discussão:

I am sorry I am a little late on that, but my opinion about correcting errors is that students should be aware that making mistakes is a natural part of learning, and knowledge is built on making mistakes, so I think if we reinforce to them that it is ok to make mistakes and to be corrected, they would accept it more naturally and grow with that. / Célio/. (Fonte: msg. 118 – em 27.05.04).

Essa discussão sobre a questão do erro na abordagem comunicativa para o ensino de Língua Inglesa marcou o início da reorganização do fluxo de interações no GR1 e foi

sucedido por um período de troca de mensagens as quais foram classificadas da seguinte forma:

Gráfico 4: Categorização das mensagens do GR1-M4



Fonte: Planilha geral das categorias de interação do GR1-msg 111-257

No seu diário de pesquisa, a professora percebeu a reorganização do sistema e o registrou em seu diário da seguinte forma:

Esta semana as coisas estão mais calmas. Os alunos parecem ter se adaptado ao novo contexto. (Fonte: diário da professora – entrada de 05.06.03).

Após a ocorrência das trocas das mensagens da forma como estão apresentadas no quadro 7 anterior, um novo tópico foi introduzido pela participante Lena para discussão, conforme será descrito a seguir.

▪ **GR1_M4: Discussão sobre 'drogas'**

A participante Lena apresenta ao grupo GR1 por meio da lista eletrônica de discussão um problema social que ela estava enfrentando com uma aluna que estava envolvida com drogas e que confidenciara a ela sua condição. A participante Lena pede

sugestões aos colegas do GR1 para conseguir ajudar a aluna em questão. Nas minhas notas de campo fiz o seguinte comentário sobre essa discussão que tinha acabado de se esboçar:

Esse pedido de ajuda da participante Lena aos colegas pode gerar uma grande discussão paralela ao tópico principal da disciplina. Esse é um aspecto muito específico do curso a distância mediado pela Internet: toda a comunidade com acesso à lista de discussão ficou inteirada do assunto lançado pela colega e poderá se beneficiar da discussão seja como agente cooperador ou como ouvinte. No contexto presencial possivelmente só um o grupo mais próximo da aluna Lena ficaria sabendo e poderia participar da discussão. (Fonte: notas de campo – entrada em 07.06.03).

A mensagem enviada pela participante Lena e que desencadeou a discussão sobre o tópico 'drogas' foi transcrita a seguir:

/ /Dear Vera ,(...) I work at XYZ school (...) and I have a very special student there who's having problems with drugs. She was caught with some drugs in the school building and she was sharing it with two other students. They invited her to leave the school and she asked me to help her. (...) Her father is a very wealth man and he's divorced from her mother. He knew she was drug addicted and HE kept giving her money to buy it. Can you believe it?!! I'm sharing this problem with you and all my colleagues because i'm feeling now the pressure of being a teacher. First I just thought I had to go to the school and teach the subject the best way I could. Even her mother didnt know about it. (...). Does anyone at our group know a place, preferably small, where i can take her and her family to get some counseling and help? (...)/I look forward to your guideness,/hugs/Lena./ (Fonte: msg. 141 – GR1 em 06.06.03).

A participante Carla dá uma contribuição à discussão lançada pela colega Lena e não houve mais intervenções a respeito desse tópico. A partir desse ponto da disciplina até o final predominaram mensagens de Pedido de Feedback e Feedback; GERenciamento da disciplina e ORganização das Atividades, como pode ser constatado no quadro 12 a seguir. De modo geral, as mensagens enviadas pelos alunos focalizaram as atividades semanais que deveriam ser postadas no fórum de atividades e as questões operacionais para executá-las.

Como já foi mencionado, a análise do fluxo interacional no GR2 foi feita globalmente, tendo em vista que as fases por que passaram as interações não ficaram nitidamente demarcadas como ocorreu no GR1. As análises dos conteúdos das mensagens trocadas pelos participantes da disciplina na lista eletrônica de discussões do GR2 será apresentada a seguir.

5.1.5. GR2 – Análise das mensagens da lista eletrônica de discussões

Nesta seção serão analisados os dados relativos aos conteúdos das mensagens tomando como foco de análise o tópico discutido, aos moldes do que foi feito na análise do conteúdo das mensagens do GR1. A análise partiu da pergunta: “sobre o que falamos?” que foi utilizada para categorizar o conteúdo das mensagens, como já foi explicitado no capítulo 4.

Após fazer a categorização das mensagens nos termos especificados nos itens 'a' e 'b' da seção 5.1.1, apresento e discuto os dados que emergiram da análise feita nas 331 mensagens eletrônicas que compuseram o GR2 .

5.1.6. GR2: O que foi discutido – Categorização das mensagens

A apresentação dos dados referentes à análise dos conteúdos das mensagens postadas pelos participantes do grupo eletrônico de discussão do GR2 foi feita de acordo com a seqüência cronológica das mensagens, conforme foi apresentado na seção 5.1.1. A seguir, passo à análise dos conteúdos das mensagens postadas no GR2.

Os assuntos abordados pelos participantes nas 331 mensagens do GR2 estão resumidos no quadro 12, a seguir, que apresenta uma visão panorâmica do que foi abordado pelos aprendizes que trocaram essas mensagens.

Quadro 12 - Categorização das mensagens no GR2_msg 1 a 331

# msg	datas	CATEGORIAS													
		AOA	CC	EA	F	GER	ID	IS	ORA	PF	RCC	PEP	RPEP	TIR	BRANCO
001 - 027	23/04 - 02/05			3	3	11		6	3					2	2
028 - 062	03/05 - 10/05			2	2	5	1	4	12	1		2	4	5	
063 - 132	11/05 - 25/05		1	4		18	2	1	10	6	2	5	7	12	
133 - 196	26/05 - 10/06	2	2	2	6	18		9	6	4	3	1	8	10	
197 - 257	11/06 - 27/06		2	15	12	8	1	4	13	8	3	1	1	4	
258 - 272	28/06 - 14/07			1	6				2	3				3	
273 - 294	15/07 - 04/08				7	5			8	3					
295 - 331	05/08 - 21/08		1	1	6	9		8	4	4	1			3	
SUB - TOTAIS		2	6	28	42	74	4	32	58	29	9	9	20	39	2

TOTAL DE MSGS331
---------------	----------

Fonte: Planilha geral das categorias de interação do GR2-msg 001-331

Como ocorreu no GR1, o quadro anterior mostra que as categorias mais recorrentes nas mensagens enviadas ao GR2 foram a de Gerenciamento da disciplina e a das interações sociais. Contudo, essas categorias apareceram ao longo de toda a disciplina e não se concentraram exclusivamente no início e no final do período letivo como ocorreu no GR1. Por essa razão, optei por apresentar o GR2 de forma contínua sem enfatizar os momentos e as categorias, tendo em vista o caráter fluído das interações nesse ambiente que, como já foi mencionado, se sobrepuseram ao longo de um contínuo.

5.1.7. Como ocorreram as interações no GR2

Os conteúdos das mensagens foram apresentados nesta seção depois de serem categorizados por assunto. Essa categorização teve como objetivo facilitar a análise qualitativa do sociograma apresentado na figura 7.

- **GR2: Fluxo das interações no grupo eletrônico de discussões**

No início das interações, a categoria ‘gerenciamento da disciplina’ foi o tópico principal das mensagens por razões práticas de gerenciamento do curso pela professora, tais como: informações sobre a dinâmica de interação da disciplina, sobre as atividades a serem desenvolvidas, sobre as normas de participação, sobre os possíveis problemas técnicos e de estranhamento dos alunos com relação ao ambiente digital de aprendizagem. No seu diário, a professora disse, ao se referir a esse estranhamento do aluno que

[o] início de curso é um caos, pois o ambiente não é familiar aos alunos e eles ficam inseguros. (Fonte: diário da professora – entrada de 28.04.04).

A imprevisibilidade e a sensibilidade às condições iniciais, características dos sistemas complexos, ficaram marcadas nesse grupo quando o aprendiz Léo enviou uma mensagem rude para a lista eletrônica de discussão dizendo-se "perdido" e reclamando por não ter recebido uma mensagem de boas vindas ao grupo juntamente com as instruções sobre a participação. A professora declarou no seu diário ter despendido 50 minutos redigindo a resposta em que reclamava do tom agressivo usado pelo aluno e sugerindo que ele fosse mais "proativo". Na manhã seguinte, o aluno respondeu à professora se desculpando e se dizendo "magoado por estar na 2.^a classe". Esse fato levou a professora a usar outras nomenclaturas para designar cada uma das duas turmas e a fazer a seguinte anotação no seu diário:

Percebi que turma 2 tinha um significado negativo, como se fosse segunda classe. Resolvo então retirar as denominações Turma 1 e Turma 2 e substituir pelos respectivos códigos. (Fonte: diário da professora – entrada de 27.05.03).

Esse episódio levou a professora a registrar no seu diário uma reflexão sobre a sensibilidade do ambiente de aprendizagem às condições iniciais:

Refleti muito sobre o episódio e sobre como as questões afetivas e desconfianças interferem no comportamento do aluno. Quantos pequenos detalhes podem trazer problemas!. (Fonte: diário da professora – entrada de 27.05.03).

O fator tempo para organização da turma e para familiarização dos alunos com o ambiente digital de aprendizagem estava entre as preocupações da professora ao planejar o cronograma de atividades da disciplina. Em uma conversa informal, que registrei em minhas notas de campo, ela declarou que

apesar de as tarefas terem sido programadas para ser entregues semanalmente, foi dado um prazo de 15 dias para execução da primeira tarefa para que todos os alunos tivessem tempo para se familiarizarem com o ambiente do curso. (Fonte: notas de campo – entrada de 25.04.03).

Problemas técnicos também foram classificados dentro na categoria GERenciamento da disciplina e, juntamente com a questão do tempo, foram tópicos da segunda mensagem enviada pela professora ao grupo:

>Dear students,>Unfortunately, my homepage is offline due to some problems with my provider.>So, I am sending the first task by email. Go to the Xerox to copy the>material. The first task can be done within a long period of time because I>am still trying to get in touch with the students. Unfortunately Serviço de>Ensino does not know all the students' e-mails.>Regards,>Vera > (Fonte: msg. 02 – GR2 em 24.04.03)

Em seu diário a professora se mostrou irritada com o tipo de problema técnico mencionado na mensagem transcrita anteriormente, ocorrido no início da disciplina, e escreve o seguinte:

Minha homepage saiu do ar, logo hoje. O jeito é enviar uma mensagem para os alunos avisando antes que eles comecem a reclamar. (Fonte: diário da professora – entrada de 24.04.03).

Entre algumas mensagens de alunos se apresentando e testando o canal de comunicação foi postada também a primeira mensagem contendo a atividade da semana a qual deveria ter sido postada no fórum de atividades e não na lista eletrônica de discussões. O aluno Léo enviou a atividade 1 para as duas turmas (GR1 e GR2) alegando não ter certeza de qual delas ele fazia parte. Nas notas de campo eu registrei que

[e]ssa dúvida demonstra falta de intimidade com a dinâmica das interações feita por intermédio de listas eletrônicas de discussão. De outra forma ele saberia que só recebe mensagens do grupo do qual ele está cadastrado. (Fonte: notas de campo em 27/04/2003)

Houve várias mensagens de alunos perguntando sobre o funcionamento do fórum e se haviam procedido corretamente ao postar nele as suas atividades. A professora, em uma das entradas no seu diário, focalizou essa questão:

uma aluna enviou a tarefa para a lista em vez de postar na *web*. Tive que orientar para colocar no fórum. Definitivamente o pessoal segue seu instinto e não lê as instruções. (Fonte: diário da professora – entrada de 07.05.03).

Em outra nota sobre o mesmo tópico, escrita no dia seguinte, a professora apresentou uma sugestão para reduzir os problemas técnicos recorrentes nos ambientes de aprendizagem mediados pelas TIC:

O ideal seria ter alguns plantões no laboratório para ensinar o pessoal que tem mais dificuldade com a tecnologia. (Fonte: diário da professora – entrada de 08.05.03).

Diferentemente do GR1, no grupo GR2 não houve uma grande quantidade de mensagens de teste do canal de comunicação, de apresentações pessoais ou de interação social. O tema principal das mensagens foi a ORganização das Atividades em que a professora esclarecia dúvidas e dava instruções sobre as atividades propostas na disciplina. Dessa forma, a professora precisou ter cuidado para garantir que as suas instruções fossem lidas pelo maior número possível de alunos. No seu diário, ela registrou essa consciência do seu papel e a sua constatação sobre como os alunos se comportam no fórum:

Tenho que ficar muito atenta para não deixar dúvida sem resposta e fica claro para mim que a maioria dos alunos apenas posta sua contribuição. (Fonte: diário da professora – entrada de 18.05.04).

Uma das estratégias que a professora utilizou para organizar as atividades e dar instruções indiretas aos alunos sobre como deveriam proceder nos ambientes da disciplina foi responder às dúvidas dos aprendizes através da lista eletrônica de discussão conforme ela declarou em seu diário:

Vou ao fórum e descubro que a resposta do Aída não estava visível (...). Resolvo o problema e aviso a ele na lista. (Fonte: diário da professora – entrada de 28.04.04).

Essa mesma estratégia foi utilizada pela professora para motivar os alunos:

Visito o fórum e descubro que 3 alunos já fizeram a tarefa. Anuncio isso na lista para motivar os alunos. (Fonte: diário da professora – entrada de 27.04.04).

Um fato que chamou a atenção durante todo o período em que foi ministrada essa disciplina, foi o curto intervalo de tempo entre a participação do aluno e a intervenção da professora. O aluno Léo chegou a mencionar essa qualidade da professora e iniciou a mensagem de número 6 agradecendo a presteza da professora em responder a sua mensagem.

O participante Alex foi o autor de uma mensagem solicitando um esclarecimento sobre o termo *ad hoc* a qual marcou o início das interações no GR2.

Vera (or any other classmate) I'd like you to explain me what an "ad hoc" something (explanation, theory, device, approach, etc) is. Yours Alex (Fonte: msg. 34 – GR2 em 05.05.03)

Em resposta ao aluno Alex, a professora sugeriu que ele pesquisasse o significado do termo *ad hoc* em um dicionário convencional ou eletrônico e se disponibilizou para explicar o conceito caso ele não o encontrasse. Entrando na discussão, a aluna Aída envia à lista eletrônica de discussão o resultado da pesquisa que ela fez sobre o termo *ad hoc*. Nas minhas notas de campo eu registrei o seguinte comentário sobre essa discussão:

Essa possibilidade de todos os integrantes do grupo terem acesso a tudo que é discutido na lista constitui-se em uma vantagem da sala de aula digital. Se essa dúvida do Alex tivesse sido levantada em um grupo de trabalho em sala de aula presencial, possivelmente apenas o grupo teria tido acesso à resposta e os demais participantes, talvez até mesmo o professor, teriam ficado excluídos da discussão que poderia ter ocorrido privadamente. (Fonte: notas de campo em 07/05/2003).

Outras duas mensagens, uma do aluno Léo e outra da professora, encerraram as discussões sobre esse assunto e as mensagens voltam a girar em torno de questões operacionais como postagem de atividades no fórum do GR2. Alunos mais conhecedores do ambiente digital como Dario e Miro enviaram instruções para navegação e uso racionalizado da Internet, ao que a professora e outros colegas agradeceram.

O aluno Miro foi se firmando como um líder do grupo. Além de dar instruções técnicas sobre as TIC aos colegas, ele passou a apresentar uma versão cômica da tarefa da semana. Fiz o seguinte registro nas minhas notas de campo sobre essa ocorrência:

Tenho a impressão que [o Miro] se tornará um líder positivo nesse grupo, contribuindo para dar dinamismo às discussões. Usando os sistemas complexos como metáfora para compreender o sistema social da sala de aula digital, talvez o comportamento desse aluno o caracterize como um atrator. (Fonte: notas de campo em 09/05/2003).

Vários alunos fizeram referência à versão cômica da tarefa postada pelo colega Miro e a professora sugeriu a ele a construção de uma *homepage* para publicar essas versões bem humoradas das atividades e fez a seguinte anotação no seu diário, referindo-se à sua percepção da autonomia dos aprendizes dessa turma:

O grupo [GR2] está se revelando mais criativo e autônomo. Miro, da mesma turma topa fazer a página com humor e pergunta se eu ajudaria se ele não conseguisse. Digo que sim. (Fonte: diário da professora – entrada de 19.05.03).

Apesar da autonomia manifestada pelos alunos, permaneceram as dificuldades dos aprendizes com a postagem das tarefas no fórum de atividades. As mensagens continuaram

abordando esse tópico até que o participante Dácio propôs, em 18.05.2003, uma discussão para comparar as teorias estudadas na disciplina que cursavam com as práticas daqueles que já tinham alguma experiência com o ensino de língua estrangeira. O aluno Ramon enviou uma mensagem discorrendo sobre os tópicos propostos pelo Dácio e sugeriu um encontro presencial ou um *chat* para fazerem essas discussões. Vários participantes, inclusive a professora, se posicionaram favoravelmente a esse encontro presencial que, apesar de não ter se efetivado oficialmente como cogitado, ocorreu extra-oficialmente entre os alunos que eram colegas em outras disciplinas presenciais. Segundo depoimento de 25 dos 79 alunos entrevistados em ambos os grupos, como pode ser lido, a seguir, na transcrição de um trecho de uma das entrevistas em que o aluno comenta esse assunto, os encontros presenciais com os colegas em outras disciplinas possibilitaram discussões sobre essa disciplina à distância e os ajudou a compreender melhor algumas questões que foram estudadas. Essas discussões presenciais, em alguns casos, tornavam desnecessária a utilização da lista eletrônica de discussões para tirar essas dúvidas.

Vicente - "E isso [conhecer e encontrar presencialmente com alguns colegas] fazia com que você não mandasse mensagens pro grupo, o fato de você discutir o que tava acontecendo?"

Ivone – “Algumas vezes sim, principalmente os polêmicos, né... os casos polêmicos é que a gente mais comentava, né... a participação de algum colega ou algum ter mandado alguma informação pela Internet, uma contribuição ou comentário pela Internet, então a gente comentava sim”.

Vicente – “E você acha que se você não tivesse tido esse contato presencial com os colegas você teria participado mais da lista de debate?”

Ivone – “Talvez sim, mas, assim Vicente, eu acho que mesmo que eu não tivesse conversado com eles presencialmente, só o fato de conhecê-los presencialmente de outras matérias, saber como eles são, inibe um pouquinho, que pelo nome a gente já conhece, já frequentou outra turma, sabe, se você não conversa com ela, já fez a matéria com essa pessoa, então você já conhece ela de outra disciplina. Isso inibe um pouquinho, sabe, no meu caso, né.” (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 102c)

A participante Ivone referiu-se à inibição que o fato de conhecer alguns colegas de ambientes presenciais causou nela. Outros alunos, mesmo não sendo tão explícitos quanto à Ivone, também disseram que poderiam ter participado mais ativamente das discussões se não conhecessem alguns dos colegas de outras disciplinas presenciais. Acredito que essa inibição possa ser um indício de que o fator “autoridade”, conforme discuti anteriormente, que pode ser exercida pelo professor ou por um outro colega, além de promover a apreensão do objeto

de estudo através de reflexão sobre o texto escrito, pode também ser um fator inibidor da participação de um participante que pode se isolar por receio das críticas do participante detentor da referida autoridade. Dessa forma, o fator autoridade, tanto pode ser um fator estimulador da reflexão e da aprendizagem quanto pode ser um fator de isolamento do aluno que se sinta ameaçado por essa autoridade.

Da mesma forma que os alunos, a professora, também, sentiu falta dos encontros presenciais. Isso ficou evidenciado pela sua anuência ao encontro presencial mencionado e pelas anotações feitas em seu diário sobre o encontro presencial que ela teve com os alunos para receber os seus trabalhos, sobre o qual ela registrou o seguinte:

"No dia 23[06] [fui] para a UFMG para receber os trabalhos. Logo cedo chegam 2 alunas (...) e levam maçã e biscoitos para mim, pois sabiam que eu ficaria o dia todo na UFMG. Foi muito legal conhecer os alunos". (Fonte: diário da professora – entrada de 23.06.03).

A propósito desse encontro com os alunos, a professora fez uma reflexão sobre a autonomia do aprendiz comparando a interação professor-aluno face a face com a interação professor-aluno à distância. Reflexão essa que destaquei pelo seu potencial de gerar pesquisas futuras sobre autonomia. Referindo-se a uma conversa que teve com uma das alunas que a procurou para entregar o trabalho final da disciplina, a professora relata que

"[u]ma aluna me disse que prefere a aula presencial, pois o professor está o tempo todo presente para resolver qualquer problema, mas no curso *online* o aluno tem que ficar voltando ao texto para achar as respostas às suas dúvidas. Percebi que a presença do professor não estimula a autonomia, pois é o caminho mais curto para a solução dos problemas de compreensão, etc". (Fonte: diário da professora – entrada de 18.06.03).

O comentário da aluna deixa implícito o potencial reflexivo da sala de aula digital. A aluna, ao declarar que em cursos *online* o aluno recorre mais ao texto para solucionar as suas dúvidas, ela deixa subentendido que nessa modalidade de curso o processo de ensino e aprendizagem pode ficar mais centrado no aprendiz do que o curso presencial onde o professor é quase sempre o centro do processo. O fato de o aluno ficar responsável pela tomada de decisões sobre o seu processo de aprendizagem implica maior necessidade de autonomia do aprendiz. Sendo assim, a reflexão da professora aponta aspectos da autonomia do aprendiz a distância que podem estar relacionados com as estratégias de aprendizagem do

aluno e com as relações de poder na sala de aula. Pesquisas que ajudem a elucidar essas questões podem ser úteis para a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras.

Demonstrando autonomia, o aluno Miro continuou apresentando a sua versão cômica das tarefas propostas e em 22.05.03 anunciou ao grupo que havia criado uma página eletrônica contendo as versões humorísticas das tarefas, conforme sugestão da professora, e convidou os colegas a visitarem a sua página, criticarem e darem sugestões. A recorrência desse tipo de iniciativa nesse grupo me levou à seguinte reflexão que assim registrei em minhas notas de campo:

Iniciativas espontâneas como a criação da homepage e a proposta de reuniões presenciais para discussão dos assuntos relativos à disciplina reforçam o caráter imprevisível do fluxo interacional que se estabelece nos ambientes de aprendizagem e parecem ajudar a construir uma identidade para o grupo. Em consequência, os componentes ganham um sentimento de 'pertencimento' que pode ser determinante para o sucesso da aprendizagem e para reduzir o grau de evasão. (Fonte: notas de campo em 24/05/2003)

Baseando-me nos dados coletados através das entrevistas com os alunos, acredito que iniciativas espontâneas como as registradas na nota de campo transcrita anteriormente, podem reforçar os laços sociais entre os integrantes do grupo e identificar elementos que possam constituir uma força atratora nesse grupo e incentivar a participação e a permanência de alunos na disciplina, conforme será discutido no capítulo de conclusão. Durante a entrevista, 43% dos alunos entrevistados afirmaram que liam as mensagens de alguns colegas em especial porque os conheciam pessoalmente ou porque sabiam que eles sempre teriam contribuições importantes a darem sobre o assunto que estava sendo discutido. Transcrevo, abaixo, dois trechos de entrevistas em que os participantes mencionam essa questão.

Na disciplina da professora eu lia todas as mensagens, no caso dos e-mails mandados pra caixa. Com relação a tarefas dos colegas [fórum], não, porque, normalmente, tinha muita coisa e a gente não tem muito tempo pra isso. Então, eu normalmente lia todas e lia por ordem cronológica. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 119c)

Eu lembrei do Miro, que eu nem conheço, né... O Júlio, eu gosto do Júlio, gosto, gostava de ler porque o Júlio, apesar de muito novo, né, nós prestamos vestibular juntos e (...). Eu lia pelo menos esses dois, mas tinha mais gente, eu só não vou me lembrar aqui, agora.... (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 119c)

De alguns colegas, principalmente desses com quem os comentários aconteciam, né... Pessoalmente, eu tinha o hábito de ler, sim. Mas acontecia de ler de outros que eu não conhecia e que, por acaso, chamavam a minha atenção lá. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 117c)

As forças internas aos sistemas complexos que fazem os seus elementos convergirem para uma certa região a qual recebe o nome de atrator, conforme Ruelle, (1993, p. 86), foram mencionadas diretamente pela professora em seu diário ao falar sobre a curiosidade que ela tem a respeito do comportamento de aprendizes em ambiente digital de aprendizagem:

Outra curiosidade é saber quais são os colegas que recebem mais perguntas. Tenho a impressão que alguns exercem mais atração (seriam atratores?). (Fonte: diário da professora – entrada de 02.06.03).

Os sociogramas apresentados neste capítulo já apontavam a professora como uma dessas "regiões" internas ao sistema para a qual os elementos convergem, e como um ela também é um elemento desse sistema, ela também fez o percurso que os demais elementos do sistema GR2 fizeram ao convergir para essas regiões de convergência internas aos sistemas complexos. Em seu diário ela registra:

Esta semana os alunos estão lendo um dos meus textos (Modelo Fractal). Não resisto à curiosidade. Olho primeiro a turma GR1 que considero menos participante, (...) e vou para o outro grupo [GR2]. Quero ler primeiro as opiniões dos alunos mais brilhantes. Afinal meu texto está sob julgamento e acho que eles têm mais independência para criticar. Há apenas 9 mensagens e Dácio, Alex e Miro já postaram seus textos. Decido ler tudo. (Fonte: diário da professora – entrada de 02.06.03).

Nas entrevistas com os alunos do GR2, 21% dos alunos afirmaram que, quando abriam a caixa postal eletrônica, liam as mensagens dos colegas Dácio e Miro pelo mesmo motivo que o fizeram nas leituras das atividades postadas no fórum. Os alunos Léo, Júlia e Júlio também foram citados, pelo menos uma vez, nas entrevistas como tendo tido suas mensagens lidas prioritariamente por algum colega.

O aluno Léo, em resposta a um dos vários convites que a professora fez para que lessem e comentassem as tarefas dos colegas postadas no fórum de atividades, explicou que não tinha tempo para ler todas as contribuições dos colegas, mas que lia a maioria delas:

> Dear teacher> I confess that I don't have time to read ALL THE TASKS > POSTED but I assure I read many, possibly most.> Léo. (Fonte: msg. 124 – GR2 em 23.05.03)

Os participantes Dario, Júlio, Vânia e Kely encontraram-se presencialmente para estudarem a disciplina, como foi proposto pelo participante Dácio. Nesse encontro surgiram

dúvidas sobre a diferença conceitual entre "método" e "abordagem" que foram trazidas à lista de discussões nos seguintes termos:

> Good afternoon everyone, we're here together to study> for The Communicative Approach subject and some doubts> came up. We've read some of the tasks posted in our> forum and it's not clear for us whether the> Audiolingual Method and also the Grammar Translation> could be considered a sort of approach or not. (...) Could you help us with this?> Dario, Júlio, Vânia and Kely . (Fonte: msg. 132 – GR2 em 23.05.03)

A Professora enviou uma mensagem de *feedback* coletivo em que se disse muito orgulhosa desse grupo. Falou da falta de empenho de alguns alunos e esclareceu as diferenças entre "abordagem" e "método". Os alunos Filó, Déia e Miro também participaram dessa discussão enviando mensagens explicativas sobre esse tópico.

Permeando essa discussão, surgiram várias mensagens tratando de questões operacionais e de *feedback*. Entre essas, houve algumas mensagens de agradecimento à professora pelos esclarecimentos e *feedbacks* dados. Essa atitude de agradecimento dos alunos ao professor parece ser mais comum no ambiente digital que na sala de aula presencial e deve constar de uma pauta de pesquisas futuras. Em contrapartida, um comentário do participante Léo poderia ter provocado uma turbulência no fluxo interacional se não fosse esclarecido com rapidez.

O participante Léo não encontrou feedback para a sua tarefa no fórum e escreveu:

> Teacher,> I haven't seen any comments directed specifically to me. > I'm assuming, therefore, that I haven't yet written > anything terribly stupid or way out of the ball park.> Léo (Fonte: msg. 149 – GR2 em 30.05.03)

A professora esclareceu:

Léo,> I did not mean that some of your colleagues had "written something stupid or> way out of the ball park". Please don't put it that away.> Mistakes and misunderstandings are natural parts of the learning process.> (...) So, I just write> something when I feel the students must pay attention to a specific aspect or> read something again in order to understand it better. A general feedback is> sent every week.> Peace,> Vera .(Fonte: msg. 150 – GR2 em 30.05.03).

O aluno Léo se apressou em esclarecer, como pode ser lido na transcrição a seguir, que não quis dizer o que pareceu à professora e a interação continuou o seu curso normal. Esse tipo de falha na comunicação parece ficar enfatizado no ambiente digital de interação em que a comunicação se dá por intermédio de texto escrito (SOUZA, 2000).

> > (...) > That's SO true. One happened just now. In no way, shape > or form did I imply that any of my colleagues wrote > something stupid.> I know some of them and (...) > My intention was only to let you know I expect to be > told if I'm getting off track.> Have a good weekend.> Léo>. (Fonte: msg. 151 – GR2 em 30.05.03).

O aluno Déia agradeceu ao colega Miro os esclarecimentos sobre as diferenças entre "método" e "abordagem" e enviou uma longa mensagem dando a sua contribuição para essa discussão. A professora entrou novamente da discussão concordando com os esclarecimentos de Déia e acrescentando que tais termos, às vezes, são usados como equivalentes por leigos.

A intervenção seguinte neste debate foi o da aluna Ênia cuja mensagem foi seguida de várias outras que relatavam problemas técnicos. A professora enviou mais um *feedback* elogiando o andamento do grupo e observando que os alunos não estavam fazendo comentários sobre as tarefas dos colegas postadas no fórum de atividades e encerrou a sua participação fazendo novas considerações sobre o tópico "abordagem" e "método".

Uma seqüência de mensagens contendo troca de informações e recursos (TIR) foi entremeadada por outras que mencionavam problemas técnicos. Essa seqüência foi interrompida pelo aluno Ramon para pedir à professora um esclarecimento sobre o termo *webliography* utilizado pela colega IN em uma mensagem anterior. Tanto a professora quanto o aluno Miro enviaram respostas ao participante Ramon e esse tópico foi encerrado.

Em 18.06.03 a professora criou um *weblog*⁴⁵ para que os alunos elaborassem um glossário sobre Linguística Aplicada e enviou o endereço eletrônico do *weblog* para os alunos:

> Dear students,> I created a blog for us. It will work as a collective space to build up our> glossary with key concepts on communicative approach. Go to> <http://communicative.blog-city.com>> (...)This is an optional activity, but I would appreciate if you participate.> Peace,> Vera >. (Fonte: msg. 228 – GR2 em 18.06.03).

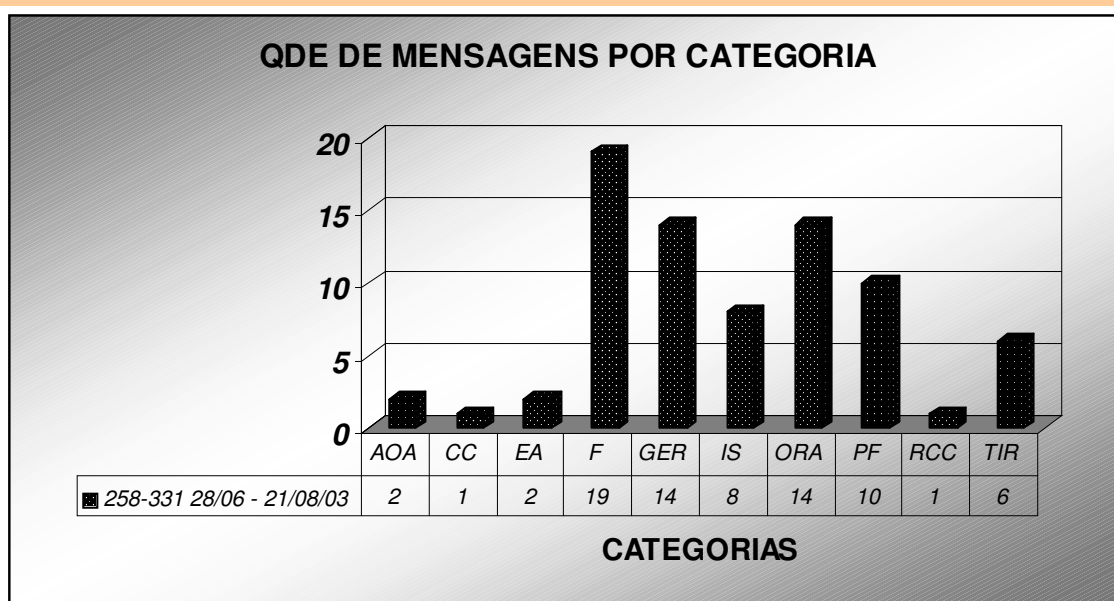
Alguns alunos pediram à professora esclarecimentos sobre como deveriam utilizar esse novo espaço de interação e também perguntaram se estariam liberados de entregar o glossário por escrito se o publicassem no *weblog*. Seguiu-se um longo período de contatos

⁴⁵ Um *weblog*, ou *blog*, é uma espécie de diário *online* com estrutura similar à de uma *homepage* atualizável que consiste de entradas datadas organizadas cronologicamente da mensagem mais recente para a mais antiga.

através de mensagens endereçadas à professora com pedidos de confirmação de recebimento de atividades e deferimentos a pedidos de prorrogação de data de entrega.

No dia 29.06.03 o participante Ramon solicitou ao grupo que lhe enviasse o endereço do *weblog* e foi atendido pelo colega Dácio apenas 8 minutos depois. Essa foi a primeira interação sobre o *weblog* 11 dias após a sua criação. Após essa mensagem as interações passaram a ter um caráter mais gerencial já se encaminhando para o encerramento da disciplina. Predominaram, nesse período, as mensagens de gerenciamento – GER, organização de atividades – ORA, pedido de *feedback* – PF, *feedback* – F, troca de informações e de recursos – TIR e interação social – IS contendo as despedidas e agradecimentos dos participantes, como pode ser observado no gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5: Categorias das mensagens enviadas entre os dias 28/06/03 e 21/08/03 ao GR2



Na próxima seção serão apresentadas e discutidas as tarefas postadas nos fóruns de atividades nos ambientes 1 e 2, com o objetivo de detectar as interações que ocorreram nesses ambientes, uma vez que os alunos foram previamente instruídos a deixarem

comentários nos fóruns sobre as respectivas atividades feitas e postadas nos fóruns pelos colegas.

5.1.8. As mensagens no fórum de atividades

Ambos os ambientes digitais contavam com um fórum onde os alunos receberam instruções para postar semanalmente as suas atividades desenvolvidas para a disciplina . Além de postar a sua atividade, cada aluno deveria ler as atividades dos colegas e postar um comentário crítico sobre o trabalho dos colegas, conforme está apresentado abaixo.

Na análise das mensagens postadas nos fóruns foi detectado um número reduzido de interações, apenas cinco participantes fizeram comentários nos fóruns sobre as atividades dos colegas.

Esse número reduzido de interações estabelecidas entre os participantes a partir dos fóruns eletrônicos, pode ser explicado pela falta de intimidade dos participantes com essa ferramenta eletrônica. A falta de habilidade de alguns alunos para lidar com determinadas ferramentas eletrônicas foi evidenciada pela grande quantidade de mensagens mencionando dúvidas sobre o procedimento correto para postar as suas atividades nos fóruns, como já foi mencionado nas seções anteriores. No seu diário de pesquisa, a própria professora fez referência à sua preferência pela lista eletrônica de discussão como ferramenta mediadora da interação, mas explicou que se decidiu pelo uso dos *fóruns* por questões operacionais. O grande volume de mensagens e atividades que os alunos das duas turmas enviaram inviabilizou o uso de outra ferramenta que não proporcionasse o nível de organização que o fórum eletrônico proporciona. Essa reflexão ficou registrada na seguinte entrada do diário de pesquisa da professora:

São tantas mensagens para ler. Estou me sentindo muito penalizada. Apesar de o fórum deixar tudo muito organizado, eu prefiro a lista de discussões, mas com tantos alunos eu não conseguiria administrar a caixa postal. Assim, o fórum é, realmente, a melhor opção. (Fonte: diário da professora – entrada de 18.05.03).

Essa avaliação da professora foi reforçada por duas outras entradas em seu diário, uma dois meses, e outra três meses depois da primeira entrada. Nas duas últimas entradas ela constatou que os alunos não desenvolveram o hábito de ler as mensagens e as atividades postadas nos *fóruns* , como se esperava que eles fizessem e registrou:

Percebi que o feedback dado [via fórum] na quarta-feira a uma aluna não foi respondido. (...) [A] aluna não viu a minha pergunta. Como a interação foi pouco incentivada, suspeito que os alunos postam suas mensagens e não voltam mais ao fórum. O e-mail é mais eficiente, apesar do grande trabalho diário. (Fonte: diário da professora – entrada de 19.07.03).

A [aluna Déia] insiste que não lhe enviei feedback. Esclareço que ele foi dado no próprio fórum. Isso indica que o pessoal posta a tarefa e não retorna ao fórum para ver meu feedback. Continuo achando que o e-mail é mais efetivo e produtivo. (Fonte: diário da professora – entrada de 12.08.03).

Essa falta de interação a que a professora fez alusão foi confirmada por declarações de alunos nas entrevistas, como por exemplo:

O fórum não foi bem explorado. Eu acho que foi meio deixado de lado. A gente só postou, e beleza, esqueceu do resto, sabe. O que era esperado, que fosse comentado, as tarefas todas, acabou não acontecendo tanto como poderia. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 122c).

Perguntados nas entrevistas sobre a participação no fórum, poucos alunos declararam ter deixado ou recebido comentários das suas atividades postadas naquele espaço interacional. Em ambas as turmas, 24% dos 79 alunos entrevistados avaliaram negativamente o fórum alegando problemas técnicos tais como a exclusão das primeiras tarefas postadas do arquivo pelo servidor, a impossibilidade de incluir imagens anexadas às tarefas e a falta de interação com os colegas, conforme pode ser constatado nos seguintes trechos extraídos das entrevistas.

O fórum, eu não gostei que as mensagens foram perdidas. Mas isso não é problema do professor... é problema lá do, do servidor mesmo. (...) Eu não gostei muito disso que foi perdido. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 106-b)

Achei o fórum limitado. Teve uma tarefa que eu fiz com todo carinho e cuidado... ela tava cheia de desenhinhos, e quando eu postei ele [o fórum] não aceitava desenhos.... (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 120c).

As reclamações sobre a perda das mensagens no fórum surgiram com maior intensidade ao final da disciplina, quando os alunos precisaram organizar as atividades em um portfólio para entregar à professora como um dos trabalhos finais. Muitos alunos não mantiveram uma cópia das atividades postadas no fórum e contaram com a possibilidade de imprimi-las a partir da publicação eletrônica, ao final da disciplina. Por questões técnicas, o provedor do *site* eletrônico que administra a página do fórum eletrônico elimina as mensagens mais antigas do arquivo. Dessa forma, quando os alunos tentaram imprimir as

atividades iniciais e não conseguiram, houve muitas reclamações. Nesse momento, o participante Dario, seguido pelo Dácio, ambos do Grupo 2, compartilharam com os colegas uma técnica que ajudou na recuperação de uma grande parte das mensagens que pareciam perdidas. Os alunos Dario e Dácio enviaram as seguintes instruções aos colegas:

> >hello folks, how r u?>for the ones who haven't saved their tasks, it is>still possible to find some available in the forum>that are not in the lists shown...>you can access the address: >http:>www.voy.com>143502>101.htRoni >changing the last three numbers..... for instance: >http:>www.voy.com>143502>102.html >http:>www.voy.com>143502>103.html> it is not very practical because you'll have to have>some luck to find yours, but it better than nothing...>i know i should have sent this message before, but i>couldn't... sorry..... but, better late than never>best regards....>Dario> (Fonte: msg. 312 – GR2 em 15.08.03)

> >Hello Daniel, Vera and everybody>In fact, you can start searching from the number 1. >So: >http:>www.voy.com>143502>1.html >http:>www.voy.com>143502>2.html >http:>www.voy.com>143502>3.html >http:>www.voy.com>143502>4.html >...and so on. >Cheers> Tomás> (Fonte: msg. 314 – GR2 em 15.08.03)

Dentre os 76% de alunos que avaliaram o fórum positivamente, predominou a declaração de que o fórum evita que a caixa postal seja sobrecarregada com mensagens irrelevantes ou indesejadas. O trecho da entrevista transcrito a seguir, ilustra esse tipo de declaração.

Vicente – Eh... você teve alguma dificuldade com o fórum?

Lena – No começo, logo que começou o curso – porque eu fiz a minha matrícula atrasada – então, quando já tinha começado as aulas, a Vera já tinha dado tarefa, tanto que a primeira tarefa eu nem postei porque quando eu fui incluída no grupo já tava meio que em cima da hora, eu não tinha lido o texto, ia ter que ler o texto correndo para fazer o negócio, eu peguei e não fiz. Mas, eu fiquei assim, a primeira vez que, que a gente olha uma coisa ela parece meio estranha. Por mais simples que seja a explicação de se usar o negócio, parece meio estranho ... Então, aquela primeira tarefa, eu olhei aquele fórum e pensei assim: Ah, não vou dar conta desse ‘treco’, não. Aí, depois, na segunda vez eu encontrei um colega meu e perguntei se ele já tinha feito esse curso *online*, e tal, e ele falou que já, não sei o quê ... aí ele me deu assim uma breve explicada e depois eu fui lá e foi fácil demais. Eu falei assim: nossa!... mas também eu tava marcando bobeira, né ... [risos] ... e não tive mais dificuldade nenhuma, não. A Vera também, assim, ela deu um feedback pra gente muito bom. Por exemplo, quando alguém tinha dúvida, que às vezes era uma dúvida em comum pra muita gente, que ela esclarecia, igual esse negócio de como usar o fórum, muita gente tava falando que a mensagem não entrava, que ele falou que era pra gente ir de novo no principal e dar um ... como que fala, gente? ... atualizar ... que aí então o texto apareceria, então, eu ... nenhuma vez eu passei por isso porque quando ela deu esse feedback, é ... eu já comecei a fazer isso, foi logo no começo do curso, já comecei a fazer isso, então todas as vezes eu postava a mensagem, fazia isso para ter certeza que ela estava lá. Eu nunca, hora nenhuma, igual o Celio teve problema com o

site, alguns horários que ele quis postar o negócio, não consegui ... nunca, todas as vezes, apesar de ser sempre no último minuto, todas as vezes que eu fui ele funcionou perfeitamente bem. (Fonte: Transcrição de trecho da entrevista 312).

Dentre as avaliações positivas do fórum eletrônico, a aluna Babi declarou na mensagem 101, postada na lista eletrônica de discussões, que leu as contribuições dos colegas postadas no fórum do GR1. Ela elogiou as contribuições dos colegas a respeito dos conceitos *fluency* e *accuracy* e percebeu que a sua conceituação estava diferente da dos colegas. Por isso ela pediu esclarecimento sobre a sua conceituação, indagando à professora e ao grupo se ela havia respondido à questão errada:

/ Dear Vera and folks/ I was reading the contributions and they are very good, but I /noticed something different from mine. On question number 3, I /understood "fluency or accuracy", and I choose an order according / to the communicative approach and justified my choice. Reading the / other contribution I realized that they answered a different /question, about the concepts of fluency and accuracy. Did I answer / a wrong question? / Best regards/ Babi . (Fonte: msg. 101 – GR1 em 15.05.03).

Apesar da insistência da professora Vera para que os aprendizes visitassem, lessem e deixassem contribuições sobre as tarefas dos colegas postadas no fórum, a mensagem 101 da participante Babi foi a primeira a mencionar os trabalhos postados no GR1_F. Outros exemplos de alusão dos alunos a participações nos fóruns eletrônicos de atividades são:

/ /Sorry for that, Vera, but there has been some problem/with the forum's sending command (it exhibited error/message three times to me), so, I had to go back and/tried to post it again. I have also heard from some/classmates that they have not gotten to access your/site during this week./By the way, the next task is not accessible yet./See you! /Gino (Fonte: msg. 139 – GR1 em 05.06.03).

Dear Vera,/ There was a problem when I was sending my message in our / Forum, therefore there are two equal messages with my name. / I'm sorry!/ Cheers,/ Pati (Fonte: msg. 189 – GR1 em 10.07.03)

// Hi, Vera!!/ Do I have to post all the material from the/ assesment on the forum or just to hand them in?// Hugs!!!/ Gino (Fonte: msg. 237 – GR1 em 11.08.03)

5.2. Análise das entrevistas

As entrevistas foram feitas por telefone e gravadas por gravador digital. À medida que o entrevistado respondia às perguntas, eu indicava em uma planilha as respostas que poderiam ser relevantes para a pesquisa. No anexo N, pode-se verificar que nessa planilha constam os nomes dos entrevistados na primeira coluna e os tópicos a serem abordados na entrevista, na primeira linha da tabela. Através desse procedimento, foi possível ter, ao final de cada entrevista, uma indicação do ponto em que uma determinada informação se encontrava nos dados. Assim, tornou-se desnecessária a transcrição de todo o material gravado. Foram transcritos apenas os trechos que foram utilizados nesta tese. Todo o material digitalizado ficará à disposição de pesquisadores na biblioteca da Faculdade de Letras da UFMG.

A gravação das entrevistas por telefone conectado ao gravador digital apresentou algumas particularidades que, no meu ponto de vista, devem ser registradas como indicações de pesquisas futuras no campo de métodos de coleta de dados por meio de entrevistas. Uma dessas particularidades é a relativa facilidade para entrar em contato com o entrevistado. Como nem sempre as disponibilidades nas agendas do entrevistado e do entrevistador coincidem, um encontro presencial para a entrevista poderia não ser possível, além da dificuldade que, muitas vezes, representa o deslocamento do entrevistado ou do entrevistador aliado à dificuldade do transporte do equipamento para gravação.

Outro ponto relevante desta modalidade de entrevista é o aumento do grau de espontaneidade que se consegue na entrevista. Como a entrevista ocorre pelo telefone, em pouco tempo o entrevistado se esquece de que está sendo gravado e passa a falar com mais naturalidade, tendo em vista que falar ao telefone é uma situação corriqueira, ao contrário da gravação presencial em que o microfone e o equipamento de gravação podem constranger as pessoas envolvidas na entrevista.

Um outro fator positivo é a possibilidade que o entrevistador tem de fazer anotações à medida que o entrevistado responde às perguntas e tece considerações. Ao contrário da entrevista face a face, o entrevistador não precisa se preocupar com a linguagem corporal nem com o contato visual, ficando, dessa forma, livre para escrever enquanto conversa com o entrevistado ao telefone.

Para analisar as entrevistas, o procedimento foi ouvir todas elas integralmente, conferindo as marcações e anotações feitas na planilha de acompanhamento para confirmar os itens anotados ou complementar essas anotações com alguma indicação que não houvesse sido feita no momento da entrevista. Após essa seção de audição, fiz uma primeira tabulação

dos dados da planilha que eram passíveis de totalizações. Esses procedimentos foram idênticos para as análises das entrevistas com os aprendizes e com a professora, respectivamente.

5.2.1. Entrevistas com os aprendizes

Para fazer as entrevistas com os aprendizes solicitei ao Serviço de Registro Escolar da FALE/UFMG uma listagem dos números de telefones dos alunos das duas turmas que fizeram parte dessa pesquisa. A partir dessa listagem, fiz um primeiro contato com os participantes para marcar data e horário da entrevista.

Antes desse primeiro contato com o entrevistado, no período de preparação que antecedeu à entrevista, elaborei uma planilha contendo todos os nomes dos alunos envolvidos na pesquisa na primeira coluna do formulário e o roteiro com as perguntas que seriam feitas dispostas na primeira linha da planilha. As observações e marcações feitas durante a entrevista foram registradas na planilha na interseção da linha com a coluna relativa à informação que se queria anotar. Essa planilha de documentação preliminar das entrevistas foi a base utilizada para a localização e posterior tabulação dos dados das entrevistas.

Outro procedimento importante realizado antes de se iniciarem as entrevistas propriamente ditas, foi uma releitura de todas as mensagens postadas nas listas eletrônicas de discussão e dos fóruns de atividades com o objetivo de anotar detalhes da participação de cada aluno, detalhes esses que subsidiaram a entrevista. Esse procedimento permitiu discutir as particularidades da participação de cada entrevistado na disciplina.

A previsão de tempo para duração média das entrevistas foi de 15 minutos. Entretanto, em muitos casos, havendo disponibilidade do entrevistado, essa duração ultrapassou o tempo previsto.

O roteiro para a entrevista continha os seguintes tópicos subdivididos em subtópicos que podem ser vistos no anexo O:

- autorização do aprendiz para gravação da entrevista;
- identificação do entrevistado;
- experiência com o uso da Internet;
- experiência como aprendiz a distância;

- procedimentos na lista de discussão;
- procedimentos no fórum de atividades;
- avaliação da disciplina;
- auto-avaliação;
- outros comentários;

Os dados relativos à identificação dos entrevistados permitiram verificar que a idade média dos aprendizes foi de 29 anos tanto no GR1 quanto no GR2, sendo que a menor idade no GR1 foi 20 anos e no GR2, 19 anos. A maior idade no GR1 foi 50 anos e no GR2, 57 anos, como pode ser observado na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Idade média dos alunos

	GR1	GR2
Menor idade	20	19
Maior idade	50	57
Qde de alunos entrevistados	34	45
Idade média	29	29

Todos os alunos entrevistados já tinham alguma experiência como usuários da Internet, principalmente para troca de mensagens eletrônicas via correio eletrônico e para pesquisas na rede mundial de computadores e tinham acesso à Internet de casa, da universidade ou do local de trabalho. Quanto ao horário de utilização da Internet, no GR1, predominantemente, os alunos declararam que não tinham horário fixo pré-estabelecido para conexão à Internet. Os demais aprendizes do GR1 declararam que se conectavam à Internet à tarde, à noite, às sextas-feiras ou apenas nos finais de semana.

No GR2, os alunos conectavam-se à Internet, predominantemente, de casa ou da universidade. Apenas um grupo pequeno o fazia do local de trabalho. Os alunos neste grupo declararam que os períodos mais frequentes de utilização da Internet foram à tarde, à noite, nos finais de semana ou sem horário fixo, conforme pode ser observado na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Local e horário de utilização da Internet

Local de uso da Internet	Horário de utilização da Internet
--------------------------	-----------------------------------

	casa	universidade	Trabalho	Outro local	manhã	tarde	noite	Sextas-feiras	Finais de semana	Qualquer horário
GR1	47,4%	28,9%	23,7%	-	-	26,9%	15,4%	11,5%	7,7%	38,5%
GR2	47,8%	41,3%	8,7%	2,2%	2,8%	27,8%	27,8%	5,5%	19,4%	16,7%

Como a disponibilidade de uso da Internet no trabalho é menor no GR2 em comparação com o GR1, o uso da Internet na faculdade foi maior no GR2, onde gerou a necessidade de os alunos adotarem soluções alternativas para terem acesso ao material da disciplina e para interagirem. Foram dois os casos de alunos que se conectavam à Internet a partir de outros locais. Em um deles, como a aluna não tinha acesso à Internet, ela pedia ao seu marido para imprimir, no seu local de trabalho, as mensagens da lista eletrônica de discussão e as atividades postadas no fórum eletrônico de atividades. A aluna lia as mensagens, escrevia a sua participação e produzia a sua atividade e o marido postava a partir da conexão com a Internet que ele tinha no seu trabalho.

O outro caso, a aluna utilizava a Internet na casa de seu namorado, conforme pode ser lido na transcrição do trecho da entrevista a seguir:

Vicente – De que local você acessava a Internet pro grupo?

Danielle – Eh... eu acessava na casa do, do meu namorado ...

Vicente – Só de lá?

Danielle – É, porque o laboratório da escola, ele fica aberto à noite até as 8:40h e eu tinha aula, me matriculei em todos os dias, né, da semana, apesar de, eh..., o ideal seria que eu deixasse dois dias na semana pra tá com espaço vago, pra ta realizando as atividades dessa disciplina, mas, eh..., como eu precisava, eh..., cumprir um número de créditos maior, eu me matriculei em mais disciplinas e não tinha como utilizar o laboratório no horário que estava aberto e disponível pra gente. E aí eu fazia isso... (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 117c).

Dentre os aprendizes que declararam utilizar a Internet à noite e nos finais de semana, o principal motivo alegado foi o de economizar dinheiro com pagamentos de pulsos telefônicos nas conexões discadas nos horários em que as tarifas telefônicas são reduzidas.

Perguntados sobre experiências anteriores como aprendizes à distância, 70,0% dos alunos entrevistados no GR1 e 72,2% no GR2 declararam que esta disciplina não fora a primeira que cursaram a distância. Esses alunos consideram que o fato de já terem participado de outras disciplinas a distância os ajudou no sentido de, por já saberem da

dinâmica de disciplinas à distância, tiveram um aproveitamento melhor nesta disciplina, não se matricularam acreditando que essa modalidade de curso a distância seria menos trabalhosa que as disciplinas presenciais, se organizaram mais no sentido de programar o tempo de dedicação à disciplina de forma a poderem cumprir as tarefas e já estavam mais amadurecidos como aprendizes *online*. De modo geral, eles avaliaram essa experiência à distância como tendo sido mais proveitosa do que as experiências que tiveram anteriormente, contudo, 11% dos aprendizes entrevistados no GR2 declararam que as experiências anteriores os ajudaram a amadurecer como aprendizes em cursos à distância mediados pelas TIC, mas que foram experiências muito diferentes entre si e que, portanto, não podem ser comparadas. A transcrição a seguir é um exemplo de como os entrevistados avaliaram suas experiências anteriores como aprendizes em disciplinas *online*.

- Récia – Para você fazer um curso online, eu acho melhor porque, pra pessoa que trabalha e tem outras atividades, ela só dispõe de um tempo, assim, talvez, no fim de semana e durante a semana ela tem que faltar às vezes dessas aulas presenciais para poder fazer outras atividades do cotidiano. Então, eu acho que o aproveitamento é bom, por causa disso. Você faz o seu tempo, né, você se planeja.
Tem matéria que eu fiz – fiz duas online, fiz essa e mais uma outra. Essa foi até mais puxada do que muitas presenciais por exigir mais leitura, inclusive. (...)
- Vicente - Em quê que você acha que essa disciplina [anterior] ajudou nessa com a Vera? O fato de você já ter feito um curso online antes, você acha que fez alguma diferença?
- Récia – Antes dessas duas eu já tinha feito uma [outra] online também que era em Inglês. Foi a primeira experiência minha que eu achei que foi a mais difícil de todas, porque era mesmo análise do discurso, né, em Inglês, então eu tive muita dificuldade mesmo. Mas com dedicação eu consegui superar. A [segunda disciplina online que cursei] eu achei que foi bem mais fácil que a da Vera por ter sido em Português e por ter um esquema de tarefa que, além de exigir menos leitura, foi uma coisa mais interativa no sentido de você dialogar com o grupo, comentar o trabalho e mesmo colocar questões para todos discutirem, né. (...) Achei que as duas seguiram caminhos bem diferentes.
- Vicente - Se você tivesse que fazer uma outra disciplina num esquema desse da Vera, você faria alguma coisa diferente em termos de comportamento no curso online pra tornar a sua participação, eh..., mais efetiva de alguma forma? Ou você acha que foi bom assim?
- Récia – Bom, eu, eu, talvez até por falta de tempo, a gente não deu muito, eh..., *feedback*, assim... ela pediu que a gente, se pudesse, né... era uma coisa íntima, nem tava valendo nota. A gente se prende muito à nota às vezes. Então, dar feedback pros outros colegas, ler o trabalho deles e falar o que você achou, se você concorda ou não, e isso eu não fiz. Eu acho que isso me acrescentaria muito, né. Além de ler outros trabalhos, que não foi sempre que eu li, e trocar esse diálogo, né. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 406).

Os 27,8% e 30% dos alunos que cursaram essa disciplina a distância pela primeira vez nos GR1 e GR2 respectivamente, declararam que a experiência foi positiva no sentido de que aprenderam que devem participar mais ativamente dos debates nas listas eletrônicas de discussões, que devem executar as tarefas com maior antecedência, que devem ler mais atentamente, que devem organizar melhor o tempo livre para conseguirem cumprir as tarefas e as leituras dentro do limite de tempo estabelecido e que deveriam ter dado *feedback* aos colegas sobre as suas atividades postadas no fórum eletrônico de atividades. O trecho de uma das entrevistas com os alunos, transcrito a seguir, ilustra os depoimentos dos alunos que cursaram uma disciplina à distância pela primeira vez.

Maria Isabel – Eu achei que a disciplina, por ser online, ela força mais o aluno a ler, ele tem que ler de qualquer jeito. Quando você está em aula, às vezes, se não dá pra ler, você chega na aula sem ler e você participa da aula. Então, eu acho que por esse lado, por forçar um pouco isso aí, é bom, é bom, entendeu? Então, você tem que ler na íntegra. Eu pelo menos achei isso. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista 105).

Mesmo reconhecendo que a leitura foi o principal aspecto da interação no curso a distância, a maioria dos alunos declarou que postava as suas atividades no fórum eletrônico de atividades sem ler as dos colegas, apesar da orientação dada pela professora de que deveriam postar comentários avaliativos sobre as tarefas postadas pelos colegas. No GR1, 25% dos alunos entrevistados declararam ter feito algum comentário sobre alguma atividade dos colegas postada no fórum, apenas 8,3% o fizeram da forma recomendada pela professora, isto é, por escrito e postado no fórum. A maioria dos alunos, 16,7%, declarou ter feito os comentários diretamente com os colegas, presencialmente, ao encontrá-los no campus da universidade. Isso contribuiu para esvaziar as discussões nos espaços interacionais eletrônicos utilizados na disciplina.

De modo geral, os alunos liam as mensagens da professora na lista eletrônica de discussões e as mensagens postadas por alguns colegas específicos que os aprendizes selecionavam para ler. As mensagens da professora eram lidas pelo poder que ela detém na nossa cultura de aprender e também porque os aprendizes esperavam o seu *feedback*, instruções e esclarecimentos. De forma similar à professora, alguns colegas também se tornaram campos de força dentro da sala de aula, exercendo o papel de atrator. Isso fez com que suas mensagens fossem lidas com mais frequência que as mensagens de outros colegas. Um dos principais fatores declarados pelos alunos entrevistados que fez com que as mensagens de alguns colegas fossem escolhidas para leitura foi a afinidade construída

através do convívio entre os aprendizes em outras disciplinas presenciais ou, quando não existia essa convivência presencial, o que determinou a escolha das contribuições desses alunos para leitura foi a qualidade dessas contribuições postadas nos espaços interacionais da disciplina, conforme foi discutido na apresentação dos dados relativos às mensagens das listas eletrônicas de discussões, neste capítulo.

Todos os alunos entrevistados em ambos os grupos declararam que leram apenas algumas das tarefas postadas nos fóruns de atividades devido ao grande volume de textos que representava essas tarefas. Sendo assim, quando liam atividades nos fóruns, eles o faziam utilizando o mesmo critério de seleção mencionados no parágrafo anterior. O principal motivo alegado para a seleção de tarefas para leitura e por não terem feito comentários sobre essas tarefas nos fóruns de atividades foi a falta de tempo. Nota-se que na lista de discussões houve um percentual médio de 21% de aprendizes que leram todas as mensagens postadas nas listas de discussões referentes aos GR1 e GR2. Nas entrevistas os aprendizes explicaram que liam as mensagens postadas nas listas de discussões, principalmente, devido à praticidade que representa receber as mensagens diretamente na caixa postal eletrônica e a possibilidade de se fazer as leituras das mensagens sem que se esteja necessariamente conectado à Internet, o que representa economia de energia elétrica e de dinheiro. A tabela 3 mostra como os aprendizes procederam ao participarem das discussões na lista eletrônica de discussões e ao postarem suas atividades no fórum eletrônico de atividades.

Tabela 3 - Procedimento dos alunos nas listas e nos fóruns eletrônicos

Procedimentos dos alunos	Listas de discussões				Fóruns de atividades			
	Não lia nenhuma mensagem	Selecionava mensagens para ler	Lia todas as mensagens	Lia todas as mensagens da professora	Selecionava atividades para ler	Fez comentários		
						presencialmente	No fórum	Não fez comentários
GR1	54,5%	27,3%	18,2%	45,5%	100%	16,7%	8,3%	75%
GR2	38,0%	38,2%	23,8%	38,0%	100%	-	15%	85%

Solicitados a apontarem diferenças entre disciplinas cursadas presencialmente e à distância em ambientes digitais, os aprendizes nos dois grupos observados mencionaram que a interação em ambientes de aprendizagem face a face é maior. Consideraram como ponto positivo do ambiente digital de aprendizagem, em relação ao ambiente presencial, a

flexibilidade de horário que o aluno tem em disciplinas à distância e o fato de esse ambiente forçar mais a leitura demandando mais dedicação e esforço do aprendiz. As opiniões dadas pelos aprendizes nas entrevistas sobre as diferenças percebidas por eles entre os dois tipos de ambientes de aprendizagem estão apresentadas na tabela 4.

Tabela 4 - Diferenças entre os ambientes digital e presencial de aprendizagem

Características do ambiente digital em relação ao ambiente presencial de aprendizagem mencionadas pelos alunos entrevistados	% de alunos que fizeram referência à característica	
	GR1	GR2
Maior interação no ambiente presencial	13,5%	19,4%
Maior flexibilidade de horário nos cursos à distância	16,7%	13,9%
Maior dedicação à leitura nos cursos à distância	13,5%	13,9%
Maior demanda de disciplina por parte dos alunos em EAD	6,5%	11,1%
EAD é mais propício à aprendizagem	9,9%	2,8%
EAD é mais propício à interação	9,9%	-
EAD propicia extroversão do aprendiz	-	8,4%
Não há diferenças entre a EAD e o ambiente presencial	6,5%	8,4%
EAD exige maior autonomia do aprendiz	6,5%	5,5%
EAD provoca isolamento do aprendiz	6,5%	2,8%
EAD é melhor que o curso presencial	-	5,5%
EAD é mais adequado à reflexividade	3,5%	5,5%
Maior dificuldade para tirar dúvidas em EAD	3,5%	-
Maior receio do aluno de cometer erros em EAD	3,5%	-
EAD não motiva do aprendiz	-	2,8%

O fato de os alunos terem mencionado nas entrevistas a ocorrência maior de interação no ambiente presencial em comparação ao ambiente digital de aprendizagem enfatiza a falta que os aprendizes à distância sentem do contato face a face. Essa falta ficou clara nas mensagens em que vários alunos sugeriram encontros presenciais e que, mesmo não tendo sido oficializado, efetivamente ocorreram entre os alunos que freqüentavam outras disciplinas presenciais, conforme foi discutido neste capítulo.

Apesar dessa avaliação ser recorrente, há outros alunos que avaliaram o ambiente digital como sendo mais propício à interação do que o ambiente presencial. Essa é uma avaliação que parece apontar um perfil de aprendiz *online* que em estudos mais aprofundados poderão evidenciar estilos e estratégias de aprendizagem próprios de aprendizes *online*. Ao mesmo tempo em que são registradas manifestações positivas em relação à EAD, encontram-

se também aprendizes reclamando do isolamento que o ambiente digital de aprendizagem impõe ao aluno, da dificuldade que os alunos sentem para sanar as suas dúvidas, do receio que o aprendiz tem de errar e da falta de motivação que o ambiente digital provoca no aprendiz. Acredito que a motivação alimenta e é alimentada pelos estilos de aprendizagem e determina as estratégias utilizadas pelos alunos de disciplinas à distância.

Essa motivação pode ser também determinante do sucesso de aprendizes que apontaram a EAD como sendo mais propícia à aprendizagem, melhor do que as disciplinas presenciais, mais propícia à extroversão do aprendiz.

A questão da extroversão pode ser um indício de aluno tímido que se sente mais à vontade para interagir em ambientes digitais por não terem que enfrentar as ameaças do discurso face a face. Contudo, de acordo com Silva⁴⁶, o professor de disciplinas *online* deve ficar atento aos alunos tímidos para que eles tenham oportunidades de enfrentar a timidez e não reforçá-la, estimulando o isolamento do aluno que pode se esconder à frente da tela do monitor do seu computador.

Houve alunos que observaram que o ambiente digital de aprendizagem demanda maior autonomia do aprendiz e é mais adequado à reflexividade. Isso ocorre porque, quando as interações ocorrem predominantemente na modalidade escrita, o aprendiz elabora mais a sua contribuição motivado pelo fato de que o seu texto ficará disponível a todos os participantes do grupo e será lido e discutido por todos os colegas e pelo professor. Esse aspecto da maior reflexividade que o ambiente digital de aprendizagem possibilita reforça o trabalho de Lamy e Goodfellow (1999) em que me apoiei em 2001 para concluir que “aprendizes envolvidos em aulas virtuais têm maiores possibilidades de perceberem características específicas do seu objeto de estudo do que perceberiam em outros tipos de interações” (PARREIRAS, 2001). Essa maior possibilidade de apreensão do objeto de estudo está ligada aos fatores reflexão e autoridade:

Fator **reflexão**: à medida que o aprendiz produz o seu texto para contribuir com a lista de discussão ele reflete sobre o tema de forma mais sistemática do que na conversação face a face. Devido à própria natureza da forma de comunicação, a forma escrita demanda mais elaboração e reflexão do que a forma oral.

Fator **autoridade**: em interações onde o professor ou um outro integrante do grupo de discussão seja tido como especialista no assunto objeto de estudo, os aprendizes se empenham mais em produzirem textos mais elaborados para listas de

⁴⁶ Interlocuções com a Prof.^a Izabel Maria da Silva em 2000.

discussões, como medida para evitarem ‘feedbacks’ negativos por parte dos detentores da referida autoridade (PARREIRAS, 2001, p. 190-91).

Em contraposição a essas características mencionadas pelos aprendizes nas entrevistas, houve aqueles que consideram não haver diferenças entre os ambientes digital e presencial de aprendizagem, como pode ser observado na tabela 4.

Diante dessas discrepâncias nas avaliações feitas pelos aprendizes, é possível que ao se tentar descrever o perfil do aprendiz online se perceba que este também se enquadre nas características dos sistemas complexos. Mesmo não tendo ainda um perfil definido do aprendiz online, já é possível notar algumas modificações nas suas percepções em comparação com as percepções dos aprendizes da disciplina “Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso: Interação”, promovida online pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG, que foi analisada por mim em 2000 (PARREIRAS, 2001). Naquele trabalho houve menção por parte dos alunos à dificuldade de expressão que sentiram nas suas interações por escrito pela falta dos traços próprios da linguagem oral. Na disciplina observada para este trabalho não houve menção a essa dificuldade. A sensação de isolamento no ambiente digital de aprendizagem foi outro ponto negativo da comunicação via grupo eletrônico de discussão mencionado por 17,15% dos alunos da disciplina observada por mim em 2001 enquanto entre os alunos entrevistados para esta tese, essa reclamação foi feita por 6,5% no GR1 e por 2,8% no GR2. Essas diferenças entre as opiniões dos aprendizes sobre disciplinas à distância podem indicar que eles já se sentem mais confortáveis com esse tipo de comunicação mediada pelas TIC. Esse conforto talvez possa ser interpretado como sendo a acomodação do sistema após a turbulência, considerando a primeira experiência como aprendiz a distância como sendo o momento da turbulência provocada pelo novo. As experiências seguintes dos aprendizes como alunos de disciplinas à distância, na perspectiva dos sistemas complexos, seriam caracterizadas pela auto-organização do sistema se acomodando em um outro patamar.

A baixa taxa de evasão registrada nas duas turmas observadas para esta pesquisa pode ser um indicador dessa acomodação, isto é, o aprendiz se torna mais à vontade no ambiente digital à medida que acumula experiências nessa modalidade de disciplina, como discuto a seguir.

- **Evasão**

Como foi discutido na seção 2.1.3, a permanência do aprendiz em uma comunidade formada em um ambiente digital depende de fatores tais como a possibilidade de o participante poder escolher o grupo do qual ele deseja participar (PALÁCIOS, 1996) e o fato de poder se desligar da comunidade a qualquer momento, sem explicações. Nesse ambiente, ainda de acordo com o autor (ibid), a comunicação é o elemento principal de sustentação dessas comunidades porque a interação em torno de interesses comuns é que estabelece os laços entre as pessoas que compõem a comunidade virtual.

Essas características das interações no ambiente digital podem ser responsáveis pela efemeridade da permanência dos alunos nas comunidades virtuais de aprendizagem, o que produz o alto índice de evasão nesses ambientes.

A tabela 5, a seguir, mostra o índice de evasão registrados nos GR1 e GR2. Observa-se que dos 97 alunos inscritos nos dois grupos, 7 não fizeram nenhum tipo de contato e, portanto, não podem ser considerados evadidos. Assim, eles não foram contados para a análise dos dados sobre evasão, o que perfaz um total de 90 alunos efetivamente inscritos para a disciplina .

Dos 90 alunos inscritos, 78 concluíram a disciplina, perfazendo, portanto, um total de 12 evasões – 7 do GR1 e 5 do GR2. Como pode ser notado na tabela 5, as razões para as evasões foram os problemas técnicos caracterizados por dificuldade de acesso a computador conectado à Internet, problemas de doença impedindo o aluno de freqüentar a disciplina até o final, problemas com o fato de a interação ter sido em inglês, o que impediu que uma aluna de Letras/Português e outra de Letras/Espanhol pudesse continuar o curso. Essas alunas alegaram na entrevista que elas não teriam se matriculado na disciplina se tivessem sido informadas que a interação no fórum eletrônico seria em inglês. Houve também dois alunos que alegaram falta de tempo para continuarem cursando a disciplina. Em ambos os casos os alunos conseguiram trabalho e decidiram não continuar cursando a disciplina.

Tabela 5 – Evasão nos GR1 e GR2

	GR1	%	GR2	%	TOTAIS	%
--	-----	---	-----	---	--------	---

Alunos inscritos		42		55		97	
Não freqüentaram		4		3		7	
Alunos efetivos		38		52		90	
EVASÃO	Prob. TÉCN.	2	5,26	3	5,8	5	5,56
	PR. SAÚDE	1	2,63	2	3,8	3	3,33
	PR. INGLÊS	2	5,26	0	0	2	2,22
	PR. TEMPO	2	5,26	0	0	2	2,22
Alunos concluintes		31	81,6	47	90	78	86,7

A mensagem a seguir apresenta um caso de evasão em que a aluna Ella desistiu por uma combinação de problemas técnicos e de problemas com a interação em língua inglesa:

Mensagens das GR1 e GR2 e entrevistas com os alunos.

// Professora Vera, boa noite.../Meu nome é [Ella] e estou matriculada em sua disciplina./A verdade é que venho tentando conseguir um computador que me deixe fazer /escrever este e-mail pois o meu pifou...desde o momento que recebi seu /primeiro e-mail na semana passada antes da semana santa./Sou aluna avulsa de espanhol e como vê já queria te pedir desculpas pois /quando me matriculei tive o cuidado de perguntar se esta disciplina era em /inglês e me garantiram que não. Por isso me matriculei pois o tema me /interessa muito./Mas meu inglês é muito iniciante para uma classe em inglês./ (Fonte: msg. 26 – em 28.04.03).

As informações contidas nas entrevistas feitas com os alunos e com a professora, cruzadas com os dados gerados pelas mensagens, apontam o ambiente digital de aprendizagem como um sistema complexo, conforme será descrito na seção 5.3 a seguir. A planilha contendo os dados relativos às entrevistas com os alunos encontra-se no anexo N.

5.3. O ambiente digital de aprendizagem como um sistema complexo

Nesta seção, concluindo o capítulo de apresentação e análise dos dados, apresento um resumo dos dados analisados neste trabalho, sob a ótica das propriedades fundamentais dos sistemas complexos que constituíram a base de interpretação dos ambientes digitais de aprendizagem de que trata essa pesquisa.

Para interpretar os dados que emergiram dos dois ambientes digitais de aprendizagem observados, retomo a noção de sistemas complexos discutida anteriormente. Segundo Gleick (1987), a natureza, os efeitos e as propriedades coletivas criadas pelas interações, são a essência dos sistemas complexos. Nos sistemas abertos, caracterizados pela troca de energia

com o exterior, como é o caso da sala de aula, as interações ocorrem internamente entre os elementos e desses com o meio externo de forma não linear.

O pressuposto norteador desta pesquisa partiu da noção de sistemas complexos, isto é, se o ambiente digital de aprendizagem é um sistema complexo, então ele se regerá pelas propriedades fundamentais desse sistema. Para investigar esse pressuposto, apresento o resumo dos dados coletados e analisados sob a ótica de algumas propriedades básicas dos sistemas complexos:

5.3.1. Não linearidade – característica dos sistemas complexos resultante da interação de diversos componentes. Essa propriedade refere-se à falta de proporcionalidade entre causa e efeito, isto é, os efeitos das ações exercidas sobre o sistema não são proporcionais às forças que tais ações aplicam sobre os mesmos.

Uma evidência da não linearidade nos ambientes digitais de aprendizagem observados foi a equivalência do input e feedback oferecidos pela professora aos participantes dos dois ambientes resultando em fluxos interacionais diferenciados. Como foi apresentado anteriormente neste capítulo, a professora enviou os mesmos direcionamentos para os dois ambientes de aprendizagem, utilizando o recurso 'copiar/colar' do processador de textos do programa de computador 'Outlook Express', que é parte integrante do programa Microsoft Windows, bem como o mesmo padrão de feedback mas a dinâmica das interações, os tópicos discutidos e a forma que a discussão assumiu em cada grupo foram diferentes e não permitiram previsibilidade.

5.3.2. Sensibilidade às condições iniciais – pequenas variações nas condições iniciais podem produzir resultados radicalmente diferentes no comportamento do sistema ao longo do tempo devido à progressão exponencial da diferença. Essa variabilidade na evolução do sistema motivada por variações nas condições iniciais ficou conhecida como "efeito borboleta" (GLEICK, 1987, p. 18), conforme foi discutido anteriormente neste trabalho.

Nos dados gerados pelas interações dos participantes do GR2, um exemplo de imprevisibilidade e de sensibilidade às condições iniciais ocorreu quando o aprendiz Léo se declarou "magoado por estar na 2.^a classe". A denominação inicial da turma, Turma 2, produziu essa interpretação equivocada e esse fato levou a professora a constatar, na entrada em seu diário de 27.05.03, que "pequenos detalhes podem trazer problemas". No GR2, a

versão cômica da atividade da semana preparada pelo aluno Miro marcou a imprevisibilidade e a sensibilidade às condições iniciais nesse grupo de alunos. Essa atitude do aluno Miro pode ter sido um fator determinante das categorias das interações que ocorreram nesse grupo 2 não apresentarem um volume significativo de Interações sociais e de gerenciamento. Essas condições iniciais podem ter sido responsáveis pelo fluxo mais harmônico do GR2 em contraposição ao GR1. O GR2 não apresentou um momento marcante de turbulência como ocorreu no GR1, o que pode ter sido devido à harmonia do fluxo de interações.

5.3.3. Interatividade – refere-se à instabilidade pontual que produz estabilidade global ao longo do tempo. Dessa forma, a observação e identificação das características do sistema em um determinado momento não garantem a previsibilidade da evolução do sistema. As interações que ocorrem entre os elementos dentro de um sistema determinam o seu curso que pode mudar a qualquer instante dependendo dessas interações.

Retomando a argumentação de Palazzo (1999), conforme mencionado na seção 3.1.2,

um sistema complexo não pode ser analisado ou separado em um conjunto de elementos independentes sem ser destruído. Em consequência, não é possível empregar métodos reducionistas para a sua interpretação ou entendimento. Se um determinado domínio é complexo ele será, por definição, resistente à análise.

Como evidência de instabilidade pontual que gera estabilidade global, temos o momento de turbulência ocorrido no GR1. A turbulência gerada a partir de mensagens classificadas como 'Interação Social' foi imprevisível, assim como o foi também a mudança de foco das interações nos momentos seguintes à turbulência, conforme foi descrito anteriormente neste capítulo.

Outros momentos de interação que parecem ter determinado os cursos dos sistemas formados pelos ambientes digitais de aprendizagem tratados aqui foram aqueles desencadeados pelos participantes Babi, Carla no GR1_M3, que geraram a turbulência, e pelos participantes Miro, Dácio, Léo no GR2 que estimularam a discussão sobre as diferenças e similaridades entre abordagem e método. Esses foram exemplos de interatividade que podem ter sido geradores de condições adequadas de aprendizagem. Essa relação entre a noção de interatividade como propriedade fundamental dos sistemas complexos e a geração de condições adequadas de aprendizagem pode ser um tópico para pesquisas futuras, uma vez que o processo de aprendizagem não é o foco deste trabalho.

5.3.4. Adaptabilidade e dinamismo – de acordo com essa propriedade os sistemas complexos assimilam influências externas e mudam suas estruturas internas. O *feedback* é usado por esses sistemas como forma de produção de energia para auto-alimentação, para evolução e para a sua estabilidade.

O *feedback* da professora e dos colegas nos dois ambientes observados, GR1 e GR2, alimentou as discussões e contribuiu com o fluxo das interações em cada um dos grupos de alunos. Acredito também que as experiências anteriores da professora e dos aprendizes como participantes de outras disciplinas à distância possam ser computadas como influências externas para a realimentação do fluxo de interações, contribuindo assim com a adaptabilidade e o dinamismo dos sistemas formados pelos GR1 e GR2.

Outro exemplo de influência de *feedback* externo foi uma declaração que a professora me fez na qual ela avaliou que a minha presença como pesquisador não interferiu na sua forma habitual de interagir com os alunos na disciplina à distância, entretanto, o fato de saber que as suas anotações no diário de pesquisa seriam lidas por mim fez com que ela modalizasse algumas entradas no diário, tornando-as menos particulares e pessoais. De alguma forma a professora estava se sentindo observada por um elemento externo, o pesquisador, e esse fato influenciou a sua atuação nesse particular.

De forma similar, numa das entrevistas com os alunos, um deles externou a sua opinião sobre os critérios de avaliação de atividades utilizados por professores em ambiente digital. Segundo esse aluno, no ambiente digital a avaliação feita pelo professor sofre menos interferências externas que uma avaliação em ambiente presencial. Quando o professor não conhece o aluno presencialmente a sua avaliação focaliza o produto apresentado pelo aluno, sem influência de quaisquer outros fatores que o convívio pessoal poderia acarretar.

5.3.5. Auto-organização – de acordo com essa propriedade, a ordem surge nos sistemas complexos a partir de situações aparentemente caóticas. Essa reorganização do sistema é produzida pelos 'atratores estranhos' que são responsáveis por evitar que o sistema ultrapasse certos limites. Em se tratando do contexto desta pesquisa, é possível que os objetivos da disciplina possam ter sido os atratores que reorientaram o fluxo das interações no GR1, após o momento da turbulência, para discussões relativas ao tópico da disciplina. A auto-organização é um processo de surgimento de uma organização interna ao sistema, perceptível do ponto de vista global mas que emerge como resultado de interações pontuais, localizadas e imprevisíveis.

Nessa perspectiva, acredito que vários fatores podem ter atuado como centros de força com função de atratores nos ambientes digitais de que trata este trabalho. Contudo, as análises feitas aqui não permitem afirmações conclusivas a esse respeito. Dessa forma, sugiro esses tópicos como possibilidades de pesquisas futuras. Dentre os fatores que atuaram como atratores nos sistemas observados nesta pesquisa, além dos objetivos da disciplina já mencionados, acredito que as culturas de ensinar e de aprender também podem ser forças que atuam internamente no ambiente de aprendizagem determinando o fluxo das interações que ocorrerem ali. Essas forças podem estar refletidas no *design* dos ambientes digitais e nas opiniões dos alunos sobre os instrumentos e os papéis da avaliação, por exemplo.

Na disciplina observada para esta pesquisa alguns alunos se recusaram a atribuir uma nota a si próprios na auto-avaliação que foi um dos instrumentos de avaliação utilizados pela professora. Esse fato pode ter sido um reflexo da concepção do aprendiz sobre o papel da avaliação, o papel do professor e das relações de poder na sala de aula. Essas questões podem ser abordadas cruzando-se dados de narrativas de aprendizagem com dados de entrevistas com os participantes, diários e registros das interações. As narrativas de aprendizagem foram uma das atividades que os alunos postaram no fórum e fazem parte do banco de narrativas que está sendo criado por Paiva e seus colaboradores desde 2002 na UFMG. Esses dados ficam à disposição dos pesquisadores que se interessarem por esse assunto.

A empatia entre os participantes também pode ser um atrator. Nos dados desta pesquisa foi possível verificar essa empatia explicitamente nos dois ambientes. No GR1, a empatia entre um grupo de participantes provocou interações sociais que desencadearam o momento de turbulência descrito anteriormente. No GR2, a empatia entre os participantes foi responsável por manifestações de interesse de alguns participantes em promover encontros presenciais para aprofundar as discussões que ocorriam à distância. Além desse aspecto, houve manifestações da professora a respeito da sua curiosidade em relação às opiniões dos grupos de alunos desse ambiente sobre um artigo da autoria dela que fez parte da bibliografia da disciplina. A professora declarou no seu diário e na entrevista seu interesse pelas opiniões de alguns alunos em especial a respeito do referido artigo, como pode ser visto no trecho da entrevista transcrito a seguir.

Pesquisador: Você disse no seu diário da sua curiosidade sobre a opinião de alguns alunos sobre o Modelo Fractal e que você lia primeiro as opiniões de alguns alunos...

Professora: Sim, agora, graças a Deus que os outros alunos não viam. Eu acho que isso numa sala de aula presencial seria um transtorno porque inibiria os outros. Não deixa de inibir [no ambiente digital também] porque eu tenho depoimentos de alunos de disciplinas anteriores dizendo que determinado aluno o deixava constrangido porque a pessoa tinha um nível de participação que esse aluno achava que jamais teria, e por isso ficava inibido. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista com a professora).

Da mesma forma, nas minhas notas de campo, eu registro o meu interesse nas discussões que ocorreram no GR2. Por esse motivo, quando visitava o fórum e lia as mensagens postadas nas listas de discussões, eu iniciava sempre pela leitura das mensagens postadas por esse grupo.

Esses dados apresentados aqui parecem indicar que a empatia pode ser um atrator que interfere positivamente no fluxo das interações nos ambientes digitais. A interferência desses atratores pode influenciar o sistema afastando-o dos objetivos de aprendizagem que podem ser um dos seus limites internos. Acredito que além de estabelecer limites internos à progressão indefinida do sistema, que é uma característica inerente aos atratores, eles podem também influenciar o sistema no sentido de conduzi-lo para além dos limites que seriam esperados ao se considerar fatores como as crenças e culturas de ensinar e aprender predominantes naquele grupo.

Nesse caso, atratores como as relações de poder, as culturas de ensinar e de aprender, os conhecimentos científicos presentes na professora e nos participantes, como elementos internos ao sistema, teriam a função de desestabilizar esse sistema e conduzi-lo para outros patamares de organização, cujos limites estarão em função dos respectivos atratores. Dessa forma, o sistema evolui até os limites impostos pelos atratores e se acomoda até que as interações dos elementos do sistema produzam novas relações de poder, novas culturas de ensinar e aprender e modifiquem os parâmetros dos atratores provocando novas turbulências e novas acomodações, produzindo assim novos conhecimentos decorrentes desses movimentos.

Esses exemplos de complexidade extraídos dos ambientes digitais de aprendizagem estudados neste trabalho parecem se alinhar com o que Gleick (1987, p. 5) afirma sobre a

Teoria do Caos e os sistemas complexos: "é a ciência do processo mais que do estado, do 'vir a ser' mais que do 'ser'".

CAPÍTULO 6

CONCLUSÃO

"O que caracteriza a atual revolução não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desse conhecimento e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em ciclos de realimentação cumulativos entre a inovação e seu uso." (CASTELLS, 1999, p.50-51)

Este capítulo foi organizado em cinco seções. Na primeira, retomo as perguntas que motivaram e orientaram a realização desta pesquisa. Na segunda, apresento algumas reflexões sobre possíveis implicações dos resultados deste estudo para o processo de ensino e

aprendizagem de línguas estrangeiras. Na terceira, apresento algumas limitações deste estudo. Na quarta, aponto algumas sugestões para estudos futuros e, finalmente, na quinta seção, faço algumas considerações finais sobre este trabalho.

6.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Tendo como base os resultados apresentados no capítulo anterior, considero satisfeito o pressuposto de que os fluxos das interações que ocorreram nos espaços interativos que compuseram os ambientes digitais observados estabeleceram redes interacionais que os caracterizaram como sistemas complexos. Sendo assim, esta seção apresenta as minhas reflexões na tentativa de responder às perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho.

6.1.1. Que características interacionais os ambientes digitais observados apresentaram?

Como ficou registrado no capítulo anterior, os espaços interativos utilizados nos dois ambientes digitais de aprendizagem propiciaram níveis diferenciados de interação. A lista eletrônica de discussão possibilitou a comunicação dos alunos entre e si e destes com a professora, de forma efetiva. O fórum de atividades foi utilizado como um espaço mais funcional para postagem de atividades, tendo apresentado pouca interação, à exceção das mensagens da professora como tentativas de incentivar a interação. O *Weblog*, apesar de ter sido visitado por alguns alunos, não registrou mensagens que pudessem ser categorizadas numa das categorias de interação utilizadas para este trabalho. Dessa forma, a minha reflexão sobre as características interacionais apresentadas pelos ambientes digitais utilizados para essa disciplina recaiu sobre a rede de interação verificada nas listas eletrônicas de discussões que existiam nos dois ambientes de aprendizagem.

Essas listas eletrônicas de discussão foram idealizadas pela professora e utilizadas pelos aprendizes com os objetivos de praticar a língua inglesa na modalidade escrita, tendo em vista que a interação foi feita prioritariamente nesse idioma, e de interagir com os demais colegas e com a professora com a finalidade de discutir questões relacionadas ao tópico da disciplina para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Como foi discutido no capítulo 5, foi nas listas eletrônicas de discussões que as interações se deram com maior frequência e foram elas também as ferramentas preferidas pela professora e pelos aprendizes como espaço para interação nas duas salas de aula digitais observadas. Um dos motivos para essa preferência, foi a natureza da interação em cada um desses espaços interacionais. A lista eletrônica de discussões é uma ferramenta prática no sentido de deixar as mensagens postadas disponíveis para o usuário em sua caixa postal eletrônica conforme a sua conveniência, isto é, o aluno pode optar por receber as mensagens à medida que elas são postadas na lista de discussões ou por recebê-las todas em bloco em uma única mensagem enviada pelo provedor de serviços da Internet uma vez por dia. Independentemente da forma que o aluno prefira receber as mensagens, ele pode lê-las e redigir a sua contribuição sem que esteja conectado à Internet e conectar-se apenas no momento de postar a sua mensagem. Essa peculiaridade das listas eletrônicas de discussões representa uma vantagem importante para os usuários da Internet com acesso discado pela possibilidade de se reduzir custos com a conexão.

Ao contrário da lista de discussões, para ler as mensagens postadas nos fóruns eletrônicos os usuários têm como alternativas: ler as mensagens no ambiente do fórum. Para isso, eles precisam estar conectados à Internet; fazer *download* dos textos das mensagens dos fóruns e copiá-los em um documento eletrônico que possa ser lido posteriormente sem a necessidade de se estar conectado – isso demanda várias operações que desestimulam o aprendiz; ou imprimir todas as mensagens postadas no fórum para lê-las e comentá-las posteriormente – esse procedimento não é utilizado, com frequência, pelo custo que ele gera com papel e tinta para impressão.

Além dos custos, a falta de tempo foi o principal motivo alegado pelos aprendizes nas entrevistas por não terem interagido nos fóruns de atividades. Como foi apresentado nos dados relativos às entrevistas, apenas um pequeno número de participantes declarou ter feito uso efetivo dessa ferramenta. A não utilização dos fóruns eletrônicos de atividades pelos alunos nessa disciplina para debates sobre os tópicos relativos à abordagem comunicativa para a prática de ensino de línguas estrangeiras indica esse recurso como tendo sido eficiente

como repositório das atividades desenvolvidas pelos aprendizes e, combinado com a lista eletrônica de discussão, pode ter sido eficaz também do ponto de vista da aprendizagem.

A aprendizagem, conforme é compreendida do ponto de vista sócio-interacionista, se dá a partir da interação do aprendiz com os seus pares e com o objeto do conhecimento em um contexto social. Sob essa perspectiva, considero, tanto a lista eletrônica de discussões quanto o fórum de atividades, como sendo espaços importantes para o processo de aprendizagem dos alunos. Pelos motivos mencionados anteriormente, a lista eletrônica de discussões parece adequada para possibilitar ao aprendiz interagir com os seus colegas e com o professor, somando-se a essa possibilidade de interação os fatores reflexividade e dedicação às leituras propostas. A reflexividade fica enfatizada pela natureza escrita da interação que, conforme discutido na apresentação dos dados das entrevistas com os alunos, demanda maior cuidado por parte do aprendiz quando registra por escrito o seu ponto de vista sobre um determinado tópico. O empenho maior dos aprendizes em ler a bibliografia proposta de forma mais cuidadosa ficou demonstrado nas entrevistas pelas várias manifestações de aprendizes que afirmaram terem lido os textos selecionados para a disciplina com maior cuidado do que o fazem em disciplinas presenciais pelo fato de que teriam que produzir comentários por escrito sobre essa bibliografia, aos quais todos os colegas participantes teriam acesso em suas caixas postais.

A importância do fórum de atividades para o processo de aprendizagem sob a ótica sócio-interacionista na disciplina observada para esse trabalho está na possibilidade que o aprendiz teve de interagir com o objeto de estudo a partir dos pontos de vista dos seus colegas através das atividades produzidas por eles e postadas nesse espaço interacional. Além dessa possibilidade de interagir com os produtos das reflexões dos colegas materializadas nas atividades postadas nos fóruns, os aprendizes tinham também a possibilidade de interagir com os colegas-autores das atividades dando e solicitando *feedback*, conforme foi instruído pela professora aos alunos na *homepage* da disciplina. Dessa forma, considero que os espaços interacionais planejados para essa disciplina cumpriu o seu papel de possibilitar interações dos aprendizes entre si, com a professora, com o objeto de aprendizagem, com as reflexões dos colegas e com outros materiais correlatos ao objeto de aprendizagem que o meio digital torna possível através de sua principal característica que é o *hiperlink*.

Um dos aspectos das interações ocorridas nas listas eletrônicas dos ambientes digitais tratados aqui, como foi discutido na análise das matrizes e dos sociogramas interacionais, foi

a forma com que cada participante distribuía ou concentrava as suas mensagens. Quando um participante enviava mensagens endereçadas a vários outros participantes, isso caracterizava uma participação distribuída. Ao contrário, se um participante enviava mensagens apenas para um único participante, então a sua participação era concentrada. Acredito que a participação mais distribuída possa ser um indicador de um ponto onde poderá surgir um atrator no ambiente de aprendizagem, o que pode ser útil para o gerenciamento do ambiente, conforme será discutido nas implicações dessa pesquisa, mais à frente, neste capítulo, além de parecer ser o tipo de participação que mais se aproxima dos paradigmas interacionistas de aprendizagem por privilegiar a interação.

Quando o aprendiz envia uma mensagem para um destinatário explícito, mesmo sabendo que em uma lista de discussões todos os participantes têm acesso a todas as mensagens, o destinatário pode se sentir estimulado a interagir mesmo que seja apenas para responder. O estímulo para interagir parece ser menor quando a mensagem recebida não é dirigida a um participante específico.

A participação distribuída em uma lista eletrônica de discussão pode caracterizar um ponto de surgimento de um atrator no ambiente de aprendizagem. Transferindo para o ambiente de aprendizagem a definição de atrator dada por Ruelle (1993, p. 86-) apresentada anteriormente, considero que o atrator na sala de aula, como ocorre em outros sistemas complexos, leva os elementos do sistema a convergirem e a flutuarem em torno dessa zona de força que, neste caso, seria o participante que enviou mensagens de forma mais distribuída. Esse fenômeno caracteriza o estado caótico de um sistema e pôde ser observado nos dois ambientes digitais de aprendizagem onde a professora e os alunos cujas participações foram mais distribuídas e tiveram esse papel catalisador das interações. Motivados por afinidades e pelo fato de se encontrarem presencialmente em outras disciplinas, os participantes, em cada ambiente de aprendizagem, formaram sub-grupos para discussões sobre tópicos de interesse comum. Houve também uma sugestão de encontro presencial para expandirem a discussão, o que foi acolhido com interesse pelos demais participantes, inclusive pelos alunos que não enviaram mensagens para a lista. Apesar de esse encontro não ter ocorrido oficialmente, vários aprendizes encontravam-se em outras disciplinas que cursavam presencialmente e discutiam o que estava ocorrendo na disciplina *online*.

Avaliando o fato de alguns alunos não terem enviado mensagens para a lista de discussões, acredito que isso não significa, necessariamente, que eles não estivessem

participando, pois, durante as entrevistas relataram tê-las acompanhado através da lista eletrônica. Muitos disseram que não participaram das discussões por falta de tempo e por não ser uma condição indispensável para cursar a disciplina e por não ser uma das estratégias de aprendizagem que o aluno costumava utilizar. Dessa forma, acredito que o fato de o aluno ter permanecido em silêncio no ambiente digital de aprendizagem não deve ser avaliado como indício de não aprendizagem. As interações ocorridas entre os outros colegas, às quais todos tiveram acesso, podem ter sido úteis para os alunos silenciosos nos seus processos de aprendizagem.

Considerando que os indivíduos não aprendem necessariamente o que lhes é ensinado e que a aprendizagem tem relação direta com a interação que o aprendiz realiza com os pares e com o objeto da aprendizagem dentro de um contexto social, além dos diversos aspectos internos e externos apontados por Paiva (2003) no “Modelo Fractal de Aprendizagem”, parece não haver dúvida que o que ocorre na sala de aula não é linear, previsível e controlável. Sendo assim, acredito que a sala de aula deva ser abordada como um sistema complexo, imprevisível e não linear. Nesse aspecto, este trabalho se alinha ao de Fleisher (2003) que também encontrou indícios de que “o sistema constituído pelo fluxo das mensagens de e-mail circuladas através da lista de discussão TESL-L constituam um sistema caótico”, como será discutido a seguir.

6.1.2. Há indícios das propriedades dos sistemas complexos presentes nos ambientes digitais de aprendizagem observados que permitem caracterizá-los como tal?

Além do aspecto conversacional prático dos estudos de línguas estrangeiras, através das trocas de mensagens entre os alunos, conforme foi discutido na reflexão sobre a pergunta anterior, os fluxos interacionais efetivados nos GR1 e GR2 também podem contribuir para a compreensão do processo de interação em ambiente digital como um sistema complexo.

Examinando os fluxos interacionais nos espaços interativos relativos às listas eletrônicas de discussões dos dois ambientes digitais, objetos desta pesquisa, à luz dos sistemas complexos, foi possível verificar que esses ambientes apresentaram características próprias de sistemas complexos. Os dois ambientes apresentaram indícios de

imprevisibilidade, de sensibilidade às condições iniciais, de interatividade, de adaptabilidade e dinamismo e de auto-organização, conforme foi discutido no capítulo 5 e está brevemente apresentado novamente a seguir.

A imprevisibilidade ficou patente nos dados quando se constatou a impossibilidade de se fazerem previsões sobre os padrões interacionais que surgiram nos ambientes de aprendizagem. As interações sociais no GR1 que geraram o momento de turbulência é um exemplo dessa propriedade da imprevisibilidade, bem como o foi também a decisão do aluno do GR2 de elaborar uma versão cômica das atividades semanais.

A propriedade da sensibilidade às condições iniciais pôde ser identificada ao se contrastar os fluxos interacionais do GR1 com o GR2 e verificar que um aluno ficou se sentindo discriminado, por algum tempo por acreditar que a numeração dada ao código de identificação da turma, pela professora, indicava a classificação das turmas por nível de conhecimento. O fato só foi detectado pela professora ao ler a mensagem em que o aluno fez referência a essa crença, como já foi mencionado no capítulo de discussão dos dados. Como no "efeito borboleta", definido anteriormente, situações aparentemente simples e rotineiras podem produzir desdobramentos complicados e desproporcionais aos parâmetros iniciais.

A propriedade da interatividade pressupõe uma grande quantidade de fatores inter-relacionados internos e externos que contribuem para a dinâmica dos sistemas. Na perspectiva dessa propriedade, a evolução de um sistema complexo não pode ser prevista a partir da análise das características de um sistema em um determinado momento. O grande número de fatores em interação nesses sistemas tornam a sua evolução indeterminável por antecipação, assim, um momento destacado isoladamente do sistema não pode ser tomado como parâmetro para previsões sobre a sua evolução.

O momento em que o participante Dario do GR2 ajudou os colegas a recuperarem mensagens que, aparentemente, haviam sido excluídas do arquivo do fórum de atividades pelo provedor, é um exemplo de interação desencadeada por influência de fatores externos àquele ambiente especificamente. O gerenciamento do fórum era externo à disciplina e à instituição escolar (UFMG) uma vez que se tratava de um *site* gratuito da Internet – o <http://www.voy.com>. Por isso, as discussões em torno desse problema técnico foram motivadas por um fator externo, o gestor do fórum, ao eliminar dos arquivos as primeiras

atividades postadas pelos alunos. Esse incidente provocou reações negativas por parte dos alunos e desencadeou também interações entre os aprendizes em busca de soluções que lhes permitissem recuperar as atividades postadas nos fóruns. Nas tentativas de recuperação dos arquivos desaparecidos foi possível detectar aprendizagem. Esse momento de interação promoveu aprendizagem tecnológica que foi registrada nas mensagens postadas na lista eletrônica de discussões por vários alunos e pela professora em suas entradas do diário e em mensagem enviada à lista de discussão. A professora mencionou essa aprendizagem quando enviou ao grupo de discussões a seguinte mensagem:

> >Dario,>The best part of being a teacher is that we always learn a lot with our>students.>Thank you for the hint you gave us.>Cheers,>Vera> (Fonte: msg. 313 – GR2 em 15.08.03)

A propriedade da adaptabilidade e do dinamismo refere-se à capacidade que os sistemas complexos têm para modificarem suas estruturas internas a partir da assimilação de influências internas ou externas. O *feedback* se apresenta como uma fonte de energia para esses sistemas. Os *feedbacks* da professora e dos colegas são exemplos de fontes internas de realimentação do sistema tanto positiva quanto negativamente. O fato de a professora ter enviado a tarefa do aluno Dácio como modelo para os colegas foi um exemplo desse tipo de *feedback* positivo do sistema. Como exemplo de *feedback* negativo no sistema destaco a declaração da aluna Babi na sua entrevista. Ela avaliou que logo após o momento de turbulência no GR1, as manifestações de alguns colegas em apoio à atitude da professora de interferir nas interações no sentido de interromper as trocas de mensagens pessoais através da lista de discussão, irritaram e inibiram a aluna Babi. A partir do *feedback* da professora e de alguns colegas a aluna Babi e os demais participantes envolvidos no momento de turbulência passaram a interagir menos, conforme foi apresentado nos dados no capítulo anterior. Houve também um grande número de alunos que reclamaram da falta de *feedback* individual da professora quando enviavam as tarefas depois da quarta-feira que era o último dia para postagem das mesmas com direito a receber *feedback* individual.

Um exemplo de influência de *feedback* externo ao ambiente de aprendizagem foi encontrado nas minhas notas de campo onde registrei uma declaração que a professora me fez informalmente, na qual ela se dizia menos à vontade para expressar os seus sentimentos nas notas escritas em seu diário devido ao fato de saber que o diário seria usado na pesquisa, conforme já foi discutido na seção 5.3.4.

A **propriedade da auto-organização** refere-se às forças auto-organizadoras que emergem da turbulência dos sistemas complexos e que são responsáveis pela evolução dos mesmos e pelo restabelecimento da ordem que emerge de situações aparentemente caóticas. Como já foi dito neste trabalho, essa auto-organização é produzida por atratores estranhos, isto é, por centros de energia internos ao sistema para onde os elementos são atraídas. Nos ambientes que foram focalizados nesta pesquisa, a professora e alguns alunos que apresentaram participação distribuída, conforme foi apresentado na seção 5.1.1, podem ser considerados atratores por terem produzido um campo de força para onde convergiram os demais participantes. Nas suas declarações nas entrevistas, como já foi discutido, os alunos de ambos os grupos afirmaram que ao abrirem as suas caixas postais eletrônicas liam, sempre, as mensagens da professora e de alguns colegas cujas contribuições eram tidas por eles próprios como de maior valor.

A cultura de aprender dos alunos também se mostrou um fator de atração dentro do sistema. Isso fica evidente nas declarações de aprendizes que se negaram a atribuir notas para si mesmos na auto-avaliação alegando que essa é uma função do professor. Esse fato evidencia a característica que os atratores apresentam de estabelecer limites internos à progressão do sistema. Parece que as crenças dos aprendizes sobre o papel do professor e sobre a função da avaliação foram os atratores que impediram alguns alunos de ultrapassar o limite imposto pela cultura de ensinar e de aprender que delegou ao professor poder para atribuir notas. Esses alunos reconheceram que também podiam avaliar porque não se negaram a fazer a reflexão sobre os aspectos sugeridos pela professora como parâmetros para a auto-avaliação, mas não reconheceram em si a prerrogativa de atribuir notas a si mesmos.

Diante do exposto, a resposta que encontrei nos dados para a pergunta de pesquisa que intitula essa seção, evidencia a presença das propriedades fundamentais dos sistemas complexos nos ambientes digitais de aprendizagem observados o que reforçam o pressuposto inicial dessa pesquisa de que os ambientes digitais de aprendizagem podem ser analisados sob a perspectiva dos sistemas complexos.

6.1.3. Quais são as similaridades e diferenças presentes nas redes interacionais das duas salas de aula digitais observadas?

Para responder a essa pergunta, utilizei três procedimentos: uma análise comparativa dos gráficos das quantidades de mensagens postadas nos ambientes GR1 e GR2 em ordem cronológica de postagem, uma revisão dos conteúdos e dos quadros das categorias das mensagens, e uma revisão dos fluxos interacionais revelados pelas matrizes interacionais e pelos sociogramas dos dois ambientes.

A verificação das mensagens enviadas para as listas eletrônicas de discussões nos dois ambientes digitais observados evidenciou que ambas apresentaram fluxos e volumes de postagens similares, conforme pode ser constado nas matrizes, gráficos e sociogramas apresentados no capítulo 5. Entretanto, essa similaridade ficou restrita ao volume e ao fluxo das mensagens postadas. A revisão dos quadros das categorias das mensagens e dos seus conteúdos não apresentou o mesmo nível de similaridade.

A sobreposição dos gráficos mostrou que houve similaridade entre os fatores fluxo e volume de mensagens postadas nos dois ambientes no período compreendido entre o dia 23/04/03 ao dia 15/05/03. Os participantes do GR1 postaram 106 mensagens, o que corresponde a 4,6 mensagens por dia em média, e os participantes do GR2 postaram 85 mensagens, que equivale a 3,7 mensagens por dia.

No intervalo entre os dias 16/05/03 e 29/06/03 verificou-se um volume maior de mensagens no GR2. Os participantes do GR1 postaram 70 mensagens, que corresponde a 1,5 mensagens por dia em média, e os participantes do GR2 postaram 175 mensagens, que equivale a 3,8 mensagens por dia. Finalmente, entre os dias 30/06/03 a 21/08/03 houve uma diminuição relativa de volume de mensagens postadas nos dois ambientes. Os participantes do GR1 postaram 80 mensagens, que corresponde a 1,5 mensagem por dia em média, e os participantes do GR2 postaram 71 mensagens, que equivale a 1,3 mensagem por dia.

Outro dado que se destacou nos gráficos anteriores foi que ambos os ambientes apresentaram dois padrões de volume de mensagens postadas por dia. O GR1 se manteve até o final do momento de turbulência com um volume médio de 4,6 mensagens postadas por dia. Após esse momento o fluxo de mensagens postadas para a lista eletrônica de discussões se estabilizou no patamar médio de 1,5 mensagem por dia.

O GR2 apresentou um volume de mensagens postadas mais homogêneo que o GR1, o que significa um maior equilíbrio interno desse grupo em relação ao GR1. Do início até a metade do período em que se deu a disciplina foram postadas, em média, 3,8 mensagens por dia na lista eletrônica de discussões do GR2, e na metade final da disciplina essa média caiu

para 1,3 mensagem postada por dia. Esses números refletem a complexidade dos fluxos de interação nos ambientes digitais de aprendizagem e parecem indicar que o fluxo e o volume de mensagens postadas nas listas de discussão podem variar de forma imprevisível. Dessa forma, o fluxo médio por período e a produção média por participante não servem para caracterizar o fluxo de mensagens para uma lista eletrônica de discussão. Esses números podem ajudar na caracterização dos fluxos interacionais quando comparados aos conteúdos das mensagens, como será descrito a seguir.

A revisão dos conteúdos e dos quadros das categorias das mensagens postadas nos ambientes GR1 e GR2 revelou diferenças entre os fluxos interacionais nesses dois ambientes, bem como indícios das propriedades fundamentais dos sistemas complexos, que foram discutidos na resposta à pergunta apresentada na seção anterior, 6.1.2.

Retomando a discussão sobre o volume de mensagens postadas em contraste com os seus respectivos conteúdos, percebi algumas diferenças entre as categorias de interações que ocorreram nos dois ambientes. No período inicial das interações, de 23/04/03 a 15/05/03, como foi discutido anteriormente, no GR1 houve um volume maior de mensagens enviadas para a lista eletrônica de discussão em comparação com outros momentos. A categoria de mensagens que predominou foi a de interação social (IS) que culminou com o período de turbulência descrito no capítulo 5.

Nesse mesmo período, e no período que o sucedeu até o dia 29/06/03, o volume de mensagens postadas na lista eletrônica de discussões pelos participantes do GR2 foi menor, 3,8 mensagens por dia em média, com predominância de mensagens das categorias Pedidos de Participação, Respostas a Pedidos de Participação, Comentários Críticos, Respostas aos Comentários Críticos e Troca de Informações e Recursos. Durante esse período os participantes do GR2 interagiram tendo como foco os temas surgidos a partir das leituras feitas por eles para a disciplina que estavam cursando.

O padrão das interações no GR1 apresentou características similares ao padrão das interações ocorridas no GR2 a partir do dia 16/05/03 até o final da disciplina em 21/08/03. No período de 16/05/03 a 29/06/03 a média de mensagens postadas por dia pelos participantes do GR2 caiu para 1,5/dia e as interações foram semelhantes às do GR1, com predominância de mensagens de Gerenciamento da disciplina (GER) e de Organização das Atividades (ORA), como foi descrito no capítulo 5. Um fato que chamou a atenção nesse período foi o de que os tópicos discutidos nos dois grupos foram diferentes entre si, apesar de

terem emergido de leituras dos mesmos textos. Acredito que esse fato reforça a imprevisibilidade que caracteriza os sistemas complexos.

Outra semelhança entre esses dois ambientes pode ser observada no volume das mensagens postadas em cada um dos grupos entre os dias 30/06/03 e o dia 21/08/03, quando se encerrou a disciplina. As médias de mensagens postadas em ambos os grupos ficaram próximas de 1,5 mensagem por dia. Esse fato significou redução da média de mensagens postadas pelos participantes do GR2, de 3,8 mensagens/dia para 1,5 mensagem/dia, e manutenção da média no GR1: de 1,5 mensagem/dia para 1,3 mensagens/dia. Essa redução da quantidade de mensagens postadas nos grupos aponta para os atratores de estrutura dissipativa⁴⁷ próprios dos sistemas complexos, conforme discutido na seção anterior.

A revisão das matrizes interacionais e dos sociogramas dos dois ambientes revelou que o fluxo das interações apresentou semelhanças nos dois grupos e que esse fluxo parece estar relacionado aos papéis de atratores desempenhados pelos participantes. Essa análise permitiu constatar que em ambos os grupos havia participantes que contribuíram mais e participantes que contribuíram menos nas discussões. Parece que os participantes mais atuantes foram aqueles que apresentaram uma participação mais distribuída e que tiveram o papel de iniciar discussões e fomentá-las com mensagens categorizadas como Comentários Críticos, Respostas a Comentários Críticos, Troca de Informações e Recursos e Feedback. Entretanto, os dados desta pesquisa não permitem afirmar que esse tipo de participante tenha contribuído sempre para a evolução da discussão.

No caso do GR1, por exemplo, considerando as interações que desencadearam o momento de turbulência descrito no capítulo anterior, o participante mais atuante pôde ser detectado, mas, do ponto de vista da discussão acadêmica sobre o tópico da disciplina, não se pode dizer que as mensagens enviadas por eles tenham sido de contribuição para a evolução da discussão.

No que diz respeito à distribuição de mensagens por participante, observando as matrizes interacionais e os sociogramas, percebe-se que as duas listas eletrônicas de discussão apresentam fluxos semelhantes de mensagens postadas em cada momento. Ainda em relação à distribuição de mensagens, há que se considerar que muitos participantes

⁴⁷ Os atratores de estruturas dissipativas são aqueles que diminuem de intensidade à medida que se encaminham em direção à organização. (RUELLE, 1991, pp.88)

enviam apenas uma mensagem e poucos são freqüentes e enviam muitas mensagens tornando-se responsáveis por aumentarem o volume da lista de discussões. Dentre esses poucos participantes que enviam muitas mensagens, há aqueles que o fazem de forma concentrada, para um único participante, e aqueles que o fazem de forma distribuída, para vários participantes. Estes últimos, nas duas listas de discussões aqui descritas, parecem ter sido mais produtivos.

Percebe-se também, nos dois ambientes, que há alunos que não postaram mensagens nas listas eletrônicas mas que declararam nas entrevistas terem acompanhado as discussões e lido as contribuições dos colegas. Como o papel desempenhado por esse tipo de participante não foi o foco desta pesquisa, me limitei a constatar a participação desse aluno apenas como leitor.

6.1.4. Que papéis tiveram os fatores *feedback* e *design* no fluxo das interações ocorridas nos dois grupos?

Retomando a discussão que foi feita no capítulo 2 sobre planejamento e *design* de cursos a distância e papel do professor, do aluno e da tecnologia, vimos que vários pesquisadores defendem que os recursos tecnológicos da EAD devem ser bem compreendidos, tanto por professores quanto por alunos, por serem os canais que os mantêm em contato. Dessa forma, gerenciar processos de ensino e aprendizagem a distância se torna um desafio para o professor-*designer* que não quiser dar apenas uma aparência moderna ao ambiente de aprendizagem mas fundamentando a sua prática em modelos tradicionais. Um bom *design*, segundo a bibliografia estudada, deve apresentar espaços interativos que possam se adequar às necessidades específicas dos aprendizes. Nos ambientes observados nesta pesquisa, os espaços interacionais proporcionados pelas listas eletrônicas de discussões parecem ter sido fundamentais para atender à demanda de interação dos aprendizes.

Essa interação em EAD efetiva-se pela relação entre professor, aluno e material didático. Dessa forma, a professora, nesta pesquisa, explicou, na entrevista, as razões que a levaram a optar pelo *design* dos espaços digitais que compuseram os ambientes de aprendizagem das duas turmas, objeto desse estudo, bem como questões relativas ao *feedback*, que passo a relatar em busca de possíveis respostas a essa pergunta.

Perguntada sobre as razões que a levaram a optar por compor o ambiente digital da disciplina que observamos para esta pesquisa com uma *homepage*, uma lista eletrônica de discussão, um fórum eletrônico e a inclusão de um *weblog* ao final da disciplina como espaços interacionais, a professora explicou que a *homepage* teve como objetivo concentrar as informações relativas à disciplina tais como calendário, cronograma, instruções para execução das tarefas e indicações bibliográficas em um local de fácil acesso, como pode ser visto no anexo A. Segundo a professora, a *homepage* assegura que esse tipo de informação esteja permanentemente à disposição do aluno e diminui a necessidade de o professor repeti-las para cada aluno que se matricular na disciplina.

Quanto à lista eletrônica de discussão, a professora se utilizou dela para gerenciamento da disciplina, pela facilidade de acesso. Como as mensagens postadas na lista de discussão são distribuídas automaticamente para todos os participantes, a interação fica mais ágil, apesar de a lista ser uma ferramenta invasiva, nas palavras da professora:

"Eu [uso a lista de discussões] para o gerenciamento do curso porque ela é mais rápida, apesar de mais invasiva, porque as mensagens vão direto para a sua caixa postal independentemente do seu desejo de recebê-las. Você não pode optar por não receber a mensagem sem se desligar do grupo de discussões. Mas eu acho que a interação via e-mail flui mais". (Fonte: transcrição de trecho da entrevista com a professora)

De acordo com os dados apresentados, a lista eletrônica foi o espaço que os alunos utilizaram para interagir. Da mesma forma que a professora, os alunos também declararam na entrevista que preferiram interagir pela lista de discussão por questão de praticidade. Quando abriam as suas caixas postais, as mensagens estavam lá e, para respondê-las era necessário apenas um movimento. Poucos alunos reclamaram do fato de a caixa postal ficar muito cheia por causa do volume de mensagens enviadas pelos componentes da lista. Isso se deve ao fato de a professora ter criado um fórum em cada grupo como espaço específico para que as atividades dos alunos fossem postadas. Essa característica de design dos ambientes evitou sobrecarga de mensagens nas caixas postais dos alunos.

A opção pelo fórum eletrônico para postagem das atividades da disciplina e dos comentários sobre as atividades dos colegas levou em conta dois aspectos: o conforto dos participantes e a organização das mensagens postadas. O fórum evita que o participante receba uma quantidade muito grande de mensagens na sua caixa postal. Os alunos que têm endereço eletrônico gratuito costumam ter caixas postais com limite de memória, e quando

esse limite é ultrapassado eles têm as suas respectivas contas canceladas, o que prejudica a participação deles nas discussões. Com relação à organização, as mensagens postadas no fórum são arquivadas na ordem de postagem e ficam disponíveis para consulta. Há, porém, o inconveniente de o usuário precisar estar conectado à Internet para ter acesso ao fórum, e não são todos os alunos que têm acesso fácil à Internet. Muitos contam apenas com a conexão à sua disposição nos laboratórios da UFMG, o que dificulta a interação seja via fórum ou lista eletrônica.

A professora explicitou no início da disciplina, e insistiu durante todo o período de aulas, que os participantes deveriam comentar no fórum as atividades dos colegas. Apesar disso, o número de comentários postados no fórum foi insignificante, como foi mostrado pelos dados. Isso indica a preferência dos alunos pela lista de discussão como espaço para interações, confirmada nas entrevistas com os participantes, nas notas de campo do pesquisador, no diário de pesquisa e na entrevista com a professora nos quais ela reafirma a constatação de que os alunos postavam as tarefas no fórum e faziam as discussões na lista eletrônica.

Ao falar da sua opção pelo *weblog*, a professora esclareceu que incluiu este espaço interacional no ambiente de aprendizagem com o objetivo de apresentar uma nova ferramenta ao aluno. Segundo a professora, apresentar novos recursos tecnológicos também é uma função do curso a distância:

É interessante que na versão forte da abordagem comunicativa ensina-se Geografia, História, Arte usando a língua estrangeira para que o aluno a aprenda. Atualmente, estamos usando os conteúdos da língua inglesa para também ensinar o uso das novas tecnologias. (Fonte: transcrição de trecho da entrevista com a professora).

Essa reflexão de Paiva remete à afirmação de Soares (1993, p.73-76), apresentada no capítulo 2, onde ela define a escola transformadora como sendo aquela que, "através de suas disciplinas e atividades", instrumentaliza o aprendiz "para participação no processo de transformação social". Nessa perspectiva, o que Paiva sugere na sua reflexão é que o ensino da língua inglesa pode ser utilizado para a inserção do aprendiz na sociedade da informação, instrumentalizando-o, muitas vezes, com o letramento tecnológico.

A coincidência entre as avaliações das duas pesquisadoras sobre as salas de aula presencial e a digital aponta um paralelismo entre esses ambientes de aprendizagem que pode ser útil ao se planejar atividades e ambientes para contextos de EAD. Usar o que há de comum nos ambientes de aprendizagem como ponto de partida para se construir ambientes digitais de aprendizagem com características próprias pode facilitar o trabalho do *professor-designer*.

No que se refere ao *feedback*, a professora afirmou na entrevista que o aluno precisa do professor para atender às suas necessidades e para promover interação principalmente através de *feedback*. A dinâmica de *feedback* adotada pela professora foi a seguinte: as tarefas deveriam ser postadas nos fóruns de atividades até a quarta-feira de cada semana, com tolerância até sexta-feira. O *feedback* era dado individualmente para os alunos que entregavam as tarefas até a quarta-feira e coletivamente para aqueles que postavam a tarefa na quinta-feira ou na sexta-feira. Como a maioria dos alunos postava as suas tarefas na sexta-feira, houve muita reclamação deles, tanto na lista de discussões quanto na entrevista, sobre o *feedback* coletivo. A alegação principal foi a de que eles não conseguiam identificar que ponto do *feedback* era dirigido a cada um deles especificamente.

Alinhando-se aos alunos, a professora queixou-se do fato de não ter sido possível dar *feedback* individual devido ao grande número de alunos. A divisão da turma em dois grupos, um com 47 alunos e outro com 50, ajudou a diminuir a quantidade de mensagens que chegavam nas caixas postais dos alunos e a quantidade de tarefas que eram postadas nos fóruns de atividades, mas não reduziu, em nada, o trabalho da professora uma vez que ela continuou lendo todas as mensagens de ambos os grupos. Uma possível solução, de acordo com sugestão dada pela professora na entrevista, seria contar com a ajuda de um monitor para tornar possível o *feedback* individual.

Tendo como base de dados sobre *feedback* e *design* as informações apresentadas nessa seção, percebe-se a preferência dos alunos e da professora pela lista de discussões como elemento do *design* da disciplina mais propício à interação. O principal motivo declarado pelos aprendizes para essa preferência foi a praticidade da lista de discussão que dispensava a necessidade de conexão ininterrupta à Internet, em oposição ao fórum, para o qual a conexão à Internet era indispensável. O motivo principal declarado pela professora para sua preferência pela lista eletrônica de discussões como espaço interacional é a certeza de que o aluno verá a mensagem da lista de discussões ao acessar a sua caixa postal para outros fins.

O fator *feedback* avaliado nesta pesquisa ficou restrito ao *feedback* dado pela professora. Essa avaliação apontou a insatisfação tanto dos grupos quanto da professora por não ter sido possível dar o *feedback* individual com a frequência que ela gostaria. As categorias Pedido de *Feedback* (PF) e *Feedback* (F), apesar de terem ocorrido nos dados, não apresentaram informações em quantidade e profundidade suficientes para permitir conclusões acuradas sobre o seu papel no fluxo das interações ocorridas nos dois ambientes de aprendizagem de que trata este trabalho, é possível tecer algumas considerações sobre o papel que o *feedback* da professora teve nos aprendizes dos dois ambientes digitais de aprendizagem de que trata este trabalho.

Nas referências feitas pelos aprendizes nas suas entrevistas aos *feedbacks* dados pela professora ficou claro que eles gostam e esperam *feedbacks* individualizados da professora e que, portanto, o *feedback* é um dos principais fatores motivadores da aprendizagem.

Considerando as mensagens enviadas pela professora às listas de discussões é possível concluir também que a forma e a rapidez com que os *feedbacks* são dados nos ambientes digitais de aprendizagem são fatores importantes para que os alunos alcancem sucesso nos seus processos de aprendizagem. Apesar da quantidade de alunos sob a sua responsabilidade nas duas turmas da disciplina que foi observada para este trabalho e do grande volume de Pedido de *Feedback* (PF) direto que a professora recebeu, como foi apresentado no capítulo anterior, ela se mostrou sempre ágil e cuidadosa com relação à forma como se dirigia aos alunos. As suas respostas aos questionamentos dos alunos e as suas intervenções nas discussões foram feitas com muita rapidez, muitas vezes quase em tempo real, o que demonstra que a professora esteve sempre atenta ao que ocorria nos grupos eletrônicos de discussões.

O cuidado da professora com relação à forma de se dirigir aos aprendizes pode ser notado, por exemplo, na mudança do código lingüístico, isto é, ela utilizava a Língua Portuguesa quando enviava uma mensagem de interesse geral mas que não se referia àquela disciplina propriamente dita. Outro ponto em que foi possível notar esse cuidado da professora refere-se à forma mais ou menos incisiva que imprimia às suas mensagens dependendo do efeito pedagógico que ela tivesse planejado.

Como exemplo de mudança de código lingüístico, a professora enviou para as listas eletrônicas de discussão uma mensagem em Português anunciando vaga para professores estagiários de Língua Inglesa. Por um lado, a forma incisiva utilizada pela professora nas suas mensagens delimitou o momento de turbulência no GR1, por outro lado o incentivo

dado ao aluno MM no sentido de produzir uma homepage para publicar a versão cômica da atividade da semana que ele estava produzindo valorizou o trabalho que o aluno esta desenvolvendo ao mesmo tempo em que evitou que essa versão cômica da atividade representasse uma sobrecarga de mensagem que chegava nas caixas postais eletrônicas dos aprendizes. Essa sobrecarga poderia representar o bloqueio das caixas postais eletrônicas dos alunos que utilizam endereços eletrônicos gratuitos cujas caixas postais têm capacidade de armazenamento limitada. Agindo assim, a professora conseguiu preservar a motivação do aluno que produzia a versão cômica da atividade e evitar problemas técnicos para outros alunos da disciplina.

Concluindo, o *feedback* no ambiente digital é um dos principais fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem, portanto, a capacidade do professor de decidir com segurança o tipo mais adequado de feedback ele deve adotar nas suas diferentes intervenções parece ser fundamental para o sucesso da aprendizagem.

6.2. Implicações para o processo de ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras

A noção de "sociedade de conhecimento", expressa por Lévy (1999), conjugada à noção de "complexidade" tanto nos termos de Morin (1999) quanto nos de Waldrop (1992), fundamentaram a minha reflexão sobre as possíveis implicações deste trabalho para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O conceito de "sociedade do conhecimento" de Lévy (1993) está baseado na relação existente entre a cibercultura⁴⁸, presente na sociedade moderna e a educação. No caso desta tese, o foco da pesquisa foi nas interações que ocorrem na sala de aula digital de língua estrangeira e, neste ponto do trabalho, discuto as implicações da teoria da complexidade na sala de aula digital para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A finalidade de se observar a sala de aula digital sob essa perspectiva é contribuir com reflexões do pesquisador sobre a integração das inovações

⁴⁸ Lévy ,1999, p. 17, define cibercultura como sendo “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

tecnológicas encontradas na sociedade moderna às salas de aula de Língua Estrangeira, sejam elas em ambiente presencial ou à distância mediado pelas TIC, tirando o máximo proveito possível das potencialidades pedagógicas dessas inovações. Uma das principais questões do processo de ensino e aprendizagem atualmente talvez seja a necessidade de articulação entre as inovações educacionais e as TIC na sociedade do conhecimento.

Ao contrário das sociedades industriais em que a organização se dá a partir dos meios de produção, na "sociedade do conhecimento" essa organização ocorre através das TIC, cujas influências provocam mudanças nas formas de se lidar com o conhecimento nos espaços de aprendizagem. Lévy demonstrou que a sociedade moderna vive um momento de transformações desencadeadas pelas TIC e que a educação precisa se adaptar a essa sociedade do conhecimento abandonando o modelo linear, hierarquizado para adotar um modelo dinâmico com ênfase na relação do aprendiz com o seu contexto social tendo a língua como elemento mediador. Nesse contexto, o saber deixa de ser uma posse do professor que o doa aos alunos e passa a ser construído colaborativamente pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos deixam de ser receptores passivos desse conhecimento e passam a ser, em colaboração com o professor, sujeitos da aprendizagem. Isso pressupõe iniciativas de construção do conhecimento mais descentralizadas, flexíveis e interativas. Assim, o ambiente digital de aprendizagem se apresenta como uma alternativa de espaço para construção social de conhecimento onde as informações podem ser acessadas com facilidade e de forma contextualizada, isto é, próxima à realidade dos alunos. As redes de interações que se formam na sala de aula digital sugerem um processo de aprendizagem não linear que funciona através de elos que se ligam sem que exista uma ordem preestabelecida ou uma hierarquia.

Esses conceitos podem influenciar as abordagens pedagógicas para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e o processo de auto-organização dos ambientes de aprendizagem, resultante das dinâmicas das interações que ocorrem nos sistemas complexos. O conceito de auto-organização implica um esforço do sistema na busca da preservação da identidade do grupo de aprendizes em seu ambiente de aprendizagem e dá sustentação à idéia de aprendizagem como um processo natural e não forjado pelo professor. Para que esse sistema se auto-organize é importante que ele tenha um nível de liberdade que permita aos seus elementos interagirem.

Essa perspectiva de ensino e aprendizagem apresenta aspectos em comum com a Hipótese Interacional de Ellis (1999) ao defender uma nova subjetividade que se oponha ao

modelo linear de produção de conhecimento utilizado pela escola. Assim, o ambiente digital de aprendizagem, o ciberespaço, pode ser um espaço de construção não linear e dinâmica do conhecimento, conforme proposto por Ellis (1999) e Morin (1995).

Nesse contexto, professores, alunos e demais agentes educacionais envolvidos no processo de educação passam a assumir novos papéis em que a integração das TIC às necessidades dos aprendizes passa a ser importante para o sucesso da aprendizagem. A relação do aluno com a sociedade, nesse contexto, se apresenta como um desafio ao professor a refletir sobre a sua prática e a deixar de se apresentar como o "detentor dos saberes" e a compreender que a sua função é a de colaborador no processo de construção do conhecimento, dentro da perspectiva do conceito de inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Essa escola demanda um professor que seja facilitador do processo de se criar laços entre os aprendizes entre si e destes com o próprio professor, promovendo interação e, conseqüentemente, conhecimento. Nesse contexto, o saber que o professor precisará possuir será o de que o conhecimento é construído através de interações e que essas interações podem ser, conforme Ellis (1999), intrapessoal, interpessoal e com o objeto da aprendizagem. A aprendizagem, portanto, se dá colaborativamente. O professor deve, então, atuar como um elemento motivador das inteligências coletivas, promotor de reflexões sobre o conhecimento construído, no sentido de que os aprendizes se tornem agentes da sua própria formação.

Considerar a sala de aula sob o paradigma dos sistemas complexos implica uma percepção dos processos de aprendizagem que levem em consideração os conflitos e paradoxos de que as salas de aula são constituídas. Mais que uma nova perspectiva, a sala de aula vista por este prisma pressupõe uma nova forma de o professor perceber e compreender a dinâmica das interações que ocorrem interna e externamente a ela. Esse olhar é um desafio às práticas pedagógicas tradicionais e uma possível visão alternativa para transformá-las.

Adotar a visão da sala de aula como um sistema complexo implica abandonar a lógica linear e seqüencial que, historicamente, tem acompanhado a sala de aula. Sob essa lógica linear e seqüencial, a aprendizagem é vista como um processo em que o professor fornece os dados de entrada aos alunos, o aluno processa esses dados e o resultado desse processamento é verificado ao final do processo em forma de provas e atividades elaboradas para medir o conhecimento do aluno e para determinar o grau de sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem. Romper com essa visão mecanicista da sala de aula como um processo linear de causa e efeito significa afiliar-se a uma noção da aprendizagem como um

processo que evolui de forma fractal (PAIVA, 2002), ampliando as estruturas existentes e assimilando novas estruturas, a partir de interações desencadeadoras de novos conhecimentos que ocorram entre os elementos internos e externos ao sistema. Essas interações são desencadeadoras de novos conhecimentos à medida que são coerentes com os objetivos de aprendizagem propostos.

O Modelo Fractal de Aquisição, sob a ótica dos sistemas complexos, conforme Paiva (2002), se apresenta como uma proposta de integração dos modelos de aquisição existentes que “tenta[m] explicar uma fração do que ocorre no fenômeno complexo da aprendizagem”.

Nesse seu modelo, a autora (ibid) defende que a aprendizagem ocorre a partir da “interação constante” entre as “possibilidades infinitas de combinações (...) dos fractais do processo de aquisição”. Essas interações, como no GR1 analisado neste trabalho, podem provocar momentos de desestabilização do sistema que são geradores potenciais de novos conhecimentos ao atingir o “limite do caos”. Nesse ponto, o sistema se adapta, integrando em si um novo conhecimento; se reorganiza em um novo patamar e se mantém aberto a novas interações que podem ou não gerar novos conhecimentos, caracterizando a imprevisibilidade do sistema. A aprendizagem se dá nesse momento em que o sistema está no “limite do caos, (...) ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo para aprendizagem e que sofre a influência de vários fatores (...)” (PAIVA, 2002). A interação constante dos elementos do sistema com o meio faz com que os conhecimentos novos ao se integrarem ao sistema passem a ser conhecimentos prévios, prontos para se conectarem a novos conhecimentos, até que novas desestabilizações no sistema produzam novas adaptações e novas integrações.

Adotando essa visão, o professor se expõe a um paradoxo que é o de manter o nível de organização interna da sala de aula de modo a manter a sua unidade e identidade ao mesmo tempo que propicia trocas que permitam a evolução do sistema, isto é, que produzam conhecimento novo. Esse professor precisa ser atento e receptivo aos acontecimentos dos ambientes interno e externo à sala de aula para fazer intervenções adequadas e no tempo certo e para possibilitar que a aprendizagem ocorra de forma coerente com suas necessidades e objetivos, ou seja, fractalmente.

Na perspectiva fractal, o processo de aquisição de línguas se dará de forma similar em todo aprendiz, apesar de ser individual e imprevisível por ser um sistema complexo. Isso significa dizer que a necessidade do aprendiz gera o objetivo de aprendizagem que, por sua vez, é a motivação. A motivação provocará o movimento de busca que pressupõe autonomia e interação, a qual será influenciada por fatores tais como os afetivos, culturais, sociais, entre

outros, conforme está proposto por Paiva (2002) em seu Modelo Fractal de Aquisição. Esse processo resultará em aprendizagem, produção de conhecimento novo.

Para assumir o papel de gestor desse processo, o professor deve ser capaz de tomar decisões relativas a mudanças inesperadas no seu programa de disciplina de forma a adequá-lo às necessidades dos aprendizes à medida que elas se manifestarem. Essas intervenções são ações pedagógicas que, dentro da noção de "sociedade do conhecimento", devem ser estabelecidas a partir do confronto entre as perturbações – entendidas aqui como sendo os momentos de desestabilizações dos sistemas complexos nas interações – provocadas pela imprevisibilidade das situações que surgem na sala de aula por interferências do ambiente externo e interno, e a demanda por intervenções improvisadas pelo professor. Esse tipo de intervenção gera situações criativas de ensino e aprendizagem coerentes com a identidade do grupo. "A semente geradora que torna real todo esse processo de transformações é a improvisação [da intervenção que se faz necessária] que surge em contraposição à rigidez hierárquica estrutural e ao planejamento racional e inflexível" (CASTELLS, 1999, p. 498). Uma das condições essenciais para que o professor se sinta apto a assumir esse papel é o redimensionamento dos programas de formação do professor, tanto na graduação quanto em programas de educação continuada para professores em serviço.

Abordar a sala de aula como um sistema complexo pode ter implicações também no gerenciamento dos ambientes digitais de aprendizagem, especialmente no que se refere à abordagem de ensino utilizada pelo professor, pois essa abordagem pode ajudar a quebrar o paradigma dos modelos tradicionais de ensino baseados na linearidade behaviorista do estímulo-resposta, ainda adotados por professores e instituições de ensino de línguas estrangeiras. Os ambientes digitais de aprendizagem ainda precisam de modelos apropriados que se sobreponham aos tradicionais e que promovam aprendizagem fundamentada na construção social do conhecimento. Essa idéia está implícita no conceito de auto-organização próprio dos sistemas complexos, e parece ser capaz de trazer a inovação necessária para satisfazer as expectativas de aprendizagem tanto dos professores quanto dos aprendizes.

Das análises feitas neste trabalho surgiu também a idéia de que a desestabilização, própria dos sistemas complexos, e a improvisação que as intervenções do professor demandam, estão presentes e interagindo na sala de aula, fazendo com que o ambiente de aprendizagem pareça desnordeado. A questão é saber qual o grau de perturbação e de improvisação é necessário para manter a rede interacional em constante crescimento e com identidade própria. Por isso, na "sociedade do conhecimento", a interpretação adequada das

necessidades específicas de um grupo de aprendizes no seu conjunto e de cada aprendiz como indivíduo dentro desse grupo é importante para o estabelecimento dos critérios para o gerenciamento da aprendizagem e para as tomadas de decisões pedagógicas sobre as intervenções mais adequadas a cada situação de aprendizagem.

6.3. Limitações deste estudo

Como acontece em todo trabalho de pesquisa, este também apresentou limitações. Uma delas foi o contexto em que a coleta de dados se deu. Como foi descrito na seção 4.2.1, do capítulo de metodologia, a disciplina oferecida à distância no curso de Letras Faculdade de Letras – Língua Inglesa da UFMG, não tem as características de um curso genuinamente à distância considerando que as demais disciplinas do curso eram oferecidas presencialmente e que, portanto, alguns alunos se encontravam presencialmente em outras disciplinas.

Dessa forma, ao se replicar essa pesquisa deve-se levar em consideração as particularidades do contexto em que ela se deu. O fato de não se tratar de um curso totalmente à distância e de que alguns alunos se encontravam presencialmente em outras disciplinas pode produzir resultados diferentes dos obtidos em contextos genuinamente à distância. Um outro ponto importante neste estudo refere-se ao fato de que poucos alunos dessas turmas cursavam uma disciplina a distância pela primeira vez. Muitos já haviam tido essa experiência antes. Esse fato pode ter sido determinante do baixo índice de evasão verificado nas duas turmas observadas.

Uma outra limitação da pesquisa em contextos de educação à distância, apresentada por este trabalho também, é a impossibilidade de o pesquisador registrar as suas impressões sobre as pistas não verbais como expressões faciais e a linguagem corporal que fazem parte das interações. Se por um lado a não presença física do pesquisador no ambiente digital não inibe os aprendizes, por outro, essa falta de contato presencial deixa sem registro dados que

só podem ser observados presencialmente e que por razões óbvias escapam ao observador à distância.

Apesar das limitações apresentadas aqui, espero que os resultados deste estudo possam ensejar reflexões sobre as possibilidades de exploração das propriedades fundamentais dos sistemas complexos, presentes nos ambientes digitais de aprendizagem de língua estrangeira, no sentido de melhorar a prática pedagógica nos ambientes digitais de EAD, como, por exemplo, a complexidade dos processos de reconstrução de significados por leitores de hipertexto;

6.4. Sugestões para pesquisas futuras

Durante o processo de análise dos dados desta pesquisa surgiram tópicos que se desviaram dos objetivos deste trabalho e que podem ser pontos de uma pauta de pesquisas futuras. Espero, com esse trabalho e com as possíveis reflexões suscitadas por ele, contribuir para a discussão sobre o uso das TIC em ambientes digitais de aprendizagem, e para uma melhor compreensão da sala de aula de línguas estrangeiras como um sistema complexo.

Como já mencionados na discussão dos dados, proponho os seguintes estudos:

- Estudos que avaliem a participação concentrada em relação à participação distribuída e as suas possíveis relações com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Estudos que avaliem as relações de poder no ambiente digital de aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Estudos sobre as possíveis implicações do “silêncio” do aprendiz a distância no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

- Estudos que avaliem em que contexto de aprendizagem o professor estimula mais a autonomia do aprendiz: se em ambiente digital ou em ambiente presencial de ensino de línguas estrangeiras.
- Estudos que investiguem a relação entre a noção de interatividade como propriedade fundamental dos sistemas complexos e a geração de condições adequadas de aprendizagem.
- Estudos sobre traços de polidez nas interações por escrito entre aluno-aluno e aluno-professor em ambientes digitais de ensino de língua estrangeira.
- Estudos que avaliem as particularidades das entrevistas de pesquisas gravadas por telefone conectado ao aparelho de gravação digital em contraponto com as entrevistas presenciais.
- Estudos sobre as possíveis influências do *feedback* e do *design* nos fluxos de interações em ambientes digitais de aprendizagem
- Estudos que avaliem, a partir das entrevistas e dos conteúdos das mensagens trocadas entre os participantes, aspectos de aprendizagem e suas possíveis relações com características dos ambientes.

6.5. Considerações finais

De acordo com os resultados desta pesquisa, avalio que a relação entre a quantidade de mensagens que cada participante enviou para a lista eletrônica de discussões não tem, necessariamente, relação com o papel desempenhado pelo aluno no ambiente de aprendizagem do qual ele fez parte. Da mesma forma, a quantidade total de mensagens enviadas para a lista pela totalidade dos participantes de cada ambiente de aprendizagem, não determina a qualidade das interações que se estabeleceram naquela rede.

Os gráficos demonstrativos das mensagens enviadas às duas listas de discussões pelos participantes apresentam similaridades nas médias do volume de mensagens postadas por dia. Da mesma forma, a comparação dos sociogramas das redes interacionais formadas em cada grupo mostra que os fluxos de postagem foram similares nos dois grupos, ou seja, ambos os grupos registraram um número maior de postagens de mensagens no início do desenvolvimento da disciplina o qual foi diminuindo proporcionalmente nos dois grupos no decorrer do tempo, até atingir a média de 1,5 mensagens por dia, em comparação com uma média que variou de 10 a 2,8 mensagens por dia da fase inicial. Entretanto, foi a análise dos conteúdos dessas mensagens que permitiu perceber características diferentes nos fluxos das interações que ocorreram nos dois grupos.

Ao interagirem, os participantes postaram mensagens para outros membros da lista de forma mais concentrada ou mais distribuída. A participação distribuída parece indicar os centros de atração dentro do ambiente digital, que são elementos que impedem o sistema de ultrapassar certos limites ao se aproximar da "beira do caos" (GLEICK, 1987). Os sociogramas de ambos os ambientes indicam a professora como um atrator. Alguns outros elementos do grupo também foram apontados como atratores, embora não tenham demonstrado a mesma força catalisadora da professora.

Além dos atratores, os dois ambientes digitais de aprendizagem observados apresentaram indícios das propriedades fundamentais dos sistemas complexos: imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, interatividade, adaptabilidade e dinamismo e auto-organização, conforme foi discutido no capítulo 5 e na seção 6.1.2.

Também foi possível observar nos dois ambientes digitais focalizados nessa pesquisa dois tipos distintos de fluxos interacionais que caracterizaram respectivamente esses ambientes como sistemas complexos, pois ambos, apesar de distintos, apresentaram as propriedades que regem tais sistemas.

A complexidade desses fluxos interacionais foi verificada tanto no sentido mais abrangente quanto no mais particular. Ao observar o fluxo global das interações ocorridas em cada ambiente de aprendizagem no período completo de desenvolvimento da disciplina ou em recortes específicos desses fluxos, percebi que os ambientes que abrigaram aqueles fluxos interacionais não poderiam ser interpretados a partir da sua funcionalidade apenas, ou da descrição simples dos conteúdos das mensagens produzidas pelos seus participantes. Era necessário um elemento diferenciador dos ambientes que refletisse a identidade do grupo.

Esse elemento foi a dinâmica das interações dos participantes em seus respectivos grupos. Essa dinâmica interativa foi o que caracterizou os dois grupos como sistemas complexos.

Embora os ambientes digitais de aprendizagem investigados neste estudo tenham apresentado características semelhantes entre si, tais como formação das turmas com propósito de ensino e aprendizagem e orientação pedagógica da mesma professora, os dados mostram que não houve homogeneidade nos fluxos interacionais ocorridos em cada uma delas. O fluxo interacional em cada um desses ambientes tomou um direcionamento próprio e foi afetado pelos vários fatores apresentados no item 6.1.3. Qualquer ocorrência no ambiente digital de aprendizagem pode inserir nele a propriedade da imprevisibilidade e pode alterar o fluxo interativo. O caso da discussão que se deu no GR2 sobre o tópico *drogas*, por exemplo, ilustra essa imprevisibilidade. O tópico foi colocado em discussão por uma das participantes como tentativa de solucionar um problema particular.

Outra ocorrência que caracterizou a propriedade da imprevisibilidade e gerou discussões no GR2 foi a *homepage* produzida pelo aluno Miro na qual ele publicou versões cômicas das atividades acadêmicas que foram executadas ao longo do semestre letivo. Tendo sido bem gerenciado pela professora, essa ocorrência imprevista serviu para reforçar o papel do aluno Miro como atrator no sistema em que ele estava inserido, além de constituir-se, ela mesma, em outro ponto atrator à medida em que os demais elementos do grupo visitavam a *homepage* para verificarem o seu conteúdo e postavam comentários sobre ela na lista de discussões.

O aumento da interação produzido pela adesão da professora à brincadeira do aluno Miro de produzir uma versão cômica das atividades afirma o papel de mediador perspicaz e de promotor de interação distribuída que o professor deve ter ao moderar interações a distância, como sendo dois aspectos importantes a serem considerados quando se planejam e gerenciam redes de interação nos ambientes digitais de aprendizagem.

Em relação ao perfil dos alunos quanto ao número e a frequência com que enviavam mensagens à lista de discussões, distinguimos dois tipos: os que tiveram uma participação concentrada e os que participaram de forma distribuída. Estes últimos, nas duas listas de discussões aqui descritos foram os mais lidos e os mais citados nas entrevistas pelos colegas.

Nas pesquisas sobre interação distribuída em lista de discussões, Cacique (2002) encontrou diferenças nos pontos extremos de interação. Essas diferenças indicam a ocorrência de muita interação em pequenos grupos e pouca interação entre os demais participantes. Essa bipolaridade ocorreu também nos ambientes observados neste trabalho e

possibilitou distinguir os participantes que produziram interações distribuídas daqueles que foram somente espectadores.

Perceber essa distinção pode ajudar o professor de disciplinas a distância a planejar espaços interacionais e a elaborar atividades acadêmicas para serem utilizadas em ambientes digitais de aprendizagem, a partir das necessidades dos aprendizes e das características peculiares da rede de interação em EAD.

Com relação ao *design* dos ambientes digitais analisados neste trabalho, a interação parece sofrer influência direta dos elementos de *design* do ambiente digital. Apesar de os dados coletados não serem suficientes para comprovar essa influência, as declarações dos alunos e da professora obtidas pelos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa permitem inferir que se a professora não tivesse incluído a lista eletrônica de discussões como espaço interacional nos dois grupos, o volume de interação poderia ter sido menor e os sociogramas, possivelmente, apresentariam um fluxo de interações diferente, possivelmente mais concentrado. Para essa avaliação tomei como base as declarações dos alunos e da professora sobre as suas respectivas preferências pela interação mediada pela lista eletrônica de discussão.

Como já foi discutido nesta tese, uma razão para se preferir a lista eletrônica e não o fórum eletrônico para interação em cursos a distância é a praticidade de se receber todas as mensagens na caixa postal eletrônica devido ao serviço de distribuição de mensagens dos administradores desse tipo de ferramenta eletrônica. O usuário pode optar por receber as mensagens das seguintes formas: uma a uma, à medida que elas são enviadas, todas juntas em um único bloco uma vez por dia (*daily digest*) ou não recebê-las em sua caixa postal. Nesse caso, a leitura das mensagens é feita através da conexão à página do grupo eletrônico de discussão. Um dos aspectos positivos do uso da lista eletrônica de discussões com propósitos pedagógicos é a praticidade de se poder operá-la de forma intuitiva, isto é, a sua utilização não demanda conhecimentos profundos de computação. Se o usuário tem conhecimentos elementares de utilização do correio eletrônico, ele estará apto a interagir pela lista de discussões.

Um ponto negativo das listas eletrônicas de discussão é a sobrecarga de mensagens na caixa postal do aluno que esse tipo de ambiente de aprendizagem pode gerar, dependendo da quantidade de participantes e da frequência de participação. Em muitos casos, especialmente nos servidores gratuitos de Internet, há limite de capacidade de armazenamento de informações nas caixas postais dos usuários. Isso, muitas vezes, impede

que o participante continue recebendo as mensagens do seu grupo e até mesmo provoca perdas das mensagens por apagamento, pelo provedor, das mensagens mais antigas para abrir espaço na caixa postal para mensagens mais novas.

Os fóruns eletrônicos não apresentam o inconveniente da sobrecarga de mensagens na caixa postal por mantê-las armazenadas em uma página eletrônica *online*. Entretanto, para ler as mensagens e para participar das discussões postando mensagens no fórum é necessário estar conectado à Internet. Isso depende da facilidade de acesso à Internet pelo aluno e da velocidade de transmissão de dados da rede a que ele está conectado. Esses fatores estão relacionados a questões sócio-econômicas como disponibilidade financeira para comprar um computador moderno e para custear a manutenção de uma boa conexão à Internet. Além da barreira tecnológica que esses fatores representam, acessar o fórum eletrônico demanda conhecimentos mais aprofundados de informática o que representa um outro fator gerador de dificuldade para o aluno que depende de provedores gratuitos e de acesso à Internet através dos laboratórios das escolas em que estudam.

Lidar com essas barreiras tecnológicas é um desafio para o professor-*designer* de cursos à distância. Na disciplina tratada neste trabalho, se a professora tivesse utilizado exclusivamente o fórum eletrônico para as discussões e postagem das tarefas, o fluxo das interações poderia ter sido muito diferente devido aos impedimentos já citados. O fato de a professora ter incluído a lista eletrônica de discussões no *design* da disciplina facilitou a o fluxo de interação. Entretanto, independentemente da ferramenta eletrônica utilizada para mediar as interações, a imprevisibilidade é característica dos ambientes de aprendizagem, por isso podem surgir turbulências a qualquer momento. Assim, o professor deve orientar o *design* do curso pela análise das necessidades dos aprendizes e se manter atento para intervir de forma criativa e de improviso a qualquer momento.

A importância do *design* para a dinâmica de uma disciplina a distância fica patente em depoimentos como o que a professora Vera Menezes me deu, informalmente, dizendo que por sugestão da sua aluna-doutoranda Júnia Braga, em novas versões da disciplina, foi incluído o espaço 'café' onde as conversas sociais podem ocorrer e para onde a professora direciona os aprendizes que querem conversar sobre outros assuntos que não estejam relacionados ao tema em debate. De acordo com a professora, essa solução evitou que ocorressem turbulências como a descrita neste trabalho e atendeu à reclamação dos alunos sobre o transtorno representado pela grande quantidade de mensagens não relacionadas ao tópico da disciplina que chegavam em suas caixas postais. O 'café' normalmente é um espaço

digital como uma "sala eletrônica de 'bate papo'" em que o aluno só participa se for de seu interesse. Neste caso específico, a professora criou um outro fórum eletrônico que recebeu o nome de 'café' para a finalidade descrita.

A integração desses fatores compõe o sistema "sala de aula" onde cada um dos fatores é importante na composição do sistema mas a somatória das suas partes é menor que o sistema como um todo. O fato de se ter professor e alunos à distância; tópicos a serem discutidos a partir de uma bibliografia pré-definida; critérios para interação e para avaliação do processo de ensino e aprendizagem e espaços interacionais previamente planejados e com funções definidas, não faz desse contexto, necessariamente, uma sala de aula digital. As interações, dependendo de seus conteúdos e fluxos, é que vão determinar se esse sistema irá se comportar como uma sala de aula.

Assim, as salas de aula devem ser vistas como sistemas complexos, apesar de terem sido tratadas historicamente pelas abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem como sistemas lineares em que o aluno respondia a estímulos, na perspectiva behaviorista, aprendia o que lhe era ensinado pelo professor detentor do saber, e tinha a sua aprendizagem aferida quantitativamente através de instrumentos avaliativos elaborados para esse fim. O sócio-interacionismo pressupõe uma contraposição à linearidade da sala de aula e influencia a forma de se perceber esse sistema, atribuindo-lhe um caráter mais complexo. Essa complexidade fica mais marcada quando a ela se agregam as TIC.

Sob a perspectiva dos sistemas complexos, a sala de aula digital passa a ser vista como um organismo onde os elementos que o compõem são responsáveis pela sua evolução que se torna possível através das interações entre todos os fatores envolvidos. Essa interação se dá tanto internamente, dentro da própria sala de aula, entre os elementos do sistema quanto destes com os sistemas externos maiores tais como a própria escola, a comunidade em que ela está inserida e o sistema educacional do país.

Dessa forma, as potencialidades técnicas das TIC analisadas em seu próprio mérito não são transferíveis na sua totalidade para os ambientes de aprendizagem, pois, aplicadas à sala de aula elas passam a influenciar e a receber influências de fatores afetivos, culturais, motivacionais, estruturas de poder e de *design*, entre outros, que acabam por conferir a elas novas características decorrentes do processo de adaptação. O aluno, ao utilizar o meio digital para interagir com os colegas sobre um determinado tópico de uma disciplina, estará aprendendo sobre aquele assunto, sobre as dinâmicas das interações em ambientes digitais de aprendizagem e sobre as TIC propriamente ditas. Dessa forma, o sistema "sala de aula

digital" é assimilado pelo aprendiz que, ao interagir, influencia outros participantes que por sua vez influenciarão e serão influenciados por outros e pelo sistema. Isso nos remete a uma das características dos sistemas complexos, a sua capacidade de auto-organização que determina a sua capacidade de assimilar novas características. Essas novas características interagem gerando outras de forma imprevisível, dinâmica, sensível às condições iniciais e indicando a conclusão de que a sala de aula digital pode ser vista como um sistema complexo.

Considerando os resultados desta pesquisa, parece não haver dúvida da pertinência de se compreender o ambiente digital de aprendizagem a partir das propriedades que regem os sistemas complexos. Dessa forma, acredito que este trabalho pode contribuir para ampliar os conhecimentos sobre as particularidades dos ambientes de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, em contexto digital.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, C., JENKINS, D. e KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. **Cambridge Journal of Education**, v.6, n.3, 1976, pp. 139-50.

ALEXANDER, J.O. Collaborative design, construtivist learning, information technology immersion, & electronic communities: a case study. **Interpersonal Computing and Technology**. V.7, n.1-2. 1999. Disponível em: <<http://ww.emoderators.com/ipct-j/1999/n1-2/alexander.html>>, Acesso em 03 apr. 2000.

ALLWRIGHT, R.L. The importance of interaction in classroom language learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-71, 1984.

ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ASTLEITNER, H. Effects of external learning aids on learning with ill-structured hypertext. **Journal of Educational Computing Research**, 17, 1-18, 1997.

AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no Brasil**, 1999. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panoread.html>> acesso em 02.09.2003.

BATES, T. **Technology, open learning and distance education**. London e New York: Routledge, 1995.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BELLONI, M.L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, 2002, n.º 78.

BERGÉ, P., POMEAU, Y. e DUBOIS-GANCE, M. **Dos ritmos ao caos**. Trad. de Des rythmes au chaos por FERREIRA, R. L. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

BERKOWITZ, S. D. **An introduction to structural analysis**: the network approach to social research. Toronto: Butterworth, 1982.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOYD, R., APPS, J. W. et ali. **Redefining the discipline of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro, 2004, v. 1, p. 144-162.

CACIQUE, A. **O ensino presencial e via Internet: uma experiencia comparativa em educação à distância**, 2002. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm> > Acesso em 12 de jun de 2003.

CARRIER, M. ELT online: the rise of the Internet. **ELT Journal**, v.51, n.3, Oxford: Oxford University Press, 1997, pp. 279-309.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CHAO, C.C. Theory and Research: New emphases of assessment in the language learning classroom. In: EGBERT, J. e HANSON-SMITH, E. (Eds.) **CALL environments: research, practice and critical issues**. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999.

CHAPELLE, C. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? **Language Learning & Technology**, lugar, v. 1, n. 1, p. 19-43, julho. 1997

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: research on teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHAVES, F. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista Educação da Faculdade de Educação da PUC-Camp**, ano 3, n.7, nov. 1999. Disponível em: < <http://www.edutecnet.com.br/textos> >, Acesso em 10 de jul de 2001.

CHYUNG, Y., WINIECKI, D., e FENNER, J. A. **Evaluation of effective interventions to solve the drop out problem in adult distance education**. 1998. Disponível em: < <http://www.aace.org/edmedia/1655.htm> >, Acesso em: 30 sep 2002.

CORBETT, A. **Internet at Brakenhle School**. 1998. Disponível em:< <http://wfs.eun.org/about/context/gp/brakeframe.html> > Acesso em: 20 ago 1999.

CRAIK, F. I. M. e LOCKHART, R. S. Levels of processing: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 11, 1972. p. 671-684.

CURTIS, D. D.; LAWSON, M. J. Exploring collaborative online learning. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v.5, n.1, pp. 21-34, 2001.

CUSKELLY, E., DANAHER, P. & PURNELL, K. **Just which technology do distance students really want?** 1997. Disponível em < <http://www.ddce.cqu.edu.au/ddce/confsem/> > Acesso em: 15 nov. 2003.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEWEY, J. e BENTLEY, A. F. **Knowing and the known**. Boston: Beacon Press, 1949.

DILLON, A. e GABBARD, R. Hypermedia as an educational technology: A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control, and style. **Review of Educational Research**, n. 68, 322-349, 1998.

DONATO, R. e McCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, pp. 453-464, 1994.

DUNN, W. E. e LANTOLF, J. P. Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's i+1: Incommensurable constructs; Incommensurable theories. **Language Learning**, v. 48, n. 3, p. 411-442, 1998.

EASTMOND, N. Assessing needs, developing instruction, and evaluating results in distance education. In: WILLIS, B. **Distance Education** – strategies and tools. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications Inc., 1994.

EGBERT, J. Classroom practice: creating interactive CALL activities. In: EGBERT, J. e HANSON-SMITH, E. (Eds.) **CALL environments**: research, practice and critical issues. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999, pp. 27-40.

ELLIS, C. A., GIBBS, S. J. e REIN, G. L. Groupware: some issues and experiences. **Communications of the ACM**. n. 34, vol.1, Jan, 1991.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. 285 pp.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography step by step**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

FIGUEIREDO, F.J.Q. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FINCH, Complexity in the language classroom. Secondary Education research, v. 47, pp. 105-40. Disponível em: < <http://www.finchpark.com/arts/index.htm>>, acesso em 02 mar 2002.

FLEISCHER, E. **A colaboração online como subsídio para o desenvolvimento profissional de professores**. 2003. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto03.doc> >. Acesso em 25 nov 2003.

FLEISCHER, E. **Uma análise da colaboração online entre professores de língua inglesa em ambiente de grupo eletrônico de discussão**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In Bailey, K. e Nunan, D. **Voices from the language classroom**. New York: Cambridge University Press, 1996.

FREEMAN, D. e LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FULTON, K. **Teaching matters: the role of technology in education**. Congress of the United States. Washington, USA., DC, Office of Technology Assessment. Ed., Tech Review, autumm/winter, 1993.

GAER, S. Classroom practice: an introduction to e-mail and world wide web projects. In: EGBERT, J. e HANSON-SMITH, E. (Eds.) **CALL environments: research, practice and critical issues**. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999, pp.65-78.

GALUSHA, J. M. **Barriers to learning in distance education**, 1997. Disponível em <<http://www3.ncsu.edu/dox/nbe/galusha.html>>, 1997. Acesso em 20 out.1999.

GANDERTON, R. **Internet tools in language teaching**. Disponível em: <<http://www.cltr.uq.edu.au/~rogerg/langnet.html>>, 1996. Acesso em 20 ago 99.

GANDERTON, R. **Seminar notes**. Disponível em: <<http://www.lingua.cltr.uq.edu.au/pub/cltr/lote>>, 1999. Acesso em 20 ago 99.

GARTON, L.; HAYTHORNTHWAITE, C. e WELLMAN, B. Studying online social networks. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/garton.html>>. Acesso em: 12 jan. 2004.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, n. 1, pp. 24-31, 1985.

GLEICK, J. **Caos**: a criação de uma nova ciência. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

GOMES, R.C.G., RODRIQUES, R.S., GAMEZ, L. e BARCIA, R.M. **Comunicação multidirecional**: um ambiente de aprendizagem na educação a distância. 2002. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm> > Acesso em: 04/06/2002.

GOODFELLOW, R, MANNING, P. & LAMY, M-N. Building an online open and distance language learning environment. In DEBSKI, R. & LEVY, M. **World CALL – global perspectives on computer-assisted language learning**. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, p.267-285, 1999.

GRAUS, Johan. **An evaluation of the usefulness of the Internet in the EFL classroom**. Department of English/University of Nijmegen, 1999. Nijmegen. (master's thesis). Disponível em: <http://home.plex.nl/~jgraus/thesis/Contents.htm>, acesso em 07 out 2000.

GREAVES, C. e YANG, H. A vocabulary-based language learning strategy for the Internet. In: DEBSKI, R. e LEVY, M. **World CALL: global perspectives on computer assisted language learning**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999, pp.67-84.

HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. **Ethnography, principles in practice**. 2 ed. London: Routledge, 1995.

HARRINGTON, M. e LEVY, M. **CALL begins with a "C"**: Interaction in Computer-Mediated Language Learning. System v. 29, n.1, p. 15-26, 2000.

HAYTHORNTHWAITE, C. WELLMAN, B. e MANTEI, M. Work relationships and media use: a social network analysis. **Group Decision and Negotiation**, v. 4, n. 3, 1995, p. 193-211.

HAYTHORNTHWAITE, C. Network structure among computer-supported distance learners: multiple relations, multiple media, and time. 1998. Disponível em: <<http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper15.htm>>. Acesso em: 10 dez 2003.

HAYTHORNTHWAITE, C. A social network study of the growth of community among distance learners. **Internet Research and Information for Social Scientists Conference**, Bristol, UK, 1998. Disponível em: <<http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper15.htm>>. Acesso em 30 nov 2003)

HAYTHORNTHWAITE, C. Online personal networks: size, composition and media use among distance learners. **New Media and Society**, v.2, n.2, 2000, pp. 195-226.

HAYTHORNTHWAITE, C. Exploring multiplexity: Social network structures in a computer-supported distance learning class. **The Information Society**, v. 17, n. 3, 211-226, 2001.

HAWORTH, W. **World Language Pages**. Disponível em <<http://www.livjm.ac.uk/language/>>, 1995, acesso em 15 jun 2001.

HEALEY, D. Classroom practice: communicative skill-building tasks in CALL environments. In: EGBERT, J. e HANSON-SMITH, E. (Eds.) **CALL environments: research, practice and critical issues**. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999, pp. 116-36.

HEYLIGHEN, F. Building a science of complexity. In: FATMI, H. A. **Proc. 1988 Annual Conference of the Cybernetics Society**. Cybernetics Society, King's College, London, p. 1-22, 1988.

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

HOWATT, A. A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press. 1984.

IDE. **Institute for Distance Education**. A conceptual planning tool. 1997. University system of Maryland Institute for distance education. Documento eletrônico: <<http://www.umuc.edu/ide/modlmenu.html>> acessado em 15.07.2002.

JOHNSON, D. Approaches to research in second language learning. New York: Longman, 1992.

JONASSEN, D. H., PECK, K. L. e WILSON, B. G. **Learning with technology – a constructivist perspective**. New Jersey: Prentice Hall, 1999.

JONSSON, E. **Electronic discourse: on speech and writing on the Internet**. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>, 1998. Acesso em 10 mai 2002).

KELLER, J. M. Motivational design and multimedia: Beyond the novelty effect. **Strategic Human Resource Development Review**, v. 1, p. 188-203, 1997.

KEMBER, D. A longitudinal-process model of drop-out from distance education. **Journal of Higher Education**, v. 60, n. 3, p. 278-301, 1989.

KEMBER, D. The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education course. **Higher Education**, n. 20, p. 11-24, 1990.

KHAN, B.H. Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship. In: KHAN, B.H. (Eds) **Web-based instruction**. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publication, cap. 20, 1997, pp. 167-78.

KRASHEN, S. **The input hypothesis**. London: Longman, 1985.

LAMY, M. N. & GOODFELLOW, R. Reflective conversation in the virtual language classroom. **Language learning and technology**. Disponível em: < <http://polyglot.cal.msu.edu/llt> >, Acesso em: 12 Jan 1999.

LANTOLF, J. and APPEL, G. **Vygotskian Approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LANTOLF, J. **Introducing sociocultural theory**. In: LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning. **Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 1-26**.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v.2, n.18, pp. 141-65, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LEE, C. Counseling and the challenges of cyberspace. **Counseling Today**. 1998. Disponível em: < <http://www.counseling.org/cton-line/sr598/lee498.htm> >, Acesso em: 09 sep 2000.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.) **A interação na aprendizagem das linguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

LEITE, L. S., SAMPAIO, M. N., AGUIAR, M. M. e POCHO, C. L. Educação a distância: possível passaporte para o terceiro milênio? In: LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância: referências & trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001, pp. 107-22.

LEVY, M. **Computer assisted language learning: context and conceptualisation**. Oxford: Clarendon, 1997.

LEVY, M. **Theory and design in a multimedia CALL project in cross-cultural pragmatics.** Computer Assisted Language Learning, v. 12, n. 1, p. 29-58, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura. Trad. De Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.**

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Trad. De Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEWIN, R. **Complexidade:** a vida no limite do caos. Trad. De Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOBO NETO, F.J.S. Educação a distância: função social. In: LOBO NETO, F.J.S(org). **Educação a distância:** referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. pp. 57-72

LORENZ, E. N. **The essence of chaos.** Seattle, WA: University of Washington Press, 1996.

LUCENA, C. e FUCKS, H. A educação na era da Internet. **Rio de Janeiro: Newton Santos, 2000.**

MACHADO, A. **Máquina e imaginário. São Paulo: Edusp, 1993.**

MACHADO, A. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.**

MCCORMACK, C., & JONES, D. **Building a web-based education system.** New York: John Wiley & Sons, cap. 3. Planning and Design, 1997. pp.53-94.

MOORE, M. G. **Learner autonomy: the second dimension of independent learning.** Convergence, vol. 5, n. 2, 1972, pp. 76-88.

MOORE, M. G. Independent study. In: BOYD, R., APPS, J. W. et ali (ed), **Redefining the discipline of adult education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1980, pp. 16-31.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed.) **Theoretical principals of distance education.** Routledge Ed. London, 1993.

MOORE, M.G. e KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view.** Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MOORE, M. G. e THOMPSON, M. M. **The effects of distance learning.** University Park, PA: The American Center for the Study of Distance Education, 1997.

- MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**, 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm#a>
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Trad. de Ilana Heineberg, Porto Alegre: Sulina, 1977.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Natal: EDUFRN, 1995.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1999.
- NUNAN e BAILEY, **Voices From The Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN, D. **Language Teaching Methodology**. New York: Prentice Hall, 1991.
- NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- NUNAN, D. Second language acquisition. In: CARTER, R. D. (Ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NUSSENZVEIG, H. M. **Complexidade & Caos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/COPEA, 1999.
- NYNS, R.R. Using the computer to teach reading comprehension skills. **ELT Journal**, 42, 1988, pp. 253-261.
- OLIVEIRA, xx citado em LEITE, et ali, 1980. citado
- OLIVIERI, L. **A importância histórico-social das redes**, 2003. Disponível em <[ww.rits.org.br/redes_teste/rd_tmex_jan2003.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmex_jan2003.cfm)> Acesso em 21 abr 2003.
- PAIVA, V.L.M.O. **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem**. Memorial não publicado, Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- PAIVA, V.L.M.O. CALL and online journals. In: DEBSKY, R. e LEVY, M.(Orgs.) **WORLDCALL: global perspectives on computer-assisted language learning**. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 1999, pp.249-65.
- PAIVA, V.L.M.O. **Modelo fractal de aquisição de línguas**. 2003. (no prelo)

PALÁCIOS, M. A Internet como ambiente de pesquisa: problemas de validação e documentos online. **Revista da FAEEBA**. Salvador: UNEB/Faculdade de Educação, v. 5, n.6, de jul a dez.1996 .

PALÁCIOS, M. **Modens, muds, bauds e FTPs: aspectos da comunicação no final do milênio**. Disponível em: <<http://www/facom.ufba.br?pesq/cyber/palacios/modens.htm>>. Acesso em 13 ago 2003.

PALAZZO, L.A.M. **Complexidade, caos e auto-organização**. 1999. Disponível em: <<http://ia.ucpel.tche.br/publica.html>>. Acesso em 15 mai 2003.

PARREIRAS, V. A. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, pp.179-91: (Estudos Lingüísticos 1)

PARREIRAS, V. A. **Percepções de aprendizes da primeira série do ensino médio sobre a integração da Internet à sala de aula de inglês: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado FALE/UFMG, 2000. Porto Alegre: TELA, 2003.

PATRIKIS, P.C. The evolution of computer technology. In: DEBSKI, R., GASSIN, J. e SMITH, M. (Eds). **Language Learning through social computing**. Melbourne: Occasional Papers, n.16, 1997, pp. 159-77.

PENROSE, R. **The emperor's new mind**. Oxford Univesity Press, Oxford. 1989.

PIAGET, J. e GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PRETI, O. Educação a distância e globalização. In: PRETI, O. (org.) **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 17-42.

PRIGOGINE, I. As leis do caos. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

PRIGOGINE, I. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

RETRESPO, B. Teleducação: âmbito conceitual de um sistema de educação a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, v. VII, n. 21, p. 20-23, mar/abr. 1978.

RICHARDS, J.C. e LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Essex: Longman, 1992.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.

RIVA, G. e GALIMBERTI, C. Computer mediated communication: Identity and social interaction in an electronic environment. **Genetic, Social, and Psychology Monographs**. n. 124, v. 4, 1998, pp. 434-464.

ROBALINHO, N. Planejamento da instituição para a EAD. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, v. XII, n. 51, p. 34-49, mar/abr. 1983.

RODRIGUES, R. S. Modelos de educação a distância. In: PRETI, O. (org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 155-79.

ROGERS, E. **Progress and prospects for network research: investigating relationships in the age of electronic communication technologies**. Clearwater Beach, FL; Sunbelt Social Network Conference. 1987

RUELLE, D. **Acaso e caos**. São Paulo: Unesp, 1993.

RUMBLE, G. A tecnologia da educação a distância em cenários do terceiro mundo, in PRETI, O. (org). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 43-61.

SANTOS, Y. S. **Quando a competitividade é saudável**, 1999. Disponível em <<http://www.usp.br/jorusp/pesqui2.html>> - acesso em 12 nov 2003.

SELIGER, H. W. e SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, A. **Física e conhecimento humano**. 2002. Disponível em : <<http://www.cfb.ufsc.br/fisica.htm>>. Acesso em 20 out. 2003.

SILVA, I. M. **Estágio supervisionado colaborativo: Uma proposta de educação a distância na formação contínua do professor de inglês**. POSLIN-UFMG. Pesquisa em andamento.

SILVA, R. C. **O uso do texto literário no livro didático de inglês elaborado a partir da abordagem comunicativa**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

SILVA, R. C. Teaching and learning english through Internet. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 284-92.

SILVA, V. Educação a distância: aprendendo da experiência. **Tecnologia Educacional**, Tio de Janeiro, ABT, v. XI, n. 46, p. 19-28, maio/jun. 1982.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, R.A. O “chat” em língua inglesa: interações na fronteira da oralidade e da escrita. **Belo Horizonte: UFMG, 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.**

SOUZA, R.A. Arendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador. **Belo Horizonte: UFMG, 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. .**

STEED, C. **Web-based training**. Aldershot: Gover, 1999. .

STRONG, R. & HARMON, G. **Online graduate degrees: a review of three Internet-based master's degree offerings**. *The American Journal of Distance Education*, v. 11, n. 3, 1997.

SWAIN, M. **Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. The output hypotheses: just speaking and writing aren't enough. **The Canadian Modern Language Review**, v. 50, 1993. p. 125-144.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G. e SEIDHOFER, B. (eds.), **Principles and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWEET, R. Student drop-out in distance education: An application of Tinto's model. **Distance Education**, n. 7, v. 2, 201-213, 1986.

TARONE, E. Interlanguage as chamaleon. **Language Learning** v. 29, 1979. p. 181-91.

THOMPSON, E. **Distance education drop-out: What can we do? . 1997**. Disponível em <<http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf97/thom324.html>>, Acesso em 17 set 2002.

TIFFIN, J. e RAJASINGHAM, L. **In search of the virtual class**. London: Routlege, 1995.

TSUI, A. **Introducing classroom interaction**. London: Penguin English, 1995.

TILLYER, D. A. World peace and natural writing through e-mail. **Collegiate Microcomputer**, v. 11, n. 2, 1993, Rose-Hulman Institute of Technology, Terre Haute, in [TESL-L archives]. listserv@cunyvm.cuny.edu

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. New York: Longman, 1988.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity**. London: Longman, 1996.

VAN LIER, L. **Observation from an ecological perspective**. TESOL Quartely, v. 31, p. 783-786, 1997.

VILMI, Ruth. CALL issues: language learning over distance. In: EGBERT, J. & HANSON-SMITH, E. (eds). **CALL environments: research, practice and critical issues**. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999. p.427-441

VISSER, L., PLOMP T., AMIRAULT, R. J. e KUIPER, W. Motivating students at a distance: the case of an international audience. 2002. Disponível em <<http://www.learndev.org/dl/ETR&D2002-LyaEtAL-FinalDraft.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2003. .

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAGNER, E. O. Variables affecting distance educational programs success. **Educational Technology**, v. XXXIII, n. 4, p. 28-32, abr. 1993.

WALDROP, M. M. **Complexity**. Viking: Harmondsworth, 1992.

WARSCHAUER, M. **New media, new literacies: Challenges for the next century**, 1998a. Disponível em: <<http://www.boker.org.il/eng/etni/etaitalk2.html>>. Acesso em 21 set 2002.

WARSCHAUER, M. Interaction, negotiation and computer-mediated learning. In: V. Darleguy, A. Ding, & M. Svensson (eds). **Educational technology in language learning: Theoretical considerations and practical applications**, 1998b. Disponível em <<http://www.insa-lyon.fr/Departments/CDRI/interaction.html>>. Acesso em 21 set 2001.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Pres, v.31, 1998, pp. 57-71.

WASSERMAN, S. e FAUST, K. **Social network analysis; methods and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

WATTS, L. Inter-personal awareness and synchronization: assessing the value of communication technologies. **International Journal of Human-Computer Studies**, v. 44 , n. 6, Academic Press, Inc.: Duluth, Mila, USA, 1997, pp. 849 – 873.

WELLMAN, B. The community question re-evaluated. In: SMITH, M. P. (ed.), **Power, community and the city**. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1988, p. 81-107.

WELLMAN, B.; SALAFF, J.; DIMITROVA, D.; GARTON, L.; GULIA, M.; HAYTHORTHWAITE, C. **Computer networks as social networks**: Collaborative work, telework, and virtual community." *Annual Review of Sociology*, 22, 1996, pp. 213-238.

WILLIAMS, G. P. **Chaos theory tamed**. Joseph Henry Press. Washington, D.C.: 1997

WILLIS, B. **Distance education at a glance**. 1996. Series of guides prepared by engineering outreach at the Universisty of Idaho. Disponível em: <<http://www.uidaho.edu/evo/distglan.html>>. Acesso em 18 jun 2002.

YIN, R. **Case study research**. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1984.

ANEXO A

HOME PAGE DA DISCIPLINA – página principal

COMMUNICATIVE APPROACH



Faculdade de Letras da UFMG (first semester 2003)

Teacher: Vera Menezes

There are weekly activities based on printed and online texts. The printed ones can be found in my folder at the FALE Xerox shop.

All your tasks must be published in a Message Board or Forum.

LET 076 C : Every week go to <http://www.voy.com/143502/> to publish your contribution. Your discussion list is ufmgcom1@yahoogroups.com

LET 175 C: Every week go to <http://www.voy.com/143557/> to publish your contribution. Your discussion list is COMUFMG@yahoogroups.com

Observation: do not forget to type the final slash (/), otherwise the forum will not open

Besides the forum, we will use a Discussion List for daily communication, discussion of difficulties or experience sharing.

CLASS ONE:

Group name: ufmcom1

Group home page: <http://groups.yahoo.com/group/ufmgcom1>

Group email: ufmgcom1@yahoogroups.com

CLASS TWO:

Group name: COMUFMG

Group home page: <http://groups.yahoo.com/group/COMUFMG>

Group email: COMUFMG@yahoogroups.com

Although our course is not face to face, you are supposed to interact every week. Each week will correspond to 4 presences and you are allowed to miss only three weeks, but I do hope you won't do that.

COLLABORATION is our key word. You will build up your knowledge about the Communicative Approach by reading and exchanging ideas with your classmates. I will be the moderator and will help you whenever you need me.

Click on [Schedule](#) to see the tasks for each week and in [assessment](#) to know how you will be graded.

[SCHEDULE](#)

[ASSESSMENT](#)

ANEXO B

HOME PAGE DA DISCIPLINA – schedule

COMMUNICATIVE APPROACH

SCHEDULE

Letreiro



APRIL/MAY

OUR DEADLINE IS WEDNESDAY, BUT TASKS CAN BE ACCEPTED TILL FRIDAY. IF YOU PREFER TO WORK ON WEEKENDS, DO THE TASKS ONE WEEK EARLIER.

- (1) 22nd to May 9th [Communicative approach: background, definition and principles](#)

MAY

- (2) 12nd to 16th [some concepts: correctness and appropriacy; usage and use](#)
 (3) 19th to 23th [communicative approach x other approaches](#)
 (4) 26th to 30th [communicative competence](#)

JUNE

- (5) 2nd to 6th [Krashen - fractal model](#)
 (6) 9th to 13rd [Design](#)
 (7) 16th to 18th [The classroom](#)
 (8) 23rd to 27th [The classroom](#)
 (9) 30th to 4th July [Task-based approach](#)

JULY

- (10) 7th to 11th [The lexical approach](#)
 (11) 14th to 18th [Genre-Based language learning](#)
 (12) 21st to 25th [Material evaluation](#)
 (13) 28th to 1st August [Material development](#)

August

- (14) 4th to 8th [Evaluation](#)
 (15) 11st to 15th [Evaluation](#)

HOME ASSESSMENT

ANEXO C

HOMEPAGE DA DISCIPLINA – assessment

ANEXO D

**PÁGINA PRINCIPAL DO GRUPO ELETRÔNICO DE
DISCUSSÕES**



[Home](#)

[Messages](#)

[Pending](#)

[Post](#)

[Chat](#)

[Files](#)

[Photos](#)

[Links](#)

[Database](#)

[Polls](#)

[Members](#)

[Pending](#)

[Calendar](#)

[Promote](#)

[Invite](#)

[Management](#)

★ = Owner

★ = Moderator

😊 = Online

Group Settings

[Management Help](#)

[Back to Management](#)

Membership Type and Welcome Message [[Edit](#)]

Membership Type : Restricted (you approve all requests for membership)

Email Address Display : Members of your group may not hide their email address. You can view their email address on member listings. Their address will be displayed on the messages they post.

Welcome Message : This message is sent to members when they join your group.

Hello, Welcome to the ufmcom1 group at Yahoo! Groups, a free, easy-to-use email group service. Please take a moment to review this message. To learn more about the ufmcom1 group, please visit <http://groups.yahoo.com/group/ufmcom1>
To start sen ...

Additional Messages

These messages are automatically sent to a member when the following membership changes occur. You can add, edit, or delete these files in your group's [Files](#) section.

Membership Change	Message Sent
No messages have been selected. To add messages go to the Files section.	

[Back to Management](#)

ANEXO E

PÁGINA DOS FÓRUNS ELETRÔNICOS DE ATIVIDADES

[Task 4 - Communicative Competence](#) -- [Participante](#), 16:25:28 05/30/03 Fri

- [Task 4](#) -- [Participante](#), 15:03:48 05/30/03 Fri
 - [Re: Task 4](#) -- [Participante](#), 15:05:01 05/30/03 Fri
- [Task 4](#) -- [Participante](#), 15:02:35 05/30/03 Fri
- [Fourth task](#) -- [Participante](#), 14:42:57 05/30/03 Fri
- [task 4](#) -- [Participante](#), 13:57:32 05/30/03 Fri
- [TASK 4](#) -- [Participante](#), 17:36:44 05/28/03 Wed
 - [Re: TASK 4](#) -- [Participante](#), 13:41:58 05/30/03 Fri
- [Task 4](#) -- [Participante](#), 13:38:24 05/30/03 Fri
- [Third task](#) -- [Participante](#), 12:56:08 05/30/03 Fri
 - [Re: Fourth task](#) -- [Participante](#), 13:01:18 05/30/03 Fri
- [Task 4](#) -- [Participante](#), 12:56:35 05/30/03 Fri
- [Task 4](#) -- [Participante](#), 12:01:59 05/30/03 Fri
- [Task 4](#) -- [Participante](#), 12:01:24 05/30/03 Fri
- [Task 4](#) -- [Participante](#), 10:43:07 05/30/03 Fri
- [Task 4](#) -- [Participante](#), 10:37:22 05/30/03 Fri
- [Fourth Task](#) -- [Participante](#), 09:10:14 05/30/03 Fri
- [Task 4 \(four\) - Explaining Competence](#) -- [Participante](#), 09:04:21 05/30/03 Fri
- [Task 4 \(four\) - Explaining Competence](#) -- [Participante](#), 09:00:11 05/30/03 Fri
- [Task 4 \(four\) - Explaining Competence](#) -- [Participante](#), 08:58:48 05/30/03 Fri
- [Fourth Class](#) -- [Participante](#), 08:11:49 05/30/03 Fri
- [TASK4](#) -- [Participante](#), 06:51:56 05/30/03 Fri

ANEXO F

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ALUNOS PARA
REALIZAÇÃO DA PESQUISA

From: Vera Menezes <xxxxx@xxxxx.com.br>
Date: Fri May 23, 2003 3:36am
Subject: pesquisa

Caros alunos,

Meu doutorando Vicente Parreiras está investigando o processo de aprendizagem em ambiente virtual e pediu autorização para observar nosso curso e, eventualmente, entrar em contato com alguns de vocês para entrevistas. Essa observação sistemática pode muito me ajudar a melhorar meu planejamento, além de possibilitar que eu visualize algumas alternativas que podem ampliar as potencialidades desse tipo de curso. O olhar externo é sempre bem vindo. Eu gostaria muito de obter a autorização de todos vocês para que ele pesquise nossas turmas.

Ele fará contato em breve através da lista. Se alguém quiser interagir com ele e pedir esclarecimentos o email é vicente@c...

Como somos muitos, talvez a melhor alternativa seria que apenas as manifestações contrárias sejam enviadas para o Vicente. Nenhuma mensagem será utilizada na pesquisa se seu autor nos disser que não quer ter seus textos utilizados. O anonimato será garantido e ninguém será citado explicitamente na pesquisa.

Abraço,

Vera Menezes

ANEXO G

PÁGINA DO DIÁRIO DE PESQUISA DA PROFESSORA

Sinto que os alunos são muito exigentes com o professor. Tanto quanto do colocar as tarefas com bastante antecedência, mas tenho muitas outras tarefas e nem sempre consigo antecipar muito.

~~17/7~~ 13/7

Davido feedback aos grupos Interwands que a mim não a penas para os membros me dá a sua cade. Também que há um auto pedirá nas respostas. Alguns

alunos mostram um pequeno texto do para fim livre de tarefa (pelo menos é o meu impressão); outros fazem um = tarefa mais bem elaborada e um outro fazem um grupo ultra-passo e um outro fazem tarefas muito bem elaboradas, geralmente, utilizando o bibliográfico que eles não são pesquisaram.

14/7

Mais uma aluno apresenta uma desculpa (é a mãe que não os 2 dias) dizendo que faz as tarefas as vezes, mas não consegue

9 23:04

ANEXO H

**MENSAGENS ENVIADAS À LISTA ELETRÔNICA DE
DISCUSSÕES DO GRUPO 1 – GR1**

1	Miro	Wed Apr 23, 2003	8:22pm	subj.:hi	all	/ hi!!/ testing	retransmite: ////
2	Vera	Wed Apr 23, 2003	8:43pm	subj.:CLAS S 2/	all	Dear students, // You were registered in CLASS TWO and the instructions for our course on Communicative Approach can be found at http://www.Vera.com/communicative.htm Unfortunately, the provider which hosts my site is not working today, I hope/it will be okay in a few hours. // Please, if you know any other student, ask him or her to get in touch with/me (vlmop@u...)//Regards,/	retransmite: ////
3	Técio	Thu Apr 24, 2003	5:06am	subj.:LET175	all		retransmite: // /
4	Vera	Thu Apr 24, 2003	5:10am	subj.:RES: LET175	Técio	/ Sua mensagem chegou em branco./	retransmite:/
5	Vera	Thu Apr 24, 2003	5:30am	subj.:First Class	all	// Dear students, / Unfortunately, my homepage is offline due to some problems with my provider. So, I am sending the first task by email. Go to the Xerox to copy the material. The first task can be done within a long period of time because I am still trying to get in touch with the students. Unfortunately Serviço de Ensino does not know all the students' e-mails. // Regards,/	retransmite:// FIRS approach: background start building your bibliography. See FOLLOWING QU origins of the communicative approach important principles http://www.voy.com answer the question not supposed to re write your tasks principles in language 86/RICHARDS, J Language teaching p.123-140/ http://www.geocities.com/aber.ac.uk/odl/seclangacq/languageworld.com/glossary.u.tw/~eng/etweb/m1.htm / http://simsim.w.fzrtvu.net.cn/fud
6	Vera	Thu Apr 24, 2003	5:35am	subj.:useful information	all	// COMMUNICATIVE APPROACH // Faculdade de Letras da UFMG (first semester 2003) / Teacher: Vera / Welcome to the Communicative Approach course at FALE / UFMG. // There are weekly activities based on printed and online texts. The printed ones can be found in my folder at the FALE Xerox shop. // All your tasks must be published in a Message Board or Forum. // Every week go to http://www.voy.com/143502/ to publish your contribution. / Observation: do not forget to type the final slash (/), otherwise the forum will not open / Besides the forum, we will use a Discussion List for daily communication, / discussion of difficulties or experience sharing. // Group name: ufmcom1 / Group home page: http://groups.yahoo.com/group/ufmcom1/ Group email: ufmcom1@----groups.com // Although our course is not face to face, you are supposed to interact every/week. Each week will correspond to 4 presences and you are allowed to miss/only three weeks, but I do hope you won't do that. // COLLABORATION is our key word. You will build up your knowledge about the/Communicative Approach by reading and exchanging ideas with	retransmite:

					your classmates./I will be the moderator and will help you whenever you need me./Click on Schedule to see the tasks for each week and in assessment to know/how you will be graded.// /		
7	Vera	Thu Apr 24, 2003	5:38am	subj.:useful information	all	// / COMMUNICATIVE APPROACH/ / Faculdade de Letras da UFMG (first semester 2003)/ Teacher: Vera/ Welcome to the Communicative Approach course at FALE/ UFMG./ There are weekly activities based on printed and online / texts. The printed ones can be found in my folder at the FALE / Xerox shop./ All your tasks must be published in a Message Board or Forum. / Class TWO: Every week go to http://www.voy.com/143557/ to / publish your contribution. / Observation: do not forget to type the final slash (/ /),otherwise the forum will not open/ Besides the forum, we will use a Discussion List for daily / communication, discussion of difficulties or experience / sharing./ Group name:COMUFMG/ Group home page:http://groups.yahoo.com/group/COMUFMG/ Group email:COMUFMG@---groups.com// Although our course is not face to face, you are supposed to / interact every week. Each week will correspond to 4 presences / and you are allowed to miss only three weeks, but I do hope / you won't do that. / COLLABORATION is our key word. You will build up your / knowledge about the Communicative Approach by reading and / exchanging ideas with your classmates. I will be the moderator / and will help you whenever you need me./ Click on Schedule to see the tasks for each week and in / assessment to know how you will be graded./ //// /	retransmite:// /
8	Júlio h...>	Thu Apr 24, 2003	10:34am	subj.:Hi, too.	all	// Hello...1, 2, 3... checking./ /	retransmite:// /
9	Roni ...>	Thu Apr 24, 2003	1:18pm	subj.:hi there everybody !!	all	// HI PEOPLE .../ FIRST OF ALL I'D LIKE TO SAY THAT I'M REALLY GLAD TO BE PART OF THIS / GROUP. I LOVE ON LINE STUFF. MY NAME IS RONI , I'M 24 AND I'M IN / THE 10TH. TERM AT LETRAS (BELIEVE IT OR NOT !!). I HAVE BEEN / TEACHING ENGLISH FDOR ALMOST 4 YEARS AND IT HAS BEEN SUCH A / REWARDING EXPERIENCE. I'M PRETTY SURE THIS SUBJECT WILL HELP US ALL / TO DEVELOP OUR TEACHING SKILLS (I'M LOOKING FORWARD TO IT !!). / WELL, I'D ALSO LIKE TO SAY THAT I LOVE TRADING E-MAILS, SO FEEL FREE / TO SEND ME ANYTHING YOU WANT OK ?/ BY THE WAY : VERA, YOUR WEBSITE IS AMAZING, YOU LOOK GORGEOUS IN / THAT PICTURE !/ HOPE TO HEAR FROM YOU ALL PEOPLE ../ BYE BYE .../	retransmite:// /
10	Vera	Thu Apr 24, 2003	4:56pm	subj.:RES: hi there everybody !!	Roni	// Hi Roni ./ / I am glad to be in touch with you again./ WELL, I'D ALSO LIKE TO SAY THAT I LOVE TRADING E-MAILS, SO / FEEL FREE TO SEND ME ANYTHING YOU WANT OK ? / / Please, if you belived him, send everything to his personal / email because this list is for the course only. No jokes, no / religion, no politics, please. / BY THE WAY : VERA, YOUR WEBSITE IS AMAZING, YOU LOOK / GORGEOUS IN THAT PICTURE ! / You're a real gentleman./ Peace,/ /	retransmite:// /
11	Miro	Thu Apr 24, 2003	8:50pm	subj.:Re: Hi, too.	Júlio	Your check is ok!!/	retransmite:// /
12	Miro	Thu Apr 24, 2003	9:55pm	subj.:testing	all	/ Testing/	retransmite:// /
13	Técio	Fri Apr 25, 2003	3:25am	subj.:testing	all	/ Name: Técio ./ Registration: 9929983/	retransmite:// /
14	Vera	Fri Apr 25, 2003	8:44am	subj.:class two	all	// Dear students,/ / As you know, there two classes and yours is number 2./ /	retransmite:// /
15	Gino y...>	Fri Apr 25, 2003	0:04pm	subj.:Re: class two	all	/ / Hi, folks !!	retransmite:// /

16	Cida...>	Thu Apr 10, 2003	11:28 pm	subj.:Re: class two	Vera	/ Dear Teacher/ Pls see if I have understood the whole process corretcly. / First class to be sent until May 9th. Second the following / week./ Since I'm not keen on computer I have some doubts. Essays to / e-mail on www.voy.com...? Chapters of first week are in your / folder, how abt the second.? Available/ Library? To end, did not understand this message. Sorry I / don't want to miss anything!/ Thanks!/ retransmite: Vera:
17	Babih...>	Sat Apr 26, 2003	6:32a m	subj.:	all	// /// Hy folks/ / I am very glad to participate of this course (mainly because it was / pretty hard to be enrolled in this course) and exchange e-mails with / so many friends that, I think, already know me. For those who don't, / my name is Babi , I am 24 and I am in this course since 1998. That / is the first time I participate of an on-line course and I must / confess that I am a little confused. I understood that I am / subscribed in the class 2, is that correct? And I am suppose to read / the material in the folder and the material you'll send me by / e-mail, ok? Sorry for those simple questions, but that is because I / am not so secure about all the procedure. / I would like to agree with Roni about your home page and about / your picture (I didn't know you...)/ By the way, Roni : YOU ARE SOMETHING...../ / Thanks a lot/ retransmite:// /
18	Vera	Sat Apr 26, 2003	6:50a m	subj.:RES: class two	Carla	// Pls see if I have understood the whole process corretcly. / First class to be sent until May 9th. Second the following / week. / / That's right. / Since I'm not keen on computer I have some doubts. Essays to / e-mail on www.voy.com...? / / I would not say to e-mail because it is a bit difference. / You can write your small essay there or copy form a word / file and paste. It is a little bit different form email. / Please go to http://www.voy.com/143557/ and see how it /works./ / Chapters of first week are in your folder, how abt the / second.? / / Everything will be in my folder or online./ / Fell comfortable to send your doubts./ / Regards,/ / retransmite:// /
19	Vera	Sat Apr 26, 2003	6:53a m	subj.:RES: (unknown)	Gino	// . I understood that I am subscribed in the class 2, is that / correct? / That's right./ / And I am suppose to read the material in the folder and the / material you'll send me by e-mail, ok? / / That's right. All the tasks will be published in the course / homepage. Part of them are already there. Just click on / Schedule./ / I would like to agree with Roni about your home page and / about your picture (I didn't know you...)/ / If you go on saying that, I will believe./ / Warm regards,/ /] retransmite:// /
20	Celiot...>	<Sat Apr 26, 2003	4:32p m	subj.:Re: (unknown)	all	// // Hi, / I am Celio and I am very lost too. I think the teacher / should have sent us a welcome email giving us directions about this / course. We have to figure it all out by ourselves, and she will have / to give us a break about our flaws. retransmite:/ /
21	Vera	Sat Apr 26, 2003	6:54p m	subj.:RES: (unknown)	Celio	/ / Hi, / I am Celio and I am very lost too. I think the / teacher should have sent us a welcome email giving us / directions about this course. We have to figure it all out by / ourselves, and she will have to give us a break about our / flaws./ / Celio / / Há certas coisas que precisam ser escritas na língua da gente / para evitar qualquer falta de entendimento. Você está sendo / injusto comigo. Eu ainda estou reunindo os alunos, pois o / Colegiado não me repassou os e-mails de todos vocês. Espalhei / cartazes pedindo aos alunos que enviassem seus endereços e o / Colegiado me passou alguns poucos endereços. Ainda não reuni / nem metade dos alunos e não tenho bola de cristal para / adivinhar os endereços de cada aluno. Por isso, todos nós / temos que ter paciência até que o grupo esteja todo / constituído. O Colegiado sequer avisou que o curso será em / inglês e alunos de português se matricularam. Outros da / licenciatura em inglês ficaram de fora e ficam me pedindo para / interferir, pois não há mais vagas. São cerca de 100 alunos em / duas turmas.Você não imagina o retransmite:// /

quanto tenho / trabalhado, checando meu email a cada hora e inserindo aluno / por aluno na lista de discussão. Não teria sido mais fácil se / o Colegiado tivesse me dado toda a lista? Mas não adianta eu / dizer isso, pois eles também não tem todos os e-mails. / / No dia 24, enviei aos poucos alunos que estavam inscritos na / lista de discussão duas mensagens com informações. No entanto, / a cada momento chega mais um e todas as vezes que inscrevo / alguém, a pessoa recebe uma mensagem pedindo que ela visite a / homepage do curso. Não posso sobrecarregar as caixas postais / de todos repetindo as mesmas mensagens várias vezes por dia. / / Você foi inscrito ontem, dia 25, e deve ter recebido aquela / welcome message da lista de discussão, pois ela é enviada / automaticamente. Provavelmente, não prestou muita atenção. / Releia aquela mensagem e verá o endereço / <http://www.Vera.com/communicative.htm/> Na primeira página do curso você verá uma frase passando e / dizendo Welcome to the Communicative Approach course at FALE// UFMG. Todas as instruções estão lá. / / Sei que as pessoas são diferentes e as reações também. Alguns / alunos raramente têm dúvidas, outros precisam apenas de / confirmação sobre o que lêem e outros querem atenção / individual. Os estilos cognitivos e as personalidades são / muito diferentes. Sempre que alguém tem dúvida e se dirige a / mim, nunca fica sem resposta. Trabalho de segunda a segunda e / tenho o maior entusiasmo e carinho pelos meus alunos. Agora, / por exemplo, é sábado e são 10:10 da noite. Em vez de estar / contando história para meu neto que acabou de ir para a cama, / estou aqui escrevendo para você. / / Se você olhar o cronograma, verá que o prazo para a primeira / tarefa vai do dia 22 de abril ao dia 9 de maio. Sabe por que? / É para dar tempo de reunir todos os alunos e não prejudicar / ninguém. / / Gostaria que vocês colaborassem comigo e em vez de dizer a / professora deveria ter feito isso ou aquilo me pedissem, Vera, / por favor, me explique X ou Y. Apesar de todas as informações / que julguei necessárias estarem na homepage, obviamente, estou / aberta para completá-la a partir das questões levantadas por / vocês. Uma atitude pró ativa seria vocês me dizerem: não ficou / claro como se deve fazer isso e aquilo. Assim, vocês colaboram / comigo, eu meloro a homepage e todos lucramos. / / Já que você teve a liberdade de dizer "the teacher should have / sent us a welcome email giving us directions about this / course", eu também tomo a liberdade de te dizer que você / deveria ter lido a welcome message, encontrado o endereço, / visitado a homepage e enviado suas dúvidas como fizeram alguns / de seus colegas. / / Peço a todos que colaborem comigo, pois não é facil gerenciar / um curso a distância, principalmente quando não temos o apoio / administrativo necessário. / / Você pode ficar tranquilo, pois, assim que eu tiver todo o / grupo reunido, estarei me comunicando com muita freqüência com / vocês e comentando as tarefas que vocês postarão no fórum de / discussão <http://www.voy.com/143557/> Vá lá para conhecer. Por / enquanto, estou apenas indicando o endereço da homepage. / <http://www.Vera.com/communicative.htm/> / / POR FAVOR, PEÇO A TODOS QUE FAÇAM AS CRÍTICAS CONSTRUTIVAS ME / DIZENDO QUE PONTOS DEVEM FICAR MAIS CLAROS APÓS LEREM TODOS OS / LINKS DE NOSSO CURSO. JÁ ESTÁ TUDO PLANEJADO, INCLUSIVE AS / AVALIAÇÕES e não me oponho a tentar melhorar o que já fiz. / mas, por favor, nunca me mandem mensagens dizendo o que eu / deveria ter feito sem saber direito o que está acontecendo. Não / é só o aluno que precisa ser bem tratado, o professor também. / / Agora são 22:50 o que indica que revisei o texto algumas / vezes antes de enviá-lo a vocês e dediquei 40 minutos de meu / tempo ao Celio . Talvez com 10 minutos eu pudesse ter deixado /

					o colega menos ansioso se ele tivesse enviado questões / objetivas em vez de me criticar negativamente/ / Cordialmente,/ /		
22	Celio t...>	<Sun Apr 27, 2003	4:43am	subj.:Desculpe-me	Vera	/ // Querida Vera,/ primeiramente quero pedir mil desculpas, pois não foi minha intenção / de magoá-la e de muito menos criticar sua postura como professora ou / como pessoa, inclusive porque esta matéria é a última que falta para / que eu termine o curso, e tive que fazer uma seleção criteriosa para / ter certeza que fiz mais uma excelente matéria, porque ouvi falar / muito bem de você e dessa matéria, inclusive a recomendei para / vários alunos. / O problema é que estou cursando como aluno avulso, e desde o / primeiro dia de matrícula sofri discriminações, como sempre ser o / último a fazer matrícula, inscrever-me em matérias apenas se / sobraem vagas, etc, sem contar com tratamento de alguns professores / e funcionários. / Eu tinha deixado o meu email no colegiado antes das aulas começarem, / inclusive com alguns recados para você. Fui à sua sala no dia 25 / último e mais uma vez tinha deixado outro recado com meu email. / Apenas consegui os dados dessa classe através de uma amiga que tinha / me repassado um email que ela tinha recebido. Quando li e percebi / que estávamos já na segunda classe e que já havia trabalho para ter / sido entregue na sexta-feira (o que em princípio entendi), me / apavorei e tive deixar de trabalhar para poder terminar o trabalho e / entregar mais ou menos à tempo. / Ontem à noite liguei para essa minha amiga e a mesma me esclareceu / várias dúvidas que me ocorreram. / Eu apenas não queria ser deixado de fora. Me perdoe. / Sinceramente, /	retransmite:// /
23	Vera	Sun Apr 27, 2003	6:35am	subj.:RES: Desculpe-me	Celio	// Eu tinha deixado o meu email no colegiado antes das aulas / começarem, inclusive com alguns recados para você. / / Nunca os recebi./ / Fui à sua sala no dia 25 último e mais uma vez tinha deixado / outro recado com meu email. / / No dia 25 trabalhei o dia inteiro na FALE, mas não no / computador. Encontrei o seu bilhete, mas como dei aula até / 22:30 só pude te cadastrar assim que cheguei em casa./ / Quando li e percebi que estávamos já na segunda classe e que / já havia trabalho para ter sido entregue na sexta-feira (o que / em princípio entendi), me apavorei e tive deixar de trabalhar / para poder terminar o trabalho e entregar mais ou menos à / tempo.. / / Não existe segunda classe, mas duas turmas. Aleatoriamente / coloquei LET 076 como turma 1 (class in English) LET 175 como / turma 2. Fiz isso para conforto de vocês, senão teriam que / enfrentar mensagens vindas de cerca de 100 pessoas. Vou / retirar imediatamente essa denominação da homepage, para / evitar esse tipo de interpretação. Uma turma é UFMGCOM e a / outra é COMUFMG./ Ontem à noite liguei para essa minha amiga e a mesma me / esclareceu várias dúvidas que me ocorreram. / Eu apenas não queria ser deixado de fora. Me perdoe. / Você é bem-vindo ao curso.Fico feliz em ver que as coisas / estão esclareCarlas. No curso online não existe aluno / regular, avulso, branco, negro, amarelo, vermelho, católico, / evangélico, do turno da noite ou da manhã. Existe uma / comunidade virtual de aprendizagem em que todos colaboram / com todos e todos, incluindo eu, vamos aprendendo e / construindo uma inteligência coletiva./	retransmite:// /
24	Vera	Sun Apr 27, 2003	5:42pm	subj.:http://www.voy.com/143502/	all	// Adão and Celio have already posted their contributions at/http://www.voy.com/143502//I am waiting for the others.//Regards,/	retransmite:// /
25	Jonas	Mon Apr 28, 2003	2:21pm	subj.:email adress change	all	// This is just to say that I'd like you all to send me messages to my /Yahoo email account./Those of you who know my address at Hotmail can send me messages /there too (optinal not preferrable)./Thank you./	retransmite:// /

26	Hélida	Mon Apr 28, 2003	3:32pm	subj.: "me desculpe... estou ocupando lugar..rs...	Vera	// Professora Vera, boa noite.../Meu nome é Hélida e estou matriculada em sua disciplina./A verdade é que venho tentando conseguir um computador que me deixe fazer /escrever este e-mail pois o meu pifou...desde o memento que recebi seu /primeiro e-mail na semana passada antes da semana santa./Sou aluna avulsa de espanhol e como vê já queria te pedir desculpas pois /quando me matriculei tive o cuidado de perguntar se esta disciplina era em /inglês e me garantiram que não. Por isso me matriculei pois o tema me /interessa muito./Mas meu inglês é muito iniciante para uma classe em inglês./Por isso peço-lhe desculpas e queria informar-lhe que amanhã, 29 de Abril /estou indo à sessão de ensino para cancelar minha matricula e talvez /melhorar para seus alunos que pretendiam fazer esta disciplina e estou /ocupando uma vaga. Mas te asseguro que não foi minha intenção./O que lamento muito pois este semestre é minha última oportunidade de fazer /disciplinas como aluna avulsa e não há nada do espanhol sendo oferecido como /LET 175. Bom como se diz em espanhol "Cada uno es de su madre y de su padre./Me despeço com a intenção de não ser um problema para seu grupo. Até a /próxima.../	retransmite:// /
27	Vera	Mon Apr 28, 2003	7:02pm	subj.:RES: "me desculpe... estou ocupando lugar..rs...	Hélida	// Que pena Hélida , você estar desistindo do curso, mas entendo /sua situação./ / Abraço,/ /	retransmite:// /
28	Júlia	Mon Apr 28, 2003	7:13pm	subj.:Re: "me desculpe... estou ocupando lugar..rs...	Vera	// Professora Vera,/ Não consigo abrir os email! Este foi o único que eu consegui / abrir. Você pode me ajudar?/ Abraço,/	retransmite:Vera: /
29	Vera	Mon Apr 28, 2003	7:08pm	subj.:RES: "me desculpe... estou ocupando lugar..rs...	Júlia	// Professora Vera,/ Não consigo abrir os email! Este foi o único que eu consegui / abrir. Você pode me ajudar?/ Abraço,/ Júlia de M. T. de Souza/ Júlia , / Unfortunately, I cannot help you. It might be something / with your own computer./ / Regards,/ /	retransmite:// /
30	Vera	Mon Apr 28, 2003	7:29pm	subj.:Going on	all	/ Dear students, //Our groups are almost complete. Lots of students have sent their e-mail/addresses to me and I hope in a few days everybody will be posting their/tasks at our forum. //Everything about our course is in our homepage/http://www.Vera.com.br/communicative.htm//I would like to ask you to send all your messages to the group and not to my/personal email. If you have any doubt, let's share it with everybody. The/answer may help others. //English will be the official language of this discussion list whenever you/have a doubt or information to share with us. It is also the language of the/Forum. //From Tuesday night till Saturday this week I will be in São Paulo, but I/will certainly find a computer to be in touch with you. //Best regards,/	retransmite:// /
31	Roni ...>	Tue Apr 29, 2003	7:00am	subj.:hi Babi	Babi	/ hi Babi ... nice having you here as a virtual mate. I'd just like / to say that " you are my sunshine, my only sunshine, you make me / happy, when skies are gray ..." / / love ya friend !! / kisses ...	retransmite:Babi [/
32	Nara	Tue Apr 29, 2003	9:59am	subj.:Hi everybody!!!	all	// Hi everybody! I hope everything is ok!!! / / As you may know, my graduation is in Portuguese. But once I would / love keeping on studying English later, I decided to choose this / subject. Besides, this is something that really calls my attention./ / I'm quite sure we're gonna have a very nice semester!!! / /	retransmite:/// /
33	Cora ...>	Tue Apr 29, 2003	10:18am	subj.:Hi	all	// Hi!!! My name is Cora and I am very exciting about this on line / course. Through the questions of my classmates and the Vera's / explanations, I could solve my doubts about how this class works. / Now everything is clear to me./ Vera, I didn't know you. But I have already heard good things about / you. I saw your picture and I think you are a very nice person. / / Best wishes,/ /	retransmite:/// /

34	Leina	Tue Apr 29, 2003	11:17 am	subj.:cadastro	all	//		retransmite://
35	Vera	Tue Apr 29, 2003	1:34 pm	subj.:RES:Hi	Vera	// / Vera, I didn't know you. But I have already heard good things about you. I saw your picture and I think you are a very nice person. / / Cora ./ / You're very kind. Welcome to our course./ /		retransmite://
36	Vera	Tue Apr 29, 2003	1:37 pm	subj.:RES:Hi everybody!!!	Nara	// As you may know, my graduation is in Portuguese. But once I would love keeping on studying English later, I decided to choose this subject. Besides, this is something that really calls my attention./ Nara,/ / I did not know that, but you are welcome. I am sure you will find something useful to Portuguese as well./ / Regards,/ /		retransmite://
37	Graça	Tue Apr 29, 2003	4:11 pm	subj.:aula presencial na sexta	Vera	// Vera/ / I'm one of your students of the group of Friday from 7 to / 10:30 pm and also participate in this on line group. I / understand you're not going to be in BH Friday May the 2nd. Are / we going to have classes?/ /		retransmite://
38	Graça	Tue Apr 29, 2003	4:23 pm	subj.:hello	all	// I'm very excited to be part of this group, specially because / my graduation is Spanish. I hope I can keep on going well with / the tasks. Excuse me if there are mistakes in my writing./ /		retransmite://
39	Aila	Tue Apr 29, 2003	7:00 pm	subj.:communicative	Vera	// Dear Vera, //I've got a classmate who has already printed some tasks /you assigned including bibliographic data which I /couldn't find anywhere (this information, I mean). I'm /not very well acquainted with this Internet stuff; /therefore I'd like to ask you to be a little more /specific and detailed about that until I can catch up /with all the technological means.//Thanks a lot, /Best regards,/ /		retransmite://
40	Cida...>	Mon Apr 14, 2003	4:22 pm	subj.:Re:communicative	Aila	// Aila/It's me yr classmate on Didática, by coincidence a friend has/Larsen-Freeman, the one I showed you yesterday. If you go to Xerox Shop at/Letras you]can find it as well as some chapters for the following essays,/furthermore, you can access the sites indicated for extra bibliography./Sorry I should have offered you copies of the book./Bye/		RETRANSMITE>>
41	Cora ...>	Wed Apr 30, 2003	4:34 am	subj.:Re:RES: Hi	Vera	// Thank you very much, Vera!		RETRANSMITE>>
42	Aila	Wed Apr 30, 2003	5:44 am	subj.:Re:communicative	Carla	/> Aila/> It's me yr classmate on Didática, by coincidence a friend has/> Larsen-/Freeman, the one I showed you yesterday. If you go to Xerox Shop at/> Letras you]/can find it as well as some chapters for the following essays,/> furthermore, you can access the sites indicated for extra bibliography./> Sorry I should have offered you copies of the book./> Bye/> Carla//Dear Carla, //Many thanks for the hint! /See you! /		RETRANSMITE>>
43	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva <vlmop@u...>	Wed Apr 30, 2003	2:34 pm	subj.:Re:communicative	Regina	/ I'd like to ask you to be a little more specific and detailed about that until I can catch up with all the technological means. /> //Regina, //All the information about the course can be seen at //http://www.Vera.com/communicative.htm//There is also a folder with my name at the Xerox Shop at FALE with the texts/which are not on the net. //Best regards		retransmite://
44	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva <vlmop@u...>	Wed Apr 30, 2003	3:24 pm	subj.:Re:aula presencial na sexta	Graça	// I'm one of your students of the group of Friday from 7 to />10:30 pm and also participate in this on line group. I understand you're > not//>going to be in BH Friday May the 2nd. Are we going to have classes//I thought another teacher would go, but it seems that nobody can. I think next/class will be on May 16th. Maralice sent me an email saying that they would/spread some posters around FALE about the postponing of the class.//Hugs,/ /		retransmite://
45	Graça	Wed Apr 30, 2003	4:22 pm	subj.:Re:aula presencial na sexta	all	/// /		retransmite: "Vera Wednesday, April
46	Celio <t...>	Thu May 1, 2003	3:02 am	subj.:Re: hi Babi	all	// I am touched!		RETRANSMITE>>
47	Nara	Fri May 2, 2003	7:50 am	subj.:Re:hello	Graça	// Graça ./ / We have something in common, don't we? My first		retransmite://Graça be part of this group

						graduation will be / in Portuguese. But it doesn't matter. We can (and we will, I'm quite / sure!!!) learn a lot with this course!!! / Have a nice weekend! /	I hope i can keep are mistakes in my
48	Roni ...>	Sat May 3, 2003	8:36am	subj.:hello andreaia	Nara	// / hi andreaia nice to see you here !!!/ kisses/ telo	retransmite://Nara common, don't we it doesn't matter. V with this course!!!//retransmite: Graç be part of this gr Spanish. I hope i me if there are mis
49	Gerson	Sun May 4, 2003	2:09pm	subj.:First task	all	/ These are my answers - and my contribution - to the first task.	retransmite://
50	Récia	Sun May 4, 2003	2:32pm	subj.:groups	Vera	/ I want to unsubscribe in this group. My e-mail is Récia /	retransmite:// /
51	Vera	Sun May 4, 2003	4:09pm	subj.:RES: groups	Renata	// >>I want to unsubscribe in this group. My e-mail is Récia //You're already subscribed./	retransmite:// /
52	Vera	Sun May 4, 2003	4:12pm	subj.:RES: First task	Gino	/ Gino ./ / In order to avoid virus, I will not open attachments. The / tasks must be posted on/ http://www.voy.com/143557/ / Please go to our homepage / http://www.Vera.com/communicative.htm/ and read the instructions./ / Regards,/ /	retransmite://Gino
53	Vera	Sun May 4, 2003	4:34pm	subj.:informa tion	all	/ Dear Students, //I am still in the process of subscribing the students, but our groups are/almost/complete. //From now on, please, do not send emails to my private addresses, but to our/list. Your doubts can help others. //The discussion list will be used for doubts and pieces of information. //The tasks will be published on the forum (see our homepage) and you are all/invited to make comments on your classmates' texts. DO NOT SEND TASKS TO THE/DISCUSSION GROUPS. //Don't send attachments and don't forget to sign your messages using FIRST/NAMES AND, AT LEAST, A SURNAME so that I can easily find it in our lists. /Ex. Never sign Lúcia if your name is Vera Lúcia, otherwise it will take me a/long time to identify you. Do the same when posting messages on our forum. //Homepage: http://www.Vera.com/communicative.htm//Best wishes, //	retransmite:// /
54	Vera	Sun May 4, 2003	7:54pm	subj.:task 1	all	// Dear students, / / Some of you have already done task one. I would like to remind / the others that it must be posted at / http://www.voy.com/143557/ till next Friday ./ / See the task at: / http://www.Vera.com/class1.htm / / Yours, /	retransmite:// /
55	Emir y...>	Tue May 6, 2003	1:25pm	subj.:Are you that Babi ?	Babi	// Babi , R U the one who once I met at Mrs. Jungle's class, / wearing sunglasses at 7p.m.? If, so Would U please pinch me and / point me I'm not webdreaming?! That so much pleasure is not about / to take place over the semester?! / Yours, if U, Yours, /	retransmite:// /
56	Vera	Tue May 6, 2003	2:17pm	subj.:instruc tions	all	/ Dear students, / / I would like to ask you all not to use our list for personal / purposes. The aim of this list is only the Communicative / Approach Class: information, doubts, contributions, / collaboration. / / If you want to interact with an individual student, for / private purposes, please, use his or her address only. No / politics, no religion and no ads, please. / / Yours,	retransmite://
57	emimoraes@i. --	Wed May 7, 2003	7:07am	subj.:Re: hi	all	/ Em 24 Apr 2003, COMUFMG@----groups.com escreveu: //>hi!! /> testing /> Miro //HI TOO!! /	retransmite:// /
58	Babih...>	Wed May 7, 2003	8:44am	subj.:Re: Are you that Babi ?	Emir	// ///Hello My darling Try to guess who is back?!?! That is me again, with the same sunglasses /(just occasionally), at 7 p.m., desiring to be in a completely different place.....My friend, /It is a real pleasure to me having class with you again...../See ya n take care.../ Yours/	RETRANSMITE>>
59	Roni ...>	Wed May 7, 2003	9:37am	subj.:Re: Are you that	Emir	// HEY THERE .../ I'M NOT REALLY SURE IF THIS BABI IS THE SAME ONE YOU ONCE MET, BUT / I CAN TELL YOU THAT SHE IS THE	retransmite:// /E

				Babi ?		SAME ONE WHO HAS MADE ME FORGET ABOUT / ANY OTHER WOMAN IN THIS GOD'S WORLD. SHE'S JUST ASTONISHING !!!/	
60	Roni ...>	Wed May 7, 2003	9:53am	subj.:To Vera (and everyone else in the group)	Vera	/ Hi Vera .. It's me again./ I've just read you saying that this email list is just to be used by / the class and that personal stuff should be sent to personal email. / As far as I am concerned, some of the basis of the communicative / approach are interaction and communication. I think that using this / list to interact with each other would be a good way for us to / experience this and then transport it into the classroom (for the / ones who are already teaching). By this I mean, in which way are we / supposed to interact through this list ? what kinds of information / are to be exchanged here ? which ones aren't ? This is just for me / to get things clear, once I've been sending some emails concerning / some students personally. Anyway, I agree with you that some / subjects (such as politics, religion, ads, etc) are very polemic and / are not related to the real aim of this class. I think no one has / done it here (if I'm not mistaken)./ cheers (always !)/	retransmite:// REALLY SURE IF BUT I CAN TELL MADE ME FORG GOD'S WORLD. S /RETRANSMITE>
61	Vera	Wed May 7, 2003	10:42am	subj.:RES: To Vera (and everyone else in the group)	Roni	// Roni ./ I've just read you saying that this email list is just to be / used by the class and that personal stuff should be sent to / personal email. / / That's right./ / As far as I am concerned, some of the basis of the / communicative approach are interaction and communication. / / You're right, but personal messages do not urge people to / interact because the message is addressed to only one / person. So, the most adequate choice is person to person / interaction and not discussion group. I think it would be / much better for all of us if everybody respects the / objective of our course (discuss the Communicative / Approach). Whatever discussion group you join, the rules are / always like ours. There is always a precise objective./ / I think that using this list to interact with each other / would be a good way for us to experience this and then / transport it into the classroom (for the ones who are / already teaching). By this I mean, in which way are we / supposed to interact through this list ? / / I tried to be general in order not to hurt anybody, but you / will agree that this list is not a place for you to say "Hi / to Babi ". When you did that you were not interacting with / our group, but,in fact, excluding the other 42 members. It / was a personal interaction between you and her and should / not be done here. I did not want to blame anyone because we / are just beginning and things like that always happen. It is / my role to moderate and try to make this list a good / learning environment. I am not excuding the social / intertaction. When one of your classmates send a message / saying "Hi everybody! I hope everything is ok!!!", I think / it was the kind of social messages we expect. It was a / general greeting./ / what kinds of information are to be exchanged here ? / / You have probably read my instructions. But I am going to / repeat them: "The discussion list will be used for doubts / and pieces of information". Our topic is the Communicative / Approach. If you think we should have a list for personal / interactions, I have nothing against it. Ask your classmates / to send you their address (to your email only) saying that / they would like to join another group for personal / interactions and I can help you create one, but I won't be / part of it. I have more than 100 online students and I don't / want to read messages which have nothing to do with the / course. I am quite sure, most students would agree with me, / mainly those who have to pay for the connection. So try to / use this list to solve your doubts, help your classmates to / solve theirs and to receive my instructions./ / You must agree that the texts below are not appropriate for / our course. / / I DO WANT TO HEAR YOUR CLASSMATES' OPINIONS ABOUT THAT./ / If I am mistaken, I will apologize./ /	retransmite:// SAME ONE YOU SHE IS THE SAM ABOUT ANY OTH SHE'S JUST AST wrote:///Hello My again, with the sar t/o be in a comple to me having class
62	Roni ...>	Wed May 7, 2003	10:18pm	subj.:Re: RES: To	Vera	/ HI THERE !/ / WELL VERA, YOU'VE MADE THINGS MUCH MORE CLEAR FOR ME NOW. I GOT YOUR / POINT NOW. I WAS	retransmite:/// /

				Vera (and everyone else in the group)	COMPLETELY MISTAKEN WHEN I SENT PERSONAL MESSAGES / TO THE GROUP LIST, I JUST DIDN'T REALISE IT. I GUESS I OWE YOU / APOLOGIES .. I'M REALLY SORRY. AND BY THE WAY, I WAS JUST TRYING TO / GET THINGS CLEAR AND I DIDN'T MEAN TO BE RUDE (FORGIVE ME IF I / WERE.) OK? I REALLY APPRECIATE WHAT YOU DO FOR THIS IS THE SECOND / TIME I'M JOINING AN ON-LINE GROUP OF YOURS. I'LL TRY MY BEST TO BE / AS SPECIFIC AS I CAN HERE OK ?/ THANK YOU FOR SENDING SUCH A LIGHT ON MY IDEAS!!/ / CHEERS .../		
63	Cida...>	Wed May 7, 2003	2:44pm	subj.:personal communication	Vera	// Dear Teacher/ / I totally agree with you, I don't feel comfortable having this / kind of communication everytime I open my e-mails. / / Best Regards/ /	retransmitte:// and it is a / te
64	Vera	Wed May 7, 2003	2:57pm	subj.:RES: RES: To Vera (and everyone else in the group)	Roni	// Ok, Roni ./ / I'd like to ask something else which is also a rule for email / interaction. Please don't use capital letters, unless you want / to add emphasis./ / Yours,./ /	retransmitte://Roni
65	Gerson	Wed May 7, 2003	4:33pm	subj.:Fisrt task	all	/ Describe with your own words the origins of Communicative / Approach. / In my opinion, Communicative Approach spawned from the / understanding that what really matter in the learning process of a / foreign language, is the capacity of communicating and that the / question of "correcting speaking" is a consequence of, kind of / training the acting of communicating. Since the student is / communicating, it seems to me that he/she will feel / himself/herself much more motivated to keep on studying and / improving his/her skills on the foreign language./ How would you define the Communicative Approach? / Communicative Approach is a technique – or should I say method? – / in which the student is leaded to effectively speak, or rather to / communicate. It is important to teach our students structures and / vocabulary, but these skills by themselves are not enough to / fulfil the expectation of the students that is to communicate. / Students may know the rules of language usage, but will be unable / to use the language. It means that it is insufficient for students / to simply have knowledge of target language forms and functions, / they must be able to apply this knowledge in negotiating meaning. / So, in Communicative Approach students are leaded to construct / themselves their knowledge according to their needs and / individuals limitations, by interacting with their peers and with / the environment around them, using the target language./ In your opinion which are the five most important principle of / Communicative Approach? / The five most important principles of Communicative Approach are the / following:/ 1 – The use of the target language since the very begging is one of / the most important principle of the C. A. method, although I think / in this level, I mean the begging level, the teacher should use a / mixture of mother tongue and target tongue which will facilitate the / understanding and adaptation processes./ 2 – Correcting mistakes in a way that do not discourage the student, / and it means do not simply destroy the student's sentence but / pointing out the most considerable mistakes, or rather that ones / that would damage the meaning of the sentence./ 3 – In Communicative Approach the focus is in Communicating, so / teacher puts his/her weight on developing the student's ability to / speak, and this makes the students more confident according to issue / of pronunciation and listening, as well./ 4 – Another important point in this method is use of authentic / material, or in other words materials that reproduces the real use / of the language instead of making students to repeat sentences or / memorizing texts that are far from their reality./ 5 – Since the students themselves construct the learning process, / this is done according to their needs and limitations, what makes / them feel more comfortable and self-confident. / Belo	retransmitte:/// /

					Horizonte, 04 de Maio de 2003 /		
66	Vera	Wed May 2003	7,4:42pm	subj.:RES: Fisrt task	Gino	// Gino / / Please, post your task in the forum and not in our discussion / list. Please read again my instructions at / http://www.Vera.com/communicative.htm/ / Yours,/ /	retransmite:// /
67	Cida...>	Thu May 2003	8,1:17am	subj.:Task One	Vera	// Teacher/ Good Morning!/ I posted task one yesterday at abt 8pm and the clock showed / 3pm and also, by mistake I clicked twice,/ sorry, I think we have to cancel one./ / Tks/	retransmite:// /
68	Edir	Thu May 2003	8,5:02am	subj.:Answers task 1	all	// /Attachment>> 32k (application/msword) Task 1 Vera.doc	retransmite:// /
69	Júlia	Thu May 2003	8,5:30am	subj.:Re: personal communication and task 1	Vera	// Hi Vera and classmates/ I agree with what everyone has said about personal communication. I / thought it was really strange as well as boring to talk about issues / that were completely different of the real purpose of this online / course. But I believe that, from now on, everyone has understood the / clear aims of this interaction. I myself had many doubts about it, / that's why I had not sent anything to any one./ I also would like to comment on the task one. I think that my / classmates' answers were very interesting. I did not read all of / them, but the ones I read contributed a lot to increase my knowledge / in communicative approach./ Best regards/	retransmite:// / agree with you, I communication ev / Carla/ / is a test / too, t
70	Vera	Thu May 2003	8,7:38am	subj.:RES: Answers task 1	Eder	/ Eder,/ / Attachments must not be sent to our addresses in order to / avoid virus and the right place for the task is our forum / http://www.voy.com/143557/ You have already published yours there and that is enough for / this week. / / I would like to thank you and all your classmates who have / already published their tasks. A collective feedback will be / sent after May 9th./ / Cheers,/ /	retransmite://eder:
71	Vera	Thu May 2003	8,7:57am	subj.:RES: personal communication and task 1	Lia	/ I think that my classmates' answers were very interesting. I / did not read all of them, but the ones I read contributed a / lot to increase my knowledge in communicative approach./ Lia ./ / I do agree with you that your classmates have posted very / good answers. That is the real collaborative learning. The / design of this course aims at the social construction of / knowledge and I am very enthusiastic with the students' / performances./ / Cheers,/ /	retransmite:// /
72	Vera	Thu May 2003	8,8:06am	subj.:RES: Task One	Carla	// I posted task one yesterday at abt 8pm and the clock showed / 3pm and also, by mistake I clicked twice,/ Carla,/ / No problem. Don't worry./ /	retransmite:// /
73	Júlio	Thu May 2003	8,9:37am	subj.:Credits?	Vera	Excuse my ingenuous question teacher, but.../ Are we expected to give credits in ours tasks from the sources that / you indicated?/ Thanks in advance, /	retransmite:// /
74	Babih...>	Thu May 2003	8,9:45am	subj.:	Vera	/ //// Dear Vera and Folks/ / First of all I would like to apologies myself for the personal / e-mails that has been exchanged, in its majority to me and by me. I / would like to say also that I got extremely upset with the / commentary " messages to say hello to Babi ". It happened only two / times. As it is the first time I'm enrolled in an on line course and / I was not so aware of the procedure, I made this mistake and I'm / really sorry to bother people so much, especially Carla, that / showed so bothered with those 4 messages and made that unnecessary / commentary about this problem. I can guarantee that it won't happen / again, because as Roni exposed, our intention was only to / interact and to participate of this course as much as we can. I'm / sorry again for doing this in a wrong way and, from now on, I won't / commit those mistakes. / About the glossary, I've just start to do this and I'm not so sure / about how to do this. I started this with the definition of / "communicative approach" and the definition of "approach", but, from / the texts we read until now, those words were the only I could get. / Is that correct? Those definitions should work as in a dictionary? / Thank you for all/ Best regards/ /	retransmite:/ //
75	Frede	Thu May 2003	8,11:18am	subj.:not enrolled at	Vera	/ dear Vera,/ / i am sorry to say that i will not continue in this class / anymore since i have enough credits to graduate with the other /	retransmite:// /

				this class anymore		subjects that are mandatory./ / thank you for you attention,/ / best regards,/ /	
76	VeraLúcia Menezes deOliveira ePaiva<vlmop@u...>	Thu May 8, 2003	11:31 am	subj.:Re: (unknown)	Babi	// Babi , //You're are not guilty. In fact, nobody is. I was forced to write that message/because of Roni ' reactions. At first I had mentioned no names, but I had/to do what I did to be clearer, otherwise it would be impossible to control/the amount of messages. Your classmate's reaction was just a way to support/me. Roni is a dear student and I like him very much. I think we should/forget that and put an end to it. It was not a crime and it usually happens/when we start a discussion group.//Let's not make it a case.// I started this with the definition of "communicative approach" and the definition/of "approach", but, from the texts we read until now, those words were the only/I could get. Is that correct? Those definitions should work as in a dictionary?////Ok. You are the one who is going to select the technical terms.If you did not/find another word, they were probably very common to you. A glossary looks like/a dictionary. You can find different ones on the net. If you want to see some/models, use a search engine and find some. I myself like google.com.//Cheers,//	retransmite:// /
77	VeraLúcia Menezes deOliveira ePaiva<vlmop@u...>	Thu May 8, 2003	11:41 am	subj.:Re: Credits?	Júlio	// Júlio asked://Are we expected to give credits in ours tasks from the sources that you indicated?////Yes, That's the right choice when we quote somebody. It does not mean, I will/penalize those who did not, but it is expected you all start following some/academic and ethical rules. If you copy word by word use " " and say who said/that. If you are paraphrasing use citations forms such as According to John (1999:65)year/and page, or just the year if you are basing yourself in different pages of/the text.//Peace,/	retransmite:// /
78	Cora ...>	Fri May 9, 2003	11:47 am	subj.:Task 1	Vera	// Hello Vera! I've just sent to you my first task. I'd like to know if there is / any problem to send it to you on friday. Can you give me a feedback / if you received it, please?/ Thanks a lot./ Have a nice weekend!//	retransmite:// /
79	VeraLúcia Menezes deOliveira ePaiva<vlmop@u...>	Fri May 9, 2003	1:36 pm	subj.:estágio	all	// Caros alunos,//Se vocês precisam completar horas de estágio, estou coordenando um /projeto com escolas públicas e temos cerca de 10 vagas para /estagiários . O contato é com o bolsita Enzo Fabiano /<enzoufmg@y...>/Espera-se que o estagiário observe aulas e interaja com pesquisadores /da pós-graduação durante 2 dias por semana./Qualquer dúvida, faça contato direto com o Enzo.//Obrigada,/	retransmite:// /
80	VeraLúcia Menezes deOliveira ePaiva<vlmop@u...>	Fri May 9, 2003	1:54 pm	subj.:Re: Task 1	Vera	// Cora said://I've just sent to you my first task. I'd like to know if there is any problem/to send it to you on friday.//If you sent it today it is okay. Today is Friday and it is the deadline.// Can you give me a feedback if you received it, please?//It is not necessary. Just go to the forum and see if your task is there. If/it is, not only me, but everybody will hace access to it.//I will send a collective feedback at the end of the deadline.//Cheers,	retransmite:// /
81	VeraLúcia Menezes deOliveira ePaiva<vlmop@u...>	Fri May 9, 2003	2:22 pm	subj.:IMPO RTANTE	all	// Caros alunos,//Optei para escrever essa mensagem em português para garantir o pleno /entendimento.//Quem conhece meus cursos online, sabe que eles geralmente têm muita /interação. No entanto, o curso de você teve que seguir um formato /diferente, pois tenho cerca de 60 alunos em uma turma e cerca de 40 /em outra.//Para evitar excesso de mensagens, o que seria penoso para todo mundo, /escolhi o formato do fórum eletrônico e a lista de discussão será /usada para informações e dúvidas que possam surgir.//É fundamental que todos leiam as instruções na homepage /http://www.Vera.com/communicate.htm e que sigam as /instruçõesque lá estão.//Por favor, em hipótese alguma, encaminhem tarefas para a lista de /discussão e nem peçam confirmação do envio de tarefas, pois uma vez /postada seu nome aparecerá na lista e uma confirmação será redundante.//Não se esqueçam de guardar uma cópia da tarefa em papel para a /avaliação final. Além das tarefas, vocês devem ir construindo um /glossário com os termos técnicos, utilizando a Internet e fontes /bibliográficas. Na biblioteca há um ótimo dicionário de Lingüística /Aplicada. "Longman Dictionary of Applied Linguistics que pdoerá ser de /grande ajuda.//Após cada tarefa será enviado um feedback coletivo. Sei que a	retransmite:// /

					/expectativa de vocês seria por feedback individual, mas isso é /impossível com tantos alunos.//Já li várias tarefas e devo dizer que a participação de vocês está /muito boa.//Desejo a todos bom trabalho.//Abraço,/ 		
82	Vera	Fri May 2003	9:8:15p m	subj.:help	all	// A few students did not send their email addresses. Please, if you know them,ask them to get in touch with me (vlmop@u...). They are://Beatriz ferreira Campos/Cidio Randolpho Gerson Leite/Helvécio Marcus de Souza/Júlio Cesar Alves de Gouveia//Thank you very much./	retransmite:// /
83	Vera	Fri May 2003	9:8:24p m	subj.:task 2	all	/ Dear students,//I would like to thank everybody who published task one in our forum. I will/send feedback later.//Second task can be found at http://www.Vera.com/class2.htm //Try to use the Internet and our library to complete your task.//PLEASE POST YOUR TASK IN OUR FORUM: http://www.voy.com/143557 ///DON'T SEND IT TO TH DISCUSSION LIST OR TO MY PERSONAL E-MAIL./	retransmite:// /
84	Miro	Fri May 2003	9:8:48p m	subj.:Re: task 2	Vera	/ Dear Vera/I guess I published my contribution in the wrong forum. I am in let175/pratica de ensino and I sent it to Let076, is it a problem?//	retransmite:/Vera:
85	Vera	Fri May 2003	9:8:52p m	subj.:RES: task 2	Miro	// >Dear Vera/>I guess I published my contribution in the wrong forum. I am in let175/>pratica de ensino and I sent it to Let076, is it a problem?//Yes, it is. Please, send it again to the right place. /	retransmite:// /
86	Miro	Fri May 2003	9:9:01p m	subj.:Re: task 2	Vera	/ Dear Vera/it's ok now!! I've done the correction!/sorry	retransmite:/Vera:
87	Vera	Fri May 2003	9:9:16p m	subj.:feedba ck	all	/ Dear students,//I have just read all the tasks. I would like to congratulate you all. The/texts are well written and you grasped the main ideas of the communicative/approach. Some students have posted in the two fora and I urge you to pay/attention next time. Please, post your tasks in the right forum./Yours is http://www.voy.com/143557 ///It would be very good if you read your classmates's texts and made some/comments./	retransmite:// /
88	Cida...>	Mon May 12, 2003	5:20a m	subj.:discus sion group	Vera	// Dear Teacher! / Sorry to ask, where should I sent my comments, here or on / Forum site? / I've carefully read some essays at the beginning, but at the / end it became more difficult. Some I've read only question 3 / and / I could see that most of us share the same feelings on C.A. / features. There is one essay by J.Jonas that called my att./ He says that one of the features is " Language learning will / take care of itself" and this is a theory by R.Allwright / (1979:170)/ that says" ... if language teacher"s management activities are / directed exclusively at involving the learners in solving / communication problems in the target language,/ than language learning will take care of itself..." What do / you think of it? R.Allwright carried out an experience in / England with a group / of students, where their opportunities for exposure into / English were enourmous. (This is chapter 5 of Some / background Issues in the Practice of English Language/ Teaching by J.Hammer). I personally agree with J.Hammer when / he says: " Allwright"s solution might have been exactly right / for such students - the ones it was designed for - but ir does / not follow;therefore, that the same kind of approach would be / appropriate for students at different levels studying in diff. / situations in other parts of the world."/ / I	retransmite:// /

					would appreciate comments!!		
89	Vera	Mon May 12, 2003	6:52am	subj.:RES: discussion group	Carla	// Sorry to ask, where should I sent my comments, here or on / Forum site? / / Carla,/ / As your good coments go beyond the forum, I think it is okay / to have it here in our discussion list. / / I've carefully read some essays at the beginning, but at / the end it became more difficult. Some I've read only / question 3 and / I could see that most of us share the same feelings on C.A. / features. There is one essay by J.Jonas that called my att./ He says that one of the features is " Language learning will / take care of itself" and this is a theory by R.Allwright / (1979:170) / / I do agree with this statement. I have written a text about / language aquisiton which might interest you. If you go to / http://www.Vera.com/textos.htm you will find a list / of texts. Numbers 4 and 5 are versions in Portuguese and / English of the same text./ / Cheers,/ /	retransmite:// /
90	Vera	Mon May 12, 2003	7:11am	subj.:RES: discussion group	Carla	/ / Carla,/ / As your good coments go beyond the forum, I think it is / okay to have it here in our discussion list. / / I meant, As your good coments go beyond last week task / discussed in the forum.../ / Sorry for that/ /	retransmite:// /
91	Gino y...>	Mon May 12, 2003	1:04pm	subj.:About the task2's date and time	Vera	// Vera, probably the date and time of my task2 may be/wrong because the computer in which I have used to/send it is not update (it is in my job). /Sorry for that!!!/All the best!!!	retransmite:// !!!
92	Vera	Mon May 12, 2003	3:45pm	subj.:RES: About the task2's date and time	Gino	// Vera/ Vera, probably the date and time of my task2 may be/wrong because the computer in which I have used to/ send it is not update (it is in my job). / Sorry for that!!!/ Don't worry. The date which appears in the forum is the / right one because it is web-based and not email./ /	retransmite:// /
93	Vera	Wed May 14, 2003	10:09am	subj.:feedback	all	/ Dear students,/Your classmates Hélio,Viviane,Danilo,André Luiz,Renata, Monica, Maria Lucia,/Alexandre, Nara Maria, e Regina Célia have already posted their/tasks.There are some very good contributions. Danilo and André have added/some interesting points to our discussion. We are waiting for the others./Plesae hurry up./	retransmite:// /
94	Rúbia	Wed May 14, 2003	6:36pm	subj.:comments about tasks 1 and 2	all	/ Hi Folks !!!!/I just want to share with you my feelings about everything that we /have been learning with this course. This is my last semester and I /am very happy that I've chosen to "see" what exactly is COMMUNICATIVE /APPROACH. I have already been learning a lot and these two tasks that /we have done helped me with other course " Inglês para crianças". /Gladys, my teacher, often talks about the principles of communicative /approach and last class she talked about the difference between /fluency and accuracy. According to her communicative approach focus /on fluency (mainly on 2 skills: listening and speaking). And I do /agree with her !!!!/ /Well, let's be in touch. See you ...//Cheers,	retransmite:// /
95	Vera	Wed May 14, 2003	7:07pm	subj.:RES: comments about tasks 1 and 2	Renata	// Renata,/ / I am glad you are enjoying our class. Have you read your / classmates contributions in our forum. Some of them are/ really / very good. I am also happy to see how serious the students /are./ /	retransmite:// /Rúbia
96	Vera	Thu May 15, 2003	5:21am	subj.:feedback	all	/ Dear Students,/Yesterday, I made a big mistake and sent to your group a message which was/supposed to be sent to the other. See below the right feedback message and/excuse me for my mistake./Vera//Dear students,/Your classmetes Maria Isabel,Gerson, Récia, Jonas , Emir ,/Adão,Nice Augusto, Graça e Aila have already sent their/tasks.. We/are waiting for the others./Don't forget to read all the contributions./Cheers,/	retransmite:// /
97	Cora ...>	Thu May 15, 2003	5:41am	subj.:Re: RES: comments about tasks 1	Vera	/ Hello Vera and everybody!!!/ I'd like to discuss with you about a topic that I read from the / book: Tecniques and Principles in Language Teaching. This text is / from task 1, but I'd like to share with you a question. The chapter / 9, that talks about communicative approach, exposures some / principles of this approach and one of them refers to erros. It / says: /	retransmite://Vera

					"Erros are tolerated and seen as a natural outcome of the / development of communication skills. Since this activity was working / on fluency, the teacher did not correct the student, but simply / noted the error, which he will return to at a later point."/ I agree with it in parts. I think that It works better to correct / the student at the same time he commits a mistake than after, when / he will probably forget his mistake. What do you think about it?/ I'm looking forward to hearing from you./ Cheers, /		
98	Roni ...>	Thu May 15, 2003	6:05am	subj.:comments on Cora 's issue	Cora	/ Hi Cora .. hi all .../ / Well, I think that correct a student is something really delicate / and demands some principles. First of all there are different ways / of correcting a student; some in which the student will realize what / he's done wrong and then built his own knowledge and others that may / harm student's motivation, causing even a trauma on language / learning. That is something teachers must be aware of. And secondly, / teachers must know that there is a difference between error and / mistake and maybe Vera can help us to make this difference clear / (Can't you, teacher ?). / But after all Cora , you've really raised and important point !! / cheers to all of you .../ /	retransmite:// / like to discuss with Techniques and Pri task 1, but I'd like to talk about commu of this approach a "Erros are tolera development of working on fluenc simply noted the e agree with it in pa he will probably fo looking forward to
99	Cora ...>	Thu May 15, 2003	10:05am	subj.:Re: comments on Roni opinion	Roni	/ Hi Roni and all class!!!!/ Thanks for your comment. I think you're right. We, teachers or / future teachers, should be aware how to correct our students. I had / good English teachers that corrected me and my classmates in an very / interesting way, like: during a discussion in class or role play / (communicative approach's activities), a student asks - 'Where did / he went?' - and the teacher correct him repeating the same question, / but grammatically correct- 'Where did he go?'. In my opinion, it / works because this way of correction does not make the student feels / ashamed and he will hardly forget it. Do you agree with me?/ Well, that's all!!!/ See you.../	retransmite:/Roni
100	Babih...>	Thu May 15, 2003	8:56am	subj.:Re: feedback	Vera	// Dear Vera/ I'm really worried 'cause I sent my contribution yesterday and my / name is not on the list bellow. Did you receive it? Because I / checked and it was there!/ Best regards/	retransmite:// /
101	Babih...>	Thu May 15, 2003	9:55am	subj.:Task 2-doubts	all	/ Dear Vera and folks/ I was reading the contributions and they are very good, but I / noticed something different from mine. On question number 3, I / understood "fluency or accuracy", and I choose an order according / to the communicative approach and justified my choice. Reading the / other contribution I realized that they answered a different / question, about the concepts of fluency and accuracy. Did I answer / a wrong question? / Best regards/	retransmite:/// /
102	Cida...>	Thu May 15, 2003	2:02pm	subj.:Task 2	Vera	/ Dear Teacher/ / I have just sent task 2, this time to the correct place, I'm / LET175. I did not change the first one because I did not know / how. Only/ today I managed to it myself, reading some instructions. But / something went wrong and you'll find two texts. Sorry!/ Regards/	retransmite:// /
103	Vera	Thu May 15, 2003	5:05pm	subj.:RES: Task 2-doubts	Babi	// /REPRODUZ>> Vera and folks/ I was reading the contributions and they are very good, but / I noticed something different from mine. On question number / 3, I understood "fluency or accuracy", and I choose an / order according to the communicative approach and justified / my choice. Reading the other contribution I realized that / they answered a different question, about the concepts of / fluency and accuracy. Did I answer a wrong question? / / Babi ,/ You are right and got what I meant. I saw the students were / just giving definitions, but I decided not say anything / about that because I realized I had not been clear enough / and did not want the ones who had already done their tasks / to feel uncomfortable. But my intention was, in fact, to / check if students favor accuracy or fluency. I was going to / make a comment in my final feedback, but I am glad you did./ Thank you for your collaboration./	retransmite:/

104	Vera	Thu May 15, 2003	5:11pm	subj.:RES: feedback	Babi	// Babi ,/ I'm really worried 'cause I sent my contribution yesterday / and my name is not on the list bellow. Did you receive it? / Because I checked and it was there! / Your contribution is there. Just press the button "reflesh" / or "atualize". Sometimes the computer displays a page which / is in its memory./	retransmite:// /
105	Vera	Thu May 15, 2003	5:23pm	subj.:RES: Task 2	Carla	/ I have just sent task 2, this time to the correct place, I'm / LET175. I did not change the first one because I did not know / how. Only/ today I managed to it myself, reading some instructions. But / something went wrong and you'll find two texts. Sorry! / Regards/ / Carla,/ / Don't worry./ /	retransmite://
106	Vera<vlmop@-- -->	Thu May 15, 2003	8:10pm	moderand o	All	Caros alunos,// Esta mensagem está sendo enviada para as turmas da graduação e / da pós.// Seguem alguns pedidos e sugestões.// 1. USO DO FÓRUM: ao postar sua mensagem, pode ser que ela não / apareça na/ tela sem que você atualize a página. Assim, se aparecer o / aviso que sua/ mensagem foi enviada, provavelmente não há erro. Espere alguns / minutos. Se/ seu nome não aparecer na lista de mensagens ao voltar a página / inicial,/ clique no botão atualizar ou "refresh" e a página aparecerá em / sua última/ versão.// Como há muitos nomes, as vezes, temos dificuldade para / localizar o nosso. / Usem o mecanismo localizar ou "find" clicando no botão editar / ou "edit" e/ digitando seu nome em seguida.// Evite enviar mensagens para mim perguntando se sua mensagem / foi postada,/ pois você mesmo pode fazer essa checagem.// 2. Não envie mensagens para meu email particular a não ser que / o assunto não/ tenha relação com o curso. Todas as mensagens serão / respondidas nas listas/ de discussão, mesmo que tenham sido enviadas só para mim.// 3. Se você usa webmail, provavelmente deverá usar a opção / "responder a/ todos" para que a mensagem siga para o grupo.// 4. O fórum é o local das tarefas semanais. Tive que optar pelo / fórum, para/ evitar excesso de mensagens. Alguns alunos desistem do curso, / pois não/ conseguem gerenciar suas caixas postais em função do excesso / de emails. Além/ disso, este semestre, para atender a demanda dos alunos da / graduação,acabei/ formando dois grupos com um total de cerca de 106 alunos e, / por isso, tive/ que alterar o formato dos cursos para conseguir gerenciá-los. / Tenho também/ cerca de 30 alunos na pós-graduação.// 5. GRUPO DE DISCUSSÃO: se você foi incluído no grupo após o / começo do curso,/ você pode ler todas as mensagens anteriores. Provavelmente a / muitas de suas/ dúvidas já foram respondidas lá. Vale a pena dar uma olhada. / Para ter acesso/ às mensagens antigas, basta preencher seu "profile". Já / requisitei a vários/ de vocês que o preenchessem, mas alguns ainda não o fizeram. / Os endereços/ das listas são:// http://groups.yahoo.com/group/COMUFMG/ http://groups.yahoo.com/group/ufmgcom1/ http://groups.yahoo.com/group/metafora_ufmg/ Se ainda houver dúvidas, não hesite, envie sua pergunta para o / grupo e eu/ outro colega vamos ajudá-lo(a).// Abraço, // Vera	RETRANSMITE:
107	Pati	Fri May 16, 2003	7:59am	Re: comments on Cora's opinion	All-Cora	// Hi people,/ I would like to add other ways to correct students' errors. / The teacher could make notes about the errors and after the / activity calls students attention. Another way is to point out / the error and make the student think about it and try to / correct it by themselves. Thus, the student will be able to / recognize the error and learn. I think when the students are / speaking, they are worried about so many things that they do / not pay attention to the correction, unless they reflect on / it. / See you,/ Pati . /// during a discussion in class or role play (communicative / approach's activities), a student asks - 'Where did he / went?' - and the teacher correct him repeating the same / question, but grammatically correct - 'Where did he go?'. In / my opinion, it works because this way of correction does not / make the student feels ashamed and he will hardly forget it. / Do you agree with me?/ Well, that's all!!!! See you.... / Cora / >:	RETRANSMITE: : groups.com / >To [COMUFMG] com 23:05:38 +1000 (E that correct a stud some principles. F student; some in w and then built / his student's / motiva That / is something teachers must kno mistake and mayb (Can't you, teache important / point !! >Cora wrote: / >

							<p>discuss with you a and Principles in L like to share with y communicative / a approach and one tolerated and seen communication ski teacher did not cor he will return to at that It works better commits a mistake mistake. What / d hearing from you. >From: "Vera" / > > >Subject: RES: >Date: Wed, 14 M >I am glad you are classmates / > >c very / good. I am / > >/ >>Vera / . ufmg20032003 [m Quarta-feira, 14 de groups.com / > > 2 / > >/ >>/ >> my feelings about this course. This is I've chosen to "see APPROACH. I hav that / > > we have crianças". / > > G communicative / > difference / betwe communicative / a listening and spea Well, let's be in tou</p>
108	<p>Celi @</p>	<p>/ Date: Fri May 16, 2003</p>	<p>9:54a m</p>	<p>Re: comment s on Cora 's opinion</p>	<p>All- Cora</p>	<p>// Hi people, // About this subject, I think my particular experience of myself / learning / process, can help us clear it. // I have started my studies of English in the "Faculdade de / Letras", / so I have needed to learn the language very fast to follow the / rest of / students. // In this process, sometimes I had teachers who correct me all / the time (in / "Cenex") and / I had teachers who did observations after my conclusion, or in / another / opportunity. // When my teacher have interrupted me, I couldn't concluded my / thinks. I have / felt lost. // Just cause me shame and I couldn't speak more. // Otherwise, I can record about a time that I did a presentation / in a class / of graduation / and I sad all the time about "him", but my pronunciation it / was /rim/, / after I finalize the teacher correct me. He show me the / correct / pronunciation and I never forgot it. // I believe, if he had interrupted me I had difficulties to / continue my / related. // Nowadays, I acquire fluency (of course with some mistakes), / and I lost my / inhibition. // I believe if my teachers had continued correct me all the / time. I couldn't / speak as I speak today. // Cheers, // Celi ///// :</p>	<p>>RETRANSMITE: COMUFMG@----g >Subject: Re: [CO 16 May 2003 07:5 add other ways to make notes about >attention. Another think / >about it ar will be / >able to r students are / >sp they do / not pay / it. / >See you, / >P play (communicati "Where did he wen same question, bu my opinion, it work the student feels a >agree with me? / >/ >/ >>From: Re groups.com/ >>T [COMUFMG] com 23:05:38 +1000 (E think that correct a >demands some p >correcting a stud he's done / >wron may / harm studen language learning. And secondly, tea</p>

							between error and >this difference cle >you've really raise >you .../ >>/ >>R >everybody!!!/ >>/ >read from / the bo Teaching. This tex question. The chap approach, exposur them refers to erro a natural outcome Since this activity correct the student to at a later point." better to / correct mistake than after, do you think about you./ >>/ >>Chee >From: "Vera"/ >> >To:/ >>>Subjec 2/ >>>Date: Wed >>>/ >>>I am g classmates/ >>> very / good. I am are./ >>>/ >>> ufmg20032003 [m Quarta-feira, 14 de groups.com/ >>> and 2/ >>>/ >>> share with you my been learning with am very happy tha COMMUNICATIVE lot and these / two other course " Engl often talks about th and last class she and accuracy. Acc > on fluency (main >> agree with her >>>/ >>> Chee
109	Vera	Date: Sat May 17, 2003	0:18 pm		All	Dear students,// It is time to do the third task which can be found at/ http://www.Vera.com/class3.htm // I will be sending feedback on second task as soon as possible. / It takes a/ lot of time to read everything.// Don't worry if all of a sudden the forum changes its / appearance. When we/ have many contributions different pages are created. If it / happens, we can/ see the previous messages by clicking on the page numbers.// Good work!// Vera	RETRANSMITE:
110	Vera	Date: Sun May 18, 2003	6:12 pm	feedback	All	// Dear students,// Congratulations! Your contributions this week were very good. / Some of you/ did not forget to include your sources. It is very important / to be fair with/ the authors who help us build up our texts. Some students / referred to/ authors other than the ones I have indicated. I appreciated / those good/ contributions for the discussion.// Besides discussing the concepts "correctness and appropriacy; / use and usage;/ accuracy and fluency", you also discussed error correction.// Roni has asked me to talk about the difference between / error and/ mistake. I waited for somebody to do that, but unfortunately / nobody did,/ probably because I was the person addressed. According to The / Longman/ Dictionary of Applied Linguistics error is the result of / incomplete/ knowledge and mistake is caused by lack of attention.// As far as error treatment is concerned, I do agree with those / who prefer not/ to interrupt students when they are talking. Correcting / mistakes is not an/ easy issue because learners' styles are different and some / demand to be/ corrected and others do not like that.	RETRANSMITE:

						Probably more indirect / and general/ error correction can save students' faces, but I can not / assure you it is/ the best choice.// I do agree with those who said that fluency is more important, / although we/ should not neglect accuracy./// Unfortunately not all the students posted their contributions / and I would/ like to remind you that you can miss only three weeks and that / your presence/ in our forum is equivalent to your presence in a face to face / class. It is/ not enough to post a question (as one student did), you MUST / do the task.// Do not forget to save your tasks to be included in the final / portfolio. The/ glossary is also an important activity. For information read / our homepage./// Vera/	
111	Nara >/	Date: Tue May 20, 2003	4:40a m	Re: feedback	VERA	// Teacher Vera, // I would like to thank you for giving us this feedback. It's / very important to have your opinion.// I hope we can keep exchanging ideas during this course.// Have a nice week.// Hugs, Nara.// Vera wrote:/ Dear students, // Congratulations! Your contributions this week were very / good. Some of you/ did not forget to include your sources. It is very important / to be fair with/ the authors who help us build up our texts. Some students / referred to/ authors other than the ones I have indicated. I appreciated / those good/ contributions for the discussion.// Besides discussing the concepts "correctness and / appropriacy; use and usage;/ accuracy and fluency", you also discussed error correction.// Roni has asked me to talk about the difference between / error and/ mistake. I waited for somebody to do that, but unfortunately / nobody did,/ probably because I was the person addressed. According to / The Longman/ Dictionary of Applied Linguistics error is the result of / incomplete/ knowledge and mistake is caused by lack of attention.// As far as error treatment is concerned, I do agree with / those who prefer not/ to interrupt students when they are talking. Correcting / mistakes is not an/ easy issue because learners' styles are different and some / demand to be/ corrected and others do not like that. Probably more / indirect and general/ error correction can save students' faces, but I can not / assure you it is/ the best choice.// I do agree with those who said that fluency is more / important, although we/ should not neglect accuracy./// Unfortunately not all the students posted their / contributions and I would/ like to remind you that you can miss only three weeks and / that your presence/ in our forum is equivalent to your presence in a face to / face class. It is/ not enough to post a question (as one student did), you MUST / do the task.// Do not forget to save your tasks to be included in the final / portfolio. The/ glossary is also an important activity. For information read / our homepage./// Vera/	RETRANSMITE:
112	Vera	Date: Wed May 21, 2003	6:29 pm	RES: Task 3	AILA	// Aila said:// >I've just sent you my Task 3 which I think is all messed / >up because the columns I built in the second item didn't / >show up right when I posted it./ >In case it turns out to be illegible, please let me know./// Dear Ana, // Please, go to the forum page and check if it is ok. // Cheers, // Vera///	RETRANSMITE:
113	Vera	Date: Thu May 22, 2003	4:35 pm	RES: R. Task 3	AILA	// Aila, // Just post your task again in our forum. I do not open / attachments. Please do/ not use my private email, but our discussion list.// Vera// >	RETRANSMITE: - [mailto:Aila@bol.co 2003 13:17/ >Para >I've just taken a l task is really confu advised us not to s case./ >/ >Sorry e
114	Vera	Date: Fri May 23, 2003	3:36a m	pesquisa	ALL	// Caros alunos, // Meu doutorando Vicente Parreiras está investigando o processo / de/ aprendizagem em ambiente virtual e pediu autorização para / observar nosso/ curso e, eventualmente, entrar em contato com alguns de vocês / para/ entrevistas. Essa observação sistemática pode muito me ajudar / a melhorar meu/ planejamento, além de possibilitar que eu visualize algumas / alternativas que/ podem ampliar as potencialidades desse tipo de curso. O olhar / externo é/ sempre bem vindo. Eu gostaria muito de obter a autorização de / todos vocês/ para que ele pesquise nossas turmas.// Ele fará contato em breve através da lista. Se alguém quiser / interagir com/ ele	RETRANSMITE:

						e pedir esclarecimentos o email é / vicente@cefetonline.com.br// Como somos muitos, talvez a melhor alternativa seria que / apenas as/ manifestações contrárias sejam enviadas para o Vicente. / Nenhuma mensagem/ será utilizada na pesquisa se seu autor nos disser que não / quer ter seus/ textos utilizados. O anonimato será garantido e ninguém será / citado/ explicitamente na pesquisa.// Abraço,// Vera	
115	Vera	Date: Fri May 23, 2003	3:51am	interactio n	ALL	// Dear students,// I would like to invite those who have already posted their / tasks to go back/ to our forum in order to read your classmates' tasks and to / contribute with/ feedback. I am afraid that most of you just posted your tasks / and did not/ read the others. I am saying that because I gave feedback to / one student and/ it seems my text was not read. Although I have planned to send / a general/ feedback at the end of each task, sometimes it is necessary to / help some/ individual students and I think you all can help your / classmates. If you do/ that, our class will not be a teacher centred approach.// Regards,// Vera	RETRANSMITE:
116	Vera	Mon May 26, 2003	7:10pm	feedback k 3	All	Dear Students,/I have already read all the tasks you posted in our forum last week./In general terms, the texts are very good. Some students did their/best and only a few showed little effort to do their tasks, mainly in/the second part. Many students included the bibliographical/references, which is very important./Before talking about your tasks, I think it is important to try do/define approach and method. Although both terms may be used/interchangeably, approach usually refers to the principles and/language assumptions and the method is the plan of actions to teach/the language. Although we can say grammar translation method or/approach, for example, we can't say communicative method, as we do/not have a systematic presentation for language classes in the/communicative approach./Most of you presented good comparisons between communicative and structural/approaches. As far as the second part is concerned, I could see that many/methods/approaches were introduced: grammar-translation, total physical/response, natural approach, direct method, task-based approach,/suggestedopedia. Most of you compared the communicative approach with the/audio-lingual, which was a pity, because the audio-lingual is included in/the structural approaches./One student talked about behaviorist approach, but that is another name for/the structural approaches./Another talked about traditional approach and that/is also an adjective for structural approaches or grammar translation./Although I had asked you to interact with your classmates, sending comments/to them, I could not see much interaction./I must say that my expectations have been fulfilled and that the great/majority is doing quite well. I am proud of this class./Peace,/Vera/	RETRANSMITE:
117	Celio	Tue May 27, 2003	9:04pm	Re: skipping task 3	vera	Dear Vera, /For personal reason I just could not do task 3 on time, and since it is about time to post task 4, I was wondering if I just could go ahead and post task 4 now and work and post 3 later on, or if they have to be posted specifically on order. /Tanks, /Celio /	RETRANSMITE:
118	Celio	Tue May 27, 2003	9:30pm	Re: Correcti ng errorsmi stakes	??	I am sorry I am a little late on that, but my opinion about correcting errors is that students should be aware that making mistakes is a natural part of learning, and knowledge is built on making mistakes, so I think if we reinforce to them that it is ok to make mistakes and to be corrected, they would accept it more naturally and grow with that./Celio /	RETRANSMITE:
119	Carla	Wed May 28, 2003	3:58am	ommuni cative approac h	VERA	Dear Teacher/ /Good morning! I have some comments/questions;/ /1. I"d like to say that I'm really enjoying this course and I'm learning a lot. I do read most of the essays before doing mine/because some of them are of great help to me. I always want to know if what I understood is the same as my colleagues'./It does not mean that I copy essays. I have couple of friends who are attending C.A. and although I know we would have to discuss /it on line, we discuss it personally when we meet during the coffee-break. We share the same feelings when we realize our essays /did not go as we had planned./ /2. Sorry that I did not remember to mention this to the group. There is a video by	RETRANSMITE:

					Diane Larsen Freeman - Methods and Approaches available at the library (FAE) showing/ Communicative Language Learning, Audio Lingualism, TPR, Suggestopaedia, Communicative Approach and Silent Way, in a real class. It's very interesting to see how / they work in practice./ /3. I believe if we post our comments on this group e-mail it would be easier to comment back. Sometimes I see comments on the forum and sometimes here. I never know what to do. / /4. Regarding the bibliography. Is it to mention which source we have used? For example if we use the sites, is it to indicate the site. I was panning to show it in the printed essay./ /Thanks have a nice day!/Carla / /		
120	Celi	Wed May 28, 2003	6:54am	Re: skipping task 3	ALL	Galera,/Minha matrícula nesta disciplina está TRANCADA.Gostaria que vocês retirassem/meu e-mail da suas listagens./Grata. Celi ./	RETRANSMITE:
121	Jonas	Wed May 28, 2003	1:55pm	Alertando para qual é a mensagem em correta	VERA -ALL	Caros colegas de discussão; Cara Vera,/minha resposta para o TASK # 4 ficou ligeiramente superior ao tamanho /máximo permitido para postagem no site. Por isso, quando forem ao /VoyForum para ler, abram a mensagem que foi postada com a seguinte /data e horário:/ 13:41:46 05/28/03 Wed/Essa é a que está mais completa, por assim dizer./Jonas ./PS: Excuse my Portuguese, but it's easier to clarify things in our /own mother language./PS 2: In the Forum, my message is in English. And how it is.../	RETRANSMITE:
122	VeraLúciaMenezesdeOliveiraPaiva <vlmop@--->	Wed May 28, 2003	2:26pm	Re: skipping task 3	CeliO	Celio ./The deadline for the tasks is Wednesday with a two-day tolerance. No tasks are/allowed to be posted after Friday. Please try to be always on time./Yours,/Vera/	RETRANSMITE: <reason I just could post task 4, I was now and work and specifically/on orde
123	Gino	Fri May 30, 2003	10:59am	Tasks 4th and 5th?	VERA	Vera, the communicative competence task and Krashen/task are as 4th tasks, that is, from 26th to 30th, it/is correct?/	RETRANSMITE:
124	Vera	Fri May 30, 2003	1:44pm	RES: communicative approach	CARLA	Carla./ /I think you and your classmates had a very good idea. Having a face to face group to discuss our topics can help a lot./ /2. Sorry that I did not remember to mention this to the group. There is a video by Diane Larsen Freeman - / /The video is quite good indeed. Good tip! / /3. I believe if we post our comments on this group e-mail it would be easier to comment back. Sometimes I see comments on the forum and sometimes here. I never know what to do. / /The forum is for the tasks, but sometimes a student introduces a new topic in our discussion group and then we have more interaction. We are using the forum for the tasks because of the amount of messages. People who have free accounts would face problems with full boxes./ /4. Regarding the bibliography. Is it to mention which source we have used? For example if we use the sites, is it to indicate the site. / /Yes, that is the right way when we quote someone, even if it is a site. / /Peace,/ /Vera /	RETRANSMITE:
125	Vera	Fri May 30, 2003	1:43pm	RES: Tasks 4th and 5th?	Gino	/ Gino ./ /Commuicative competence is task 4 (toill today) and Krashen is task 5 (next week). /Yours,/ /Vera /Vera, the communicative competence task and Krashen task are as 4th tasks, that is, from 26th to 30th, it is correct?/	RETRANSMITE:
126	Celio	Sat May 31, 2003	10:22am	Is there any Brazilian study?	ALL	/ /I would like to read any study made by Brazilians regarding the subject we are taking, Communicative Approach. If anyone has some materials, could you please let me know? /Thanx,/Celio //	RETRANSMITE:
127	Vera	Sat May 31, 2003	5:03pm	RES: Is there any Brazilian study?	CELIO	/ /I would like to read any study made by Brazilians regarding the subject we are taking, Communicative Approach. If anyone has some materials, could you please let me know? / Celio ./My colleague Maralice has written a thesis about that. A summary of her research can be found in the book "Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências" que eu organizei em 1996 e foi publicado pelq Pontes. You can find a copy in our library, although it is sold at	RETRANSMITE:

					FALE/UFMG. José Celio Paes de Almeida Filho has also written a lot about it./Cheers,/Vera//	
128	Vera	Sun Jun 1, 2003	1:37 pm	feedback 4	ALL // /Dear students,/I have just read all your tasks and I could see you all understood what/communicative competence is. Jonas included a long text after his task/(posted three times)and I could not see the relevance of that concerning our/objectives./Only Ana Paula made comments on a colleague tasks, but I hope others will/read your tasks next week and interact in our forum./I could see that some of you read a lot to answer your tasks, but others did/not spend much time and wrote just a few words without going to the heart of/the matter. I think we cannot talk about communicative competence without/referring to Dell Hymes and some students just disregarded that. Some did/not mention Dell Hymes, but they wrote the necessary points according to him/and that is enough. Some students wrote a very complete task, including all/the important authors, besides Dell Hymes, such as Canale and Swain./Although our deadline is Wednesday, most of you prefer to post your tasks/during the tolerance period. I would like to remind you that if any/technological problem happens on Friday, you do not have any more chance. I/do remember the ones who have not posted in time, that tasks must not be/sent after Friday./Best regards,/Vera //	RETRANSMITE:
129	Celio	Sun Jun 1, 2003	1:52 pm	Commenting on others work	VERA // /Dear Vera, /I do read my classmates work, but I do not think I have the stature enough to comment on them. That I'd rather keep that to myself. Sorry!/PS Thanks for the bibliography I asked. I want to read some Brazilian researchers just as a matter of comparing with those foreign ones./yours,/Celio /	RETRANSMITE:
130	VeraLúciaMenezesdeOliveiraPaiva <vlmop@--->	Sun Jun 1, 2003	4:51 pm	About Krashen	ALL // /Dear students./It seems http://www.viavale.com.br/english/sk-krash.html is not working. I hope/it will be on tomorrow. Just in case it does not work, see below some other/links about Krashen:/http://www.sk.com.br/sk-krash.html/http://privatewww.essex.ac.uk/~vcook/Krashen.htm/http://perso.club-Internet.fr/tmason/WebPages/LangTeach/Licence/FLTeach/Thunk1.htm/Many others can be found on the web./Peace,/Vera//	RETRANSMITE:
131	Lena	Mon Jun 2, 2003	8:05am	task 5	VERA // /Dear Vera,/ /The site www.viavale.com.br/english/sk-krash.html is not working at all! I tried to go there to read about Krashen's theory today but it's not working. I would like to know if we have to compare your text about the fractal model with this site in particular or with Krashen's theory itself. If the comparison is about to be made with your text and the theory, I think I'm going to use those other sites you told us in your last email. Please, let me know if I can do it. /Hugs, /Lena/	RETRANSMITE:
132	Vera	Mon Jun 2, 2003	11:46am	RES: Commenting on others work	?? // /Dear Vera, /I do read my classmates work, but I do not think I have the stature enough to comment on them. /I am glad to know that. Don't feel ashamed to make comments. Everybody can do that. It is not necessary to be a recognized expert./Cheers,/Vera/	RETRANSMITE:
133	Vera	Mon Jun 2, 2003	1:40 pm	RES: task 5	LENA // /Lena,/The comparison is with the theory. You can use any site./ /Vera/	RETRANSMITE: - not working at all! today but it's not w your text about the Krashen's theory it text and the theory in your last email.
134	Celio	Tue Jun 3, 2003	7:33 pm	Task 5	VERA /Attachment 33k (application/msword) Task 5.doc/	RETRANSMITE:
135	Vera	Wed Jun 4, 2003	4:24 pm	RES: Task 5	CELIO // /Celio , /Please, post your task in our forum.It must not be sent to our discussion list./ /Vera/	RETRANSMITE: - com)/Enviada em: COMUFMG@---g

136	Celio	Wed Jun 4, 2003	4:34 pm	Yes, sorry!	VERA	/ /Celio ./ /Please, post your task in our forum.It must not be sent to our discussion list./ /Vera/ /Sorry you guys, I just goofed on that!/	RETRANSMITE:
137	Vera	Thu Jun 5, 2003	6:15 am	novo endereço	ALL	/ /Caros amigos,/Estamos em processo de mudança, mas já estou trabalhando e dormindo em novo/endereço./Rua XXXXXXXXX, 000/Condomínio YYYYYY/Bairro GGGGGGG/00000-000 Belo Horizonte/Nosso telefone é (31) 0000 0000/Por enquanto a secretária eletrônica e o fax continuam no número (31) 0000/0000, mas em breve estaremos totalmente instalados./Abraço,/Vera/	RETRANSMITE:
138	Vera	Thu Jun 5, 2003	7:29 am	duplicate d messages	ALL	/ /Dear students,/In order to avoid duplicated tasks in our forum, you can do the following./Send you task just once and then click on "main index". If your text is not/there, click on refresh or "atualizar" and you will probably find your text./Let's avoid two or three similar messages in order to facilitate our/reading./So far only a few students have posted their tasks. I am eagerly waiting for/the others./Cheers,/Vera/	RETRANSMITE:
139	Gino	Thu Jun 5, 2003	2:05 pm	Re: duplicate d messages	VERA	/ /Sorry for that, Vera, but there has been some problem/with the forum's sending command (it exhibited error/message three times to me), so, I had to go back and/tried to post it again. I have also heard from some/classmates that they have not gotten to access your/site during this week./By the way, the next task is not accessible yet./See you! /	RETRANSMITE: - /> In order to avoid duplicated tasks in our forum, you can do the following./> Send your task just once and then click on "main index". If your text is not/there, click on refresh or "atualizar" and you will probably find your text./> Let's avoid two or three similar messages in order/> to facilitate our/> reading./> So far only a few students have posted their tasks. I am eagerly waiting for/the others./> Cheers./> /> Vera/
140	Vera	Thu Jun 5, 2003	3:58 pm	RES: duplicate d messages	GINO	/ /Sorry for that, Vera, but there has been some problem/with the forum's sending command (it exhibited error/message three times to me), so, I had to go back and/tried to post it again. // I know what you are talking about. It has already happened to me, but I checked and my message was there./ / I have also heard from some/classmates that they have not gotten to access your/site during this week./By the way, the next task is not accessible yet./ Yes it is. I uploaded it yesterday./ /Vera ///	RETRANSMITE: - /> In order to avoid duplicated tasks in our forum, you can do the following./> Send your task just once and then click on "main index". If your text is not/there, click on refresh or "atualizar" and you will probably find your text./> Let's avoid two or three similar messages in order/> to facilitate our/> reading./> So far only a few students have posted their tasks. I am eagerly waiting for/the others./> Cheers./> /> Vera/
141	Lena	Fri Jun 6, 2003	4:34 pm	problems	VERA	/ /Dear Vera,/I'm not writing this email to give an excuse why i'm not going to publish my task this week. I Know I cant publish it tomorrow and I know I'll be considered absent of class this week. I just would like you to know that I read your text, which is very interesting but i couldnt read Karshen's theory. I work at Magnum school Buritis unit and I have a very special student there who's having problems with drugs. She was caught with some drugs in the school building and she was sharing it with two other students. They invited her to leave the school and she asked me to help her. I dont know why, but since I started working there last February she started telling me her problems and I felt responsible about her. Now I'm having some endless reunions with all the school staff, psychologists and some other professionals in order to help her getting over this. Her father is a very wealth man and he's divorced from her mother. He knew she was drug addicted and HE kept giving her money to buy it. Can you believe it??? I'm sharing this problem with you and all my colleagues because i'm feeling now the pressure of being a teacher. First I just thought I had to go to the school and teach the subject the best way I could. Even her mother didnt know about it. She was asking for help, to me, and I noticed the signs during these past months. I'm trying to avoid the school director to send her away from school, and her mother to send her to an official institution for young "bandits" . I dont know the word in english but it's reformatório in portuguese. I dont want her to feel betrayed. and I want her to be sure that I AM NOT going to turn my back on her. She called me this afternoon desperate asking me to help her.I would like to find help, like a good group for addicted teenagers, where i could go with her and get her as many counseling as possible. I dont know if you had been through some similar situation. I'm asking for your help too. Does anyone at our group know a place, preferably small, where i can take her and her family to get some counseling and help? Please, I need as much advice as you can give now. Sorry, I had to	RETRANSMITE:

					leave my task5 undone. Next week I'll publish my task 6 in time. Please, guys, help me helping this student. She's very special to me./I look forward to your guideness,/hugs/Lena./	
142	Carla	Sat Jun 7, 2003	4:19am	Re: problems	LENA / /Dear Lena/Good morning!/You must be really desperate and involved with this problem! Since you mentioned the school, let me tell you this. I've already had terrible problems there, as a teacher and as a mother, my daughter studied there. They have serious problems and you know a girl has committed suicide last year. I think you are a brave teacher and we know that we are kind of psychologist too. If I knew any group I would tell you, but if you allow my suggestion this girl needs more than counseling./I gave up teaching kids/teenagers because of my experience there. I know that we have to consider the learners as a whole, but some problems go far beyond our /possibilities. What I have to tell you is: if you as a teacher and as an individual is prepared to deal with the situation without being hurt, go ahead!/Sorry to give my opinion. I hope you succeed!/Carla /	RETRANSMITE: - /To: communicativ PM/Subject: [CON email to give an ex I Know I cant publi of class this week. which is very intere Magnum school Br who's having probl the school building They invited her to dont know why, bu started telling me h I'm having some e psychologists and over this. Her fath mother. He knew s to buy it. Can you l all my colleagues t teacher. First I just subject the best wa was asking for help months. I'm trying school, and her m "bandits" . I dont k portuguese. I dont that I AM NOT goin afternoon desperat a good group for a her as many coun through some simi anyone at our grou her and her family much advice as yo undone. Next week helping this studen guideness,/hugs/L
143	Carla	Sat Jun 7, 2003	5:48am	TASK 5	VERA / /Dear Teacher/ /It was a pleasure to read yr text The Fractal Model, it is so interesting!! Also, I've read "The role of e-mail in the acquisition of English" as I am planning to /implement some kind of writing by e-mail to my students. The text was of great help to me. I've heard that you have another site on "contos" is that true. Can you give the address?/ /It's a privilege to have you as a teacher! / /Thanks/Carla/	RETRANSMITE:
144	Vera	Sun Jun 8, 2003	2:43pm	RES: problems	?? / /I'm not writing this email to give an excuse why i'm not going to publish my task this week. I Know I cant publish it tomorrow and I know I'll be considered absent of class this week. /In fact, the deadline is Wednesday and not Friday. Thursday and Friday are just a tolerance period. As unsuspected things happen, I think you all should try to obey our deadline (Wednesday) / / Please, guys, help me helping this student. She's very special to me./ /There is a teacher at ICB, Dr. Amadeu who can help you. Try to talk to him. Tell him you are my student. / /Vera/	RETRANSMITE:
145	Vera	Sun Jun 8, 2003	3:16pm	RES: TASK 5	CARL A / /Carla./ /I am the one who have the privilege of having so many good students. In order to read my short stories just go to my homepage www.Vera.com and click on "contos"./Vera/	RETRANSMITE:
146	Vera	Mon Jun 9, 2003	7:45am	feedback	ALL / /Dear students./ /Thanks for all the comments on my text. I am glad it made sense to you all. / /This week I had a lot of trouble with BUGBEAR virus. I had to have my HD replaced. Be careful with that dangerous virus. Norton is offering a free tool to clean the system. Just go to	RETRANSMITE:

					http://securityresponse.symantec.com/avcenter/venc/data/w32.bugbear.b@mm.removal.tool.html/ //This week we will be working with class design. //I would like to ask you to be patient because I have not developed all the pages. I am doing my best to put on the page two tasks so that you can start working on next task every week.//Please, remember that the deadline is WEDNESDAY. Most of you are doing it on the last day of tolerance.//Cheers.//Vera/		
147	Celio	Wed Jun 11, 2003	2:44 pm	Will the strike affect us?	VERA	//I was wondering if, in case of a strike we will be harmed./Thanks./Celio /	RETRANSMITE: -9 Jun 2003 11:45: students./Thanks sense to you all. / virus. I had to have virus. Norton is off / http://securityres ar.b@mm.removal design. //I would li developed all the p tasks so that you c remember that the on the last day of t
148	Vera	Thu Jun 12, 2003	8:55 pm	RES: Will the strike affect us?	CELIO	//I was wondering if, in case of a strike we will be harmed./Thanks./Celio // myself do not believe there will be a strike. If it happens, I intend to go on with my course. I am against the strike./Vera/	RETRANSMITE:
149	Celio	Sat Jun 14, 2003	7:03 pm	Interesting text	ALL	//Hey folks, I found this text in the net and found it interesting. I hope you like it too./Celio	RETRANSMITE:
150	Celio	Sun Jun 15, 2003	3:24 pm	The term paper	VERA	/Dear Professor Vera,/Are we supposed to publish our term paper (due on June 23rd) or is it to be turned in only? /yours, /Celio /	RETRANSMITE:
151	Carla	Mon Jun 16, 2003	3:52 am	Re: The term paper	CELIO	//Celio /Tks for reminding me abt the term paper, somebody else has already told me but it did not "ring the bell" , I'm so accustomed to looking the schedule site that I forgot the "assessment" one./Carla/	RETRANSMITE: -COMUFMG@----g PM/Subject: [COM we supposed to pub turned in only? /yo
152	Vera	Mon Jun 16, 2003	6:19 am	RES: The term paper	ALL	//Dear Professor Vera,/Are we supposed to publish our term paper (due on June 23rd) or is it to be turned in only? /The term paper is supposed to be printed. I will be in my office (room 4036) in the morning (from 9 to 12) and in the afternoon (from 5 till 7:30 p.m) to receive them. From 2 to 5 p.m one of my students will be defending her dissertation.//Peace./Vera/	RETRANSMITE:
153	Vera	Mon Jun 16, 2003	6:39 am	term paper	ALL	/Dear students./According to our schedule [http://www.Vera.com/assessment.htm]/We have a paper for next Monday, June 23rd. It is a two-page essay/describing the communicative approach./Please print it and meet me at my office (room 4036). I will be there in the morning (from 9 to 12). One of my students will be defending her MA work in the afternoon, but I hope I will be back to my office around 5 p.m.. I will wait for the evening students till 7:30 pm./Please do not ask me to do it after June 23rd. Our schedule was published in the very beginning of our course./I am longing to meet you all./Peace./Vera/	RETRANSMITE:
154	Vera	Mon Jun 16, 2003	10:34 pm	feedback	ALL	//Dear students,/I have read the messages produced by the two classes and decided to make a general list of the main keywords and send them to both Ufmgcom1 e COMUFMG/together./In both classes, I could see that some students sent very complete texts,/but a few ones do not seem much involved. It seems that they write a very/short text just to get rid of the task and that is a pity./The beautiful thing in the virtual environment, nevertheless, is to see the/whole text produced by the classes and that's what Pierre Levy calls/collective intelligence. Together we can do much better than by ourselves./After reading the texts, one can see a huge amount of important factors to/be taken into consideration when one is designing a communicative	RETRANSMITE:

					course:/student's needs; learner in the center of the process; authentic/input/material; learning in action; autonomy; practicing in a free way and/also in controlled practice; contextualized grammar; grammar through/interaction; grammar can be taught inductive and deductively; functional/language use; teaching not restricted to textbooks; interacting with/classmates; assessing one's effort to communicate; negotiating meaning;/effective use of language; focus on meaning; continuous feedback; teacher as/a facilitator. The course can be task-based, content-based, project-based or/collaborative. Errors are part of the learning process. Some students sent/examples of activities and also of supporting material./Thank you all for all the good contributions./Peace,/Vera/	
155	Babi >	Mon Jun 16, 2003	1:06 pm	The term paper	VERA // /Dear Vera/I usually get at college 7:40, because I work all day long. Would I ask for someone to hand it in to you? /Best regards/Babi /	RETRANSMITE: -groups.com />To: />Date: Mon, 16 Jun 2003 17:07:07 />Para: [COMUFMG] The term paper />Professor Vera, />June 23rd) or is it supposed to be received in the morning (from 9 to 11) to receive them. From />her dissertation.
156	Vera	Mon Jun 16, 2003	1:25 pm	RES: The term paper	BABI // /Babi , /No problem. I can stay till 8 p.m. /Peace,/ /Vera/	RETRANSMITE: -[mailto:bmantovan@ufmg.br] 2003 17:07:07 />Para: [COMUFMG] The term paper />Professor Vera, />June 23rd) or is it supposed to be received in the morning (from 9 to 11) to receive them. From />her dissertation.
157	Carla	Tue Jun 17, 2003	1:07 pm	Task 7	VERA // /Dear Teacher/ /Is the deadline for task 7 tomorrow?/Will you work Friday morning, just in case I have my essay ready? /Have a nice holiday!/ /Carla/	RETRANSMITE:
158	Vera	Tue Jun 17, 2003	2:35 pm	RES: Task 7	CARLA // /Dear Teacher/ /Is the deadline for task 7 tomorrow?/Will you work Friday morning, just in case I have my essay ready? /Have a nice holiday!/ /In fact the deadline is always WEDNESDAY, but I do not mind if you send it on Friday. I just want to respect our calendar at UFMG and do not want to force people to work during the holiday. That's why I wrote 18th and not 20th. /Peace,/ /Vera/	RETRANSMITE:
159	Vicente	Tue Jun 17, 2003	8:20 pm	I'm Vicente	ALL // /Dear All,/I'm Vicente Aguiar Parreiras and I'll be following the group /activity during this term. I'm an English teacher at CEFET-MG and I'm /taking my doctorate degree at UFMG. Professor Vera is my /advisor and my interest has been researching distance education and /its complexity./Since my objective is observing your activities to analyze it, I /won't take part in the interactions but I hope we can meet each other /face to face one of these days. Thanks for helping me accomplishing /my task./I'll send you a questionnaire later on and I hope I can count on you /for answering it./Thanks a lot,/Vicente/	RETRANSMITE:
160	Celio	Tue Jun 17, 2003	10:56 pm	Good luck, Vicente	VICE NTE /Hi Vicente, You can count on me for wherever you need./Celio /	RETRANSMITE:

161	Carla	Wed Jun 18, 2003	4:09am	Re: I'm Vicente	VICE NTE	// /Vicente/Ok! you can count on me too I am working on e-mail project with two students/and if you are interested to know abt it/I can tell you./Carla/	RETRANSMITE: - Parreiras" <vicente@...> Wednesday, June 18, 2003, 4:09 AM Vicente//> Dear A... following the group... CEFET-MG and I'm... Vera is my/> advis... education and/> its... your activities to a... hope we can meet... for helping me acc... questionnaire later... it./>> Thanks a lot
162	Lena	Wed Jun 18, 2003	4:48am	Res: I'm Vicente	VICE NTE	// Dear Vicente,/I'm Lena and you can count on me too. I'll be pleased to help you answering your questions. //	RETRANSMITE: - groups.com/ Data: COMUFMG@----g... Vicente/ /Dear All... the group /activity... MG and I'm /taking... Menezes is my /ac... education and /its... activities to analyz... we can meet each... helping me accom... on and I hope I can... lot./Vicente//
163	Vera	Wed Jun 18, 2003	5:24am	a collective blog	ALL	//Dear students,/I created a blog for us. It will work as a collective space to build up our/glossary with key concepts on communicative approach. Go to/http://communicative.blog-city.com/In order to access the blog and insert your the entries, use my email as the/login vlmop@u... and the password is ufmg/Before publishing an entry verify if another students has not done it/before./This is an optional activity, but I would appreciate if you participate./Peace,/Vera/	RETRANSMITE:
164	Carla	Wed Jun 18, 2003	4:08pm	Task 7	VERA	//Dear Teacher/ /I am looking forward to hearing yr feedback on task 7. I think this is the first time a task provoked such different point of views./That's interesting!!/ /Carla/	RETRANSMITE:
165	Carla	Thu Jun 19, 2003	5:12am	Blog	VERA	//Dear Teacher/ /Let me see if I understood the procedure. To read other comments I click on >>communicative-blog-city.com>> and to publish I click/on "add a new blog entry" ??/This is all new to me, and when we are not confident enough to do something we always wait for somebody else to do first./ /Tks!!/Carla/	RETRANSMITE:
166	Nice @ig.com.br	Thu Jun 19, 2003	4:04pm	About the task #7	VERA	//Hello Vera, /I would like to know your opinion about the Karllys lesson plan. I was /reading the tasks of my mates and some of them considered the it in /accordance to the communicative methodology.I think it is not. What do you /think? /Have a nice weekend! /Nice /	RETRANSMITE:
167	VeraLúciaMenezesdeOliveiraPaiva <vlmop@--->	Fri Jun 20, 2003	4:42pm	feedback 1	ALL	// /Dear students,/Once again I am sending a collective feedback to the two classes./I hope Danilo would not mind having his task shared with both classes. I think/he made a good analysis, so I decided to share it with you all. In a second/message, I will send some overall comments on your texts and also share my own/opinion./Regards,/Vera/_____ /Task: Analyse the following lesson plan having Ryan's text as reference./In Ryan's text he presents what is supposed to be the six most problematic areas/in a Japanese classroom environment and possible solutions to these problems./Our analysis of the "Buy a Car" lesson designed by KARLYS WELLS will be focused/on these possible problems and the elements present in the lesson planning in/relation to Ryan's main six areas of concern, as he puts it./PROVIDE ADEQUATE FEEDBACK/In my opinion, Wells' lesson is not rich in detail. Therefore, we will have/to assume some actions by the teacher. As for feedback, I could not pinpoint/anything, specifically, related to that coming from the teacher, directly. Ryan/says that feedback can be given in all levels	RETRANSMITE:

					<p>(big or small) and it simply seems/to be overlooked in the lesson-planning sheet. /CLARIFY GOALS/In his text, Ryan says that "Students can benefit more if they know specifically/on a class-by-class basis what language they trying to practice and in what/context". In Wells' lesson there seems to be a good indication of what he wants/done but necessarily in terms of language learning. Not for the students or/for the teachers who may take his lesson plan to, actually, teach a class. So,/again, I think Well's could set some goals and, perhaps, tell his students,/briefly, what they will be learning on that day./HAVE CONSISTENCY IN TEACHING STYLE/I am not sure if we can comment on this one without being present in one or/more lessons. There is not enough information for me to discuss it./What I can say is that, as it looks, students interact too much with the computer/and not with the teacher and other colleagues. This is something we will have/a look at later on this text./LESSONS NEED ROUTINE OR FRAMEWORK/There is a framework on this lesson plan but it does not follow the usual Warm-up,/Presentation, Controlled practice, Free Practice and Feedback framework. The/brainstorming suggested for the beginning of the lesson could be seen as a Warm-up./In Research Phase 1 it is not clear how much the teacher participates in the/division of categories or even as presenting new vocabulary, terms, etc. Again/it is not clear to me if the question given to the students before the ACTION/phase is actually to present new structures or vocabulary or simply a straight-down-their-throat/question. /As Ryan describes how this framework should be done (Topic: Hotel Reservations)/there is a lot of students' interaction with the teacher and then, with other/students. The same does not seem to happen in Well's lesson./HAVE CULTURAL AWARENESS /Here I find we would need to know more about the students we would be teaching/and I do not see any comments to that in Wells' lesson plan. What I am not sure/of is whether the subject he has chosen for his students will be a popular one/among the students or not. As a teacher you, definitely, have to know your students/before going ahead with this./BE CLEAR ABOUT STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP/The Communicative Approach tends to favour a more friend-coach relationship./From what I can see in Wells' lesson plan there is very little contact between/teacher and student. He seems to prefer the use of computers and the Internet/for students to interact with the language. The presence of the teacher within/the classroom environment is hardly felt./CONCLUSION:/I hope I will not sound too harsh on this and, obviously, we would need to know/more details about whom Wells' would be teaching and for what purposes./I, personally, find his lesson plan full of gaps and blurred bits. If students/were to be dealing with the language in such environment they would need to/have extremely good IT skills and have no difficulties working with grids and/graphics. I took the time and visited the websites suggested by Wells. One never/downloaded and two of them were confusing and too specific. Only one was user-friendlier/with lots of pictures and interactive features but still confusing for someone/who does not know much about cars./Something that has called my attention is the absence of clear goals whether/he would be working on writing or oral skills. In fact, there is very little/in terms of language production on the sentence level let alone the "text level"./Even the "publication" suggested by Wells looks more like a list rather than/a piece of writing. /To put it mildly, and following Ryan's advice, this particular lesson needs/a good deal of improvement./Bibliography:/http://iteslj.org/Techniques/Ryan-Communicative.html /http://www.lessonplanspage.com/OConsumerEdBuyCar912.htm /</p>	
168	VeraLúciaMenezesdeOliveiraPaiva	Fri Jun 20, 2003	5:20 pm	feedback 2	ALL // //Dear students,I do agree Well's lesson is a communicative one because students are not talking/about the language, but using it in order to learn English. The activity is/contextualized and uses authentic language. /Some of you have pointed out that positive aspects were: the students could/work autonomously and that the teacher was just a mediator. /After reading all your	RETRANSMITE:

	a <vlm op@--- >				messages, I can say that: /The main problems you all detected was that Well did not follow the routine/as Ryan had suggested and the plan did not show how the teacher would work with/feedback. Nevertheless Miro said "I thought about that and concluded/that students would really have a feedback from each other."/Although some students made an effort to identify the different parts of the/routine suggested by Ryan, I agree with the ones who said that the routine was/not followed, but I do not think this is a flaw. The communciative approach/does not have a fixed routine to be followed. Ryan's should be seen as a suggestion/only. Besides that, we might consider that activity as part of longer unit,/and the activity itself would be the free practice part. Free practice does/not mean only oral practice. You can use develop other skills as well./Another aspect pointed out by some of you was that linguistic goals were not/explicit, but I think the goal was to work with the language function "make/decisions" and I have to agree that it should have been explained to the students./But it was just a plan, and a good teacher would do that./Some students suggested good activities to complement Well's plan and it was/a very good idea./As far as teaching style is concerned, we do not have enough information to/get to a conclusion./Another student called our attention to the fact that the topic might not be/adequate to our classes. That was a very good point. I agree it would not be/motivating if your students' families cannot afford a car. It wouldn't be motivating,/either if our studens are very young, although we agreed that it was a lesson/for advanced students./Well, I hope you have enjoyed task 7. I did./Peace./Vera/	
169	Celio	Fri Jun 20, 2003	11:20pm	Comme nt on Vera's feedbac k	VERA //Dear Professor, /I did my task based on what you had asked, comparing toRyan's text, and not to the communicative approach in general, which I personally think is very broad and give us lots of use. /Sincerely,/Celio /	RETRANSMITE:
170	Vera	Sun Jun 22, 2003	8:06pm	RES: Comme nt on Vera's feedbac k	CELI O /Celio ./ /I did my task based on what you had asked, comparing toRyan's text, and not to the communicative approach in general, which I personally think is very broad and give us lots of use. /I know that, but I think it is my obligation to make comments on other aspects some students have also mentioned. The first feedback I sent was Danilo's task which was only based on Ryan's text and the second feedback just tried to interact with some texts I read in both classes./ /Vera/	RETRANSMITE:
171	Lia	Mon Jun 23, 2003	4:43am	PROGR AMAÇA O do 5. o. Enco ntro Pro f. Língu as Estra ngeiras do CEF ET-MG	ALL / /Since our course is about language teaching, I would like to show you this invitation of a meeting for foreign language teacher that is going to take place this week at Cefet./It seems very interesting./Lia /	RETRANSMITE: W -groups.com/De: " 13:21:44 -0000/As PROGRAMAÇÃO _CEFET-MG//5º E CEFET-MG//Lingu Mundo Globalizad Estrangeiras do C Tecnológica de Mi Horizonte, MG//Pr múltiplas faces da Lúcia Peret del'Is em aulas de língu Silva (UFPA / UFM CEFET-MG)/Profa Valéria Netto Vale Break//11:00 - 12: Curinga no curso (Centro de Idiomas aulas de inglês Pr MG)/12:00 - 12:30 producción /de un Santos (CEFET-/M Pensando e repen

							(auditório) Profa. M Break//15:50 - 16:30 da /cantina)//16:30 concepções de /lín / aprendizagem /d Augusto //18:00 - (anfiteatro - sala /3 sala 336)//O encon estrangeiras, /inclu graduação e /pós- podem ser feitas a Horizonte: 0 XX 31 Caixeta da Silva (C (CEFET-MG)/Prof.
172	VeraLúcia Meneses de Oliveira Paiva <vlmop@--->	Mon Jun 23, 2003	5:51 am	how to use the blog	??	// /> Let me see if I understood the procedure. To read other comments I /click on >>communicative-blog-city.com>> and to publish I click/> on "add a new blog entry" ??/That's right. After using my email and ufmg as password, click /on "add a new blog entry" and publish your entry./Vera/	RETRANSMITE:
173	Vera	Mon Jun 23, 2003	8:15 pm	trabalho	ALL	// / /Caros alunos,/Estive hoje na UFMG até as 20 horas recebendo os trabalhos e conhecendo os/alunos, mas ainda faltam muitos. Estou aceitando os trabalhos até o dia 24,/mas não estarei em meu gabinete, pois estarei fora a serviço do MEC. Por/favor, coloquem debaixo de minha porta (gabinete 4036). Estarei retirando/todos os ensaios que foram postados no fórum por descuido./Abraço,/Vera/	RETRANSMITE:
174	Vera	Mon Jun 23, 2003	8:29 pm	narrative	ALL	// / /Dear students,/After writing your learning narrative, don't forget to reflect on it and see/if you can identify any principle of the communicative approach./Cheers,/Vera/	RETRANSMITE:
175	VeraLúcia Meneses de Oliveira Paiva <vlmop@--->	Wed Jun 25, 2003	0:19 pm	narratives	ALL	// / /Dear students,/I am in Maceió, but I did not forget you. So far, a few students have /posted their language learning narratives. You can't miss them. They /are just great and I think we can learn a lot about language learning /when we read those texts. Please, don't forget to post yours and do /read your classmates' narratives. You will certainly enjoy them./Peace,/Vera//	RETRANSMITE:
176	Emir	Thu Jun 26, 2003	0:29 pm	No longer than it	VERA -ALL	// // I've decided not taking part in this term. No longer than it. So I'd like to ask you all not to send e-mails to my box, please. Thanks a lot. // Luck!/Emir .! .!	RETRANSMITE:
177	Vera	Tue Jul 1, 2003	7:52 am	feedback	ALL	// /Dear Students,/1) I have already started reading your essays. So far all of them are very/good./2) Your learning narratives were very precious texts. On reading them one/can realize that learning a foreign language is much more than having a/teacher who uses a good method./One can infer that the communicative principles are underlying your learning/stories. Using the language for a meaningful purpose seems to be part of/most of your experiences (reading, listening to music, watching films,/travelling, etc, etc)and also having authentic language as input. Many of/you pointed out also aspects concerning the classroom, but what call my/attention is "using the language to learn it"./Rafaella, an undergraduate student, and I are doing research on learning and/autonomy. I think she have got in touch with all of you. We want to publish/a collection of learning narratives to help all of us to learn how languages/are learned. I would like to share my and narrative with you all/and I intend to do it soon. We will be very happy if you allow us to publish/your texts in our homepage with your real name or a pseudonym. She told me/that many students have already answered her, but we are waiting for the/others./Thank you all for your very good work./Peace,/Vera/	RETRANSMITE:

178	Lia	Tue Jul 1, 2003	10:09 pm	Re: feedback	VERA	/ /Vera, /You can use my text in your homepage, but Rafaela has already recorded my learning history in a tape. She asked me to do that in person, as we know each other for some time./I don't mind using my real name./Cheers,/Lia //	RETRANSMITE: V reading your essay narratives were ve that learning a fore who uses a good n principles are unde meaningful purpos (reading, listening having authentic la aspects concernin the language to lea doing research on with all of you. We help all of us to lea my and narrative w happy if you allow real name or a pse already answered for your very good
179	Vera	Tue Jul 1, 2003	8:22 pm	RES: feedback	LIA	/ /Vera, /You can use my text in your homepage, but Rafaela has already recorded my learning history in a tape. /Lia, / /That 's great. I forgot to tell you that we can also use voice in our homepage. I bought a digital tape recorder and we will have narratives in text and in audio. I am glad we will have your voice./ /Cheers,/ /Vera//	RETRANSMITE:
180	Cora	Wed Jul 2, 2003	7:03 pm	Re: RES: feedback	VERA	/ /Vera,/You can use my narrative in your homepage too. If it is useful to you./Cheers,/Cora />	RETRANSMITE: F groups.com />To: 2 Jul 2003 00:22:5 homepage, but Ra tape. /> /> Lia , /> use voice in our /> will have narratives voice. /> /> Cheers
181	Vera	Wed Jul 2, 2003	8:32 pm	RES: RES: feedback	CORA	/ /Thank you, Cora . / /Vera/	RETRANSMITE: - / /Enviada em: qua COMUFMG@----g feedback/Vera,/You useful to you./Che
182	Vera	Thu Jul 3, 2003	6:38 am	task 9	ALL	/ /Dear students,/So far only 12 students have posted their tasks. I would like to remind you that our dedaline is WEDNESDAY. /I have just made a small change in our forum so that new messages can appear on the top./Cheers/	RETRANSMITE:
183	Gino	Thu Jul 3, 2003	10:27 pm	Re: task 9	VERA	/ /Vera, it means that if we post our tasks after/wednesday we will be considered absent and we will/loss the marks?! Because sometimes we cannot post all/our task on the wednesday although we do the best we/can to put them./Hugs!! ////	RETRANSMITE: - / /> So far only 12 s remind you/> that a small change in the top./> /> Cheer
184	Vera	Fri Jul 4, 2003	5:24 am	RES: task 9	GINO	/ /Vera, it means that if we post our tasks after/wednesday we will be considered absent and we will/loss the marks?! / /Of course not. We have a two-day tolerance period. But I am sure you and your classmates do not obey dates because of marks. I think everybody likes to do things according to the right dates and not within the tolerance period. / / Because sometimes we cannot post all/our task on the wednesday although we do the best we/can to put them./What amazes me is that if the class is face to face and one have a presentation on a certain day, most people go and do it. It might happen that one or another student has a serious problem and can't be present. In online courses more than a half of the class do not observe the right date. I would like to understand this phenomenon. / /Vera/	RETRANSMITE:
185	Vera	Mon Jul 7, 2003	4:15 pm	feedback k	ALL	/ /Dear students,/In general, I could see you undestood what a task-based approach is. Some of/you just defined what it is and others wrote more and also included the/three stages as explained by Skehan. Some used just one source, others used/two or three and a few ones looked for other texts. I hope you have read/your classmates' tasks because there are very good texts. By	RETRANSMITE:

					reading them we/can learn a lot about that task-based approach./Peace,/Vera/		
186	Vera	Wed Jul 9, 2003	6:52am	help	ALL	// /Dear students,/Do you know Maria Izabel de Ávila Martins. She left a message in our forum/saying she is not receiving our emails. I cannot get in touch with her/because her email is not working. I called her up, but she was not at home/and her cell phone was not answered. Please, tell her that her mailbox is/probably full and that might be the problem./Cheers,/Vera/	RETRANSMITE:
187	Nara >/	Thu Jul 10, 2003	4:33am	Re: help m/	VERA	// Hi Vera.// I'm quite sure she's taking another subject with me on / Tuesdays and Thursdays. I'm gonna tell her to get in touch / with you again, ok?// Hugs, Nara.//	RETRANSMITE: Maria Izabel de Ávila Martins is not receiving our email is not working and her cell phone mailbox is/ probably Vera
188	VeraLúcia Menezes de Oliveira Paiva <vlmop@---->/	Thu Jul 10, 2003	11:52am	Re: help	NARA FERRERA	// She has already got in touch with me.// Thank you very much.// Vera// ><html><body>/ >/ >/ ><DIV>Hi Vera.</DIV>/ ><DIV> </DIV>/ ><DIV>I'm quite sure she's taking another subject with me on / Tuesdays and >Thursdays./ I'm gonna tell her to get in touch with you again, ok?</DIV>/ ><DIV></DIV>/ ><DIV>Hugs, Nara. <I>Vera / <vlmop@u>ai.com.br></I>/ wrote:</DIV>/ ><DIV>/ ><BLOCKQUOTE style="padding-left: 5px; margin-left: 5px; border-left: #1>010ff/ 2px solid; width: 100%">Dear students, Do you know / Maria Iza>bel de Ávila/ Martins. She left a message in our forum saying she is >not / receiving our/ emails. I cannot get in touch with her because her e>mail / is not working./ I called her up, but she was not at home and her >cell / phone was not answered./ Please, tell her that her mailbox is prob>ably full and / that might be the/ problem. Cheers, Vera / Menez>es 	RETRANSMITE:
189	Pati	Thu Jul 10, 2003	0:35pm	To Vera//	VERA	Dear Vera,/ There was a problem when I was sending my message in our / Forum, therefore there are two equal messages with my name. / I'm sorry!! Cheers,/ Pati	RETRANSMITE:
190	Vera	Thu Jul 10, 2003	4:30pm	RES: To Vera	PATRICIA	Dear Vera,/ There was a problem when I was sending my message in / our Forum, therefore there are two equal messages with / my name. I'm sorry!!! Pati ,// Don't worry.// Vera ///	RETRANSMITE:
191	Vera	Thu Jul 10, 2003	7:02pm	task11	ALL	Dear student,// I have just added some links to task 11 and changed the / definition of genre/ in order to make it clear./ http://www.Vera.com/class11.htm // Regards,/// Vera	RETRANSMITE:
192	Celio <com>/	Sat Jul 12, 2003	0:02pm	Re: task11	VERA	Vera, / I have already done my task 11. Do I have to do it all over?/ Regards,/ Celio /	RETRANSMITE:
193	Vera	Sat Jul 12, 2003	2:36pm	RES: task11	CELIO	I have already done my task 11. Do I have to do it all / over?/ Regards,/ Celio / Of course, not. Just keep a copy in your portfolio.// Vera ///	RETRANSMITE:
194	Vera	Sun Jul 13, 2003	7:57pm	feedback	ALL	Dear students,// This week, only 24 students did their tasks. One on Tuesday,5 / on Wednesday,4/ on Thursday and 15 on Friday, which shows that Brazilians love / the last/ minutes.// I would like to call your attention that the deadline is / Wednesday, although/ we have two more days as a tolerance period.// Two Students posted the same task twice and I would like to / ask you all to/ wait before doing that. Reload the page and see if your / message is there/ before sending it again.// There are very good tasks and we can see that you all / understood what a/ lexical approach is.// Let's try to make comments on classmates' tasks this week.// Vera	RETRANSMITE:
195	Lena>/	Mon Jul 14, 2003	5:22am	lexical approach	VERA	Dear Vera,// As you could note I didn't post my task last week. / I usually post it Friday night because i work all / day long and I don't have enough time. But last / Friday my sister had an accident (she fell from / the stairs) and she broke her two arms. So I had / to help her during the weekend until my brother in / law was back from the farm. As it was something / that I couldn't avoid and it wasn't my fault, can / I post my task today with no prejudice to my / grade? I can show you the doctor's certificate.// hugs, Lena Gonçalves	RETRANSMITE:

196	Carla >/	Mon Jul 14, 2003	5:24am	glossary/	VERA	Dear Teacher// I am preparing my glossary and I have a doubt. I have / selected most of the terminologies and I am looking for / the definitions. I am copying these definitions, not / interpreting them with my own words. Is that correct? / Is it necessary to put references?// Have a nice day!// Carla/	RETRANSMITE:
197	Vera	Mon Jul 14, 2003	4:52pm	RES: lexical approach	LENA	can I post my task today with no prejudice to my grade?// Lena,// The deadline is not Friday, but Wednesday, so no task should / be posted after/ Friday.// Vera	RETRANSMITE:
198	Vera	Mon Jul 14, 2003	4:52pm	RES: glossary	CARLA	Carla said: // I am preparing my glossary and I have a doubt. I have / selected most of the terminologies and I am looking / for the definitions. I am copying these definitions, / not interpreting them with my own words. Is that / correct? / Yes// Is it necessary to put references?// Sure.// Vera ///	RETRANSMITE:
199	Cora < >/	Tue Jul 15, 2003	4:49am	Task 11	VERA	Hello Vera! Could you send to me again the site to help us with the task / 11, please?/ Thank you very much,/ Cheers/ Cora /// >:	RETRANSMITE: > >To: / >Subject: F 2003 20:52:12 -03 glossary and I hav >terminologies and these / >definition correct? / > Yes / Sure. / > / > Vera
200	VeraLúciaMenezesdeOliveiraPaiva<vlmop@---->/	Tue Jul 15, 2003	11:10am	Re: Task 11	CORA	Cora ,// Go to our course homepage / http://www.Vera.com/communicative.htm and click/ at schedule and then at task 11.// Vera// <html> <div style='background-color:'><DIV>/ <P>Hello Vera!</P>/ <P>Could you send to me again the site to help us with the / task 11, please?</P> <P>Thank you very much,</P>/ <P>Cheers</P>/ <P>Cora <:	RETRANSMITE: > I have a doubt. I / <DIV></DIV>>term copying/ these / < my own / words. Is <DIV></DIV>>/ < references? / <DI <DIV></DIV>> Ver
201	Gino >/	Tue Jul 15, 2003	11:14am	Re: feedback	VERA	Vera, do you think that lexical approach is the/ approach which has more to do with corpora? I'm asking/ that because I was wondering about using this approach/ as an approach to the monograph (about corpora and/ English teaching) that I intend to do after that I/ graduate in my "Licenciatura em Inglês". // Hugs!!!!!!!	RETRANSMITE: > students,/ > / > T Tuesday,5 on Wed shows that/ > Bra call your attention have two more day posted the same t before doing that. there/ > before se and we can see th is./ > / > Let's try week./ > / > Vera
202	Vera<vlmop@---->	Tue Jul 15, 2003	3:40pm	RES: feedback	Gino	Gino , Vera, do you think that lexical approach is the approach which has more to do with corpora? Sure it is. I'm asking that because I was wondering about using this approach as an approach to the monograph (about corpora and English teaching) that I intend to do after that I graduate in my "Licenciatura em Inglês". It is a good choice. Peace, Vera	RETRANSMITE:
203	Carla >	Thu Jul 17, 2003	5:18am	voy system	Teacher	Teacher The voy system is in maintenance. I tried to post my task early this morning but I did not succeed.I know that I should have done, but.... Does it take long to run again? Tks Carla	RETRANSMITE:
204	Carla >	Fri Jul 18, 2003	4:41am	task 11	Vera	Vera I was so worried checking if the voy site was on again that I sent my essay to the wrong place. I discovered today and I sent it again to the correct place. Sorry. Have a nice weekend!! Carla	RETRANSMITE:
205	Celi	Fri Jul 18, 2003	1:17pm	Task 11	Vera	Vera,In my text (Task 11) I have wrote: This approach help the student to perceive that are certain social conventions: to talk in determined places, culture, country; to write in different styles; to reading according to the base of the text.(If it is in a magazine, or in a book....)I would like know if If my think is correct, because others students comment a lot of about the emphase in reading and writing, I don't agree with it, because there are genres rules in the speaking too. Please clarify it for me.Celi	RETRANSMITE:
206	Vera<vlmop@	Fri Jul 18, 2003	4:08pm	RES: Task 11	Maria Celi	You're right. I will talk about it in my feedback. Vera	RETRANSMITE: -] Enviada em: sex

	---->						COMUFMG@----g my text (Task 11) I perceive that are c places, culture, co to the base of the know if If my think about the emphasis because there are me.Celi
207	Carla >	Sat Jul 19, 2003	3:12 am	Standar dising airline English (genre)	Celi	Celi Very interesting text that I believe is a kind o spoken genre. Would like Vera's opinion. Tks Carla	RETRANSMITE:
208	Nice @ig.com.br	Sat Jul 19, 2003	11:29 am	Glossary	Vera	Dear Vera, I also have a doubt about the glossary: does it must be printed like our tasks? Bye,bye! Nice	RETRANSMITE:
209	Vera<v lmop@---->	Sat Jul 19, 2003	6:04 pm	RES: Glossary	Nice	> > I also have a doubt about the glossary: does it must be printed like our > tasks? > Nice ,Yes, It must be printed and included in your Porfolio.Cheers,Vera	RETRANSMITE:
210	Vera<v lmop@---->	Sat Jul 19, 2003	8:02 pm	RES: Standar dising airline English (genre)	Celi	Celi Very interesting text that I believe is a kind o spoken genre. Would like Vera's opinion. The article is very good. I think you mean that one spoken genre example is the interaction between the pilot and traffiic controllers. Am I right?I do agree. I will talk more in my feedback. Cheers, Vera	RETRANSMITE:
211	Carla >	Sun Jul 20, 2003	6:44 am	Re: Standar dising airline English (genre)	Vera	The article is very good. I think you mean that one spoken genre example is the interaction between the pilot and traffiic controllers. Am I right? Yes Vera, they need a specific communication. Tks Carlal do agree. I will talk more in my feedback. Cheers, Vera	RETRANSMITE: P
212	Vera<v lmop@---->	Sun Jul 20, 2003	5:22 pm	feedbac k	all	Dear students,I have read all the messages in our forum and left some messages for somestudents.I found out that some students read all the texts and wrote very completetexts, especially the ones who also read the printed material. Others,although they have written a few lines, showed they understood what a genreapproach is as well. Unfortunately a few students did not demonstrate theyhad read any of the texts.According to Paltridge (2001:2-3), "genre studies aim to draw togetherlanguage,content, and the context of discourse production andinterpretation. They further aim to explain goal-oriented patterns oflanguage use in terms of regularities of purpose, content, and form. Genreanalysts also argue for the dynamic, rather than static, nature of genres."Although many studies have focused on reading and writing, oral genre shouldalso be taught. One aspect of language use that can be explored ingenre-based classrooms is the difference between spoen and written language.According to Paltridge (2001)"The view of language that underlies a genre-based language learningclassroom is essentially that language is functional; that is, it isthrough language that we "get things done".Speakers and writers use particular genres to fulfil certain socialfunctions and to achieve certain goals within particular social and culturalcontexts.A genre-based syllabus will be made up of a list of genres learners need toacquire,including relevant discourse and language-level features andcontextual information in relation to them."Regards,Vera	RETRANSMITE:
213	Celio <com>	Tue Jul 22, 2003	9:39 pm	Questions about task 12	Vera	Dear Professor,What textbook are we suppost to examine? which activity are we suppost to choose? Sorry but I did not understand task 12. Celio --	RETRANSMITE:
214	Vera<v	Wed Jul 23	4:09	task 12	all	Dear Students,I have already given feedback to those who have already done	RETRANSMITE:

	">lmop@ ---->	, 2003	pm			task 12.If you have not done yours, don't forget to mention the name of the book youhave chosen.CheersVera	
215	<a href="mailto:Celio <com>">Celio < com>	Wed Jul 23 , 2003	7:02 pm	I know I'm not suppost to, but...	Vera	I know I am not suppost to publish my work here, but the thing of it is that that stupid discussion group page won't open, and it is 11:00 pm on wednesday. Task 12 According to Littlewood (1981:39), functional communication activities place learners in a situation where they need to use language for a well defined communicative purpose.Examine one textbook and choose a good communicative activity. Describe it and then classify that activity according to the types presented by Littlewood. The activity presented below has to do with William Littlewood's theory of Pooling Information to Solve a Problem and Social Interaction Activities. IT IS DEBATABLE AIM: to give fluency practice and encourage students to take part in a structured debate on some common social topics. LANGUAGE: statements of opinion + language of disagreement. PREPARATION: this discussion-based activity needs to be explained carefully. A debate is a contest of words; an objective judge (the teacher) must be convinced of the merit of a team's arguments. Choose a topic that needs to be clearly two-sided and to propose a change, for example, <i>the minimum drinking age should be raised</i> . Have students suggest possible topics. Write them on the board. The debate requires two teams: the pros and the cons. The pros support the change and point to the problems in the status quo. The cons prefer the status quo and produce arguments against the pros' reasons. Divide the class in half. Pick one of the topics on the board and ask one-half, the pro team, for two or three reasons for change. Write these on the board. Then have the other half, the con team, argue against these reasons. For example, <i>the pro team might say, too many health problems are caused by teenagers drinking. Teenagers who drink often drive, thus causing deaths</i> . The con team must take each point in turn and disprove or deny it. For example, <i>there are no health problems caused by teenagers who drink. Teenagers are physically active and have no money for alcohol...</i> After the denial, the con team offer new reasons NOT to change. For example, <i>raising the minimum drinking age will not stop teenagers from drinking</i> . The pro team must then disagree directly with this point and so on. The second stage is The Plan, the way to implement the change. the pro team must put forward points stating clearly how and when the change will take place, who will be affected and how to pay for it. The con team then attacks each point of the plan, arguing that it will not or cannot work, and why. The con speaker then offers any final comments that he or she may feel are important. FURTHER PRACTICE: encourage students to find some support for their reasons from newspapers, magazines, Internet, etc. repeat the same debate but this time using some evidence instead of just opinions. BIBLIOGRAPHY: KURT SCHEIBABI ER, <i>Ready-made English, vol 1 multi-level activities</i> , Heinemann publishers, 1995.	RETRANSMITE:
216	Vera	Wed Jul 23, 2003	7:18 pm	RES: I know I'm not suppost to, but..	CELIO	I am not suppost to publish my work here, but / the thing of it is that that stupid discussion group / page won't open, and it is 11:00 pm on wednesday. / Celio ./ You're right. You are not supposed to send tasks to / our discussion list. I don't think our forum is stupid / and I saw you have just published your task there./ Regards,/ Vera///	RETRANSMITE:
217	Vera	Wed Jul 23, 2003	7:18 pm	double tasks	ALL	Dear students,// Please,pay attention not to publish your tasks more than once. / Some students/ are publishing the same task 2 or more times.// Thanks,// Vera	RETRANSMITE:
218	<a href="mailto:Celio <com>">Celio < com>/	Sun Jul 27, 2003	2:41 am	Clearing things off// /// /	VERA	Celio ./ You're right. You are not supposed to send tasks to our / discussion list. I don't think our forum is stupid and I saw / you have just published your task there./ Regards,/ Vera/ Vera, / I do not think the forum is stupid either, otherwise I would / not be a part of it. What I meant was that I had been trying / to get my work published for a couple of hours and the / "server" would not open./ Sorry about that, you guys./ Celio ///	RETRANSMITE:
219	<a href="mailto:Celio <com>">Celio < com>/	Sun Jul 27, 2003	2:16 am	Re: RES: I know	VERA	Celio ./ You're right. You are not supposed to send tasks to our / discussion list. I don't think our forum is stupid and I saw / you have just published your	RETRANSMITE:

				I'm not supposed to, but..		task there./ Regards,/ Vera/ Vera, I did not mean the forum is stupid. There is a huge / difference between the forum (discussion group) and the page / itself (the server)./ The server would not open for a couple of hours. I just made / it in the last minute. / I did not mean to offend the group. / Sorry/ Celio	
220	Vera	Sun Jul 27, 2003	6:58 pm	RES: Clearing things off	CELIO	// What I meant was that I had been trying to get my / work published for a couple of hours and the "server" / would not open./ That's something we must learn when dealing with the / Internet. The sites sometimes do not work either / because of any problem with their servers or because / their administrators have to modify something. / Patience is the key word./ Peace,/ Vera//	RETRANSMITE:
221	Vera	Sun Jul 27, 2003	8:17 pm		ALL	// Dear students,// I wrote an individual feedback to all the students who sent / their tasks till/ Wednesday. I read the others as well and must say that, in / general, the/ participants chose good communicative activities, but some of / them forgot to/ classify them according to Littlewood. Remember that there / different kinds/ of activities.// Cheers,// Vera	RETRANSMITE:
222	Lia >/	Mon Jul 28, 2003	6:03am		VERA	Re:// Vera,/ So, you are not going to give an individual feedback to the / other tasks? Only, to the ones sent till Wednesday? I really / would like to know whether my task is done according to what / you have asked us in the instructions of task 13 as wekk as if / I classified it according to Littlewood's text. I really / thought the text was interesting but a little bit difficult to / classify a real activity, because it seems that an activity / involves more than one of those types of functional / communicative activities./ Also, I am planning to present that activity in a another / class, so I wnatud your feedback to see if it is ok or if it / has any problem./ Thanks./ Lia //	RETRANSMITE: V feedback to all the read the others as participants chose forgot to/ classify different kinds/ of
223	Celio <com>/	Mon Jul 28, 2003	3:28 pm	Re: RES: Clearing things off	VERA	That's something we must learn when dealing with the / Internet. The sites sometimes do not work either because of / any problem with their servers or because their / administrators have to modify something. Patience is the / key word./ Peace,/ Vera/ Yes, I know, that's something I have to work hard on: Be / pacient./ Sorry,/ Celio	RETRANSMITE:
224	Vera	Mon Jul 28, 2003	5:07 pm	task 13//	ALL	Dear students,// This week, you will be creating your own activities and / sharing them with/ your classmates. It would be great if you could read all of / them and send/ feedback to your classmates.// Peace,// Vera	RETRANSMITE:
225	Vera	Mon Jul 28, 2003	5:17 pm	assessment//	ALL	Dear students,// Please visit the link / http://www.Vera.com/assessment.htm and read/ about our assessment.// Peace,/ Vera	RETRANSMITE:
226	Carla >/	Tue Jul 29, 2003	11:21am	Re: assessment//	VERA	Vera/ I have already done task 13 last week and I am doing task 14 / this week. I/ am moving and I don't know how long I will be without /Internet./ I am aware of the tasks of the assessment link. My only doubt / is the/ self-evaluation??/? I believe you want to have the glossary, the material / development , and the/ copies of the tasks on August 18th. Correct??/? Thanks// Carla	RETRANSMITE:
227	Vera	Tue Jul 29, 2003	8:34 pm	RES: assessment//	CARLA	My only doubt is the/ self-evaluation??/? // Carla, // In order to help you write your self-evaluation, you can / follow the following questions: // How did you go about doing the tasks? / Did you read all the indicated texts?/ Did you try to develop good tasks?/ What problems did you encounter? / How did you solve them? / Did you usually post your task on Wednesday? / From zero to ten, which mark do you deserve? // I believe you want to have the glossary, the material / development , and the/ copies of the tasks on August 18th. Correct??/? That's right.// Vera ///	RETRANSMITE:
228	Gino >/	Wed Jul 30, 2003	1:55 pm	Maze_task_chart	VERA	Attachment: (application/msword) Maze_task_chart.doc [not / stored]//	RETRANSMITE:
229	Gino >/	Fri Aug 1, 2003	0:16am	Task_13 (revised)/	VERA	Hi,Vera// I tried to post my task 13(revised)into the Forum but/ I could not even get into it. So, I decided by our/ e-mail group. It is ok?!!!! Task 13.// Create a good communication activity and describe it/ to your classmates. Say which type it is, according to/ Littlewood./// Amaze task (revised)// The purpose of this task is to make the students/ interact with each other, use their cognitive/ abilities and find location by taking decision. / First of all, the teacher hand out two maze charts,/ one with the path to get out of the maze	RETRANSMITE:

						<p>already/ marked, and another one to be discovered. So, in pairs/ or group of four, one student will receive the maze/ chart already done and the other one(s) will receive/ the one to be done/ Task: the student(s) with the maze chart to be done/ must discover with the student with the chart done how/ get out of the maze. In other words, the students/ have to take decision in group or pairs about which/ paths to take by getting the identical position or/ paths of the student with the chart done. / Teacher: he/she is supposed to be the manager/ throughout the task in order to keep the discussion/ among the students/ The pairs or group which finish the task first will be/ the winner and get a prize (this will be according to/ the teacher choice: it can be a chocolate, a pen , or/ even nothing). / The students are supposed to use sentences such as/ 'let`s take the first/second/third turning on the/ left/right'; or 'we have/should take that one; 'Let`s/ go in this way/path ', and so forth. This task will/ better fit in Littlewood's activity 'Discovering/ sequences and locations'./ REFERENCE/ Littlewood, W. Communicative Language Teaching./ Cambridge: Cambridge Univeristy Press, 1981. / http://puzzlemaker.school.discovery.com/chooseapuzzle.html</p>	
230	Vera	Fri Aug 1, 2003	4:09am	RES: Task_13 (revised)	GINO	// Please, tasks must not be sent to the list. Post it in / our forum./ / Vera/ -	RETRANSMITE: - _luiza@ / Enviaci comufmg@----grou (revised)/// Hi,Vera but/ I could not ev ok?!/// Task 13./. it/ to your classma Amaze task (revis students/ interact find location by tak maze charts,/ one marked, and anothe four, one student v other one(s) will re the maze chart to chart done how/ g have to take decis getting the identica done. / Teacher: h the task in order to pairs or group whic prize (this will be a chocolate, a pen , use sentences suc left/right'; or 'we ha , and so forth. This 'Discovering/ sequ W. Communicative Univeristy Press, 1

232	VeraLúcia Menezes de Oliveira e Paiva <vlmop@---->/	Fri Aug 8, 2003	6:41 am	avaliação final	ALL	// Caros alunos.// Optei por escrever em português para evitar qualquer problema / de / compreensão.// Todas as orientações sobre a avaliação final estão no link / http://www.Vera.com/assessment.htm // A data de entrega do material é 18 de julho em meu gabinete. / Estarei / lá de 9 às 12 e de 19 às 20:30 horas.// Quem quiser pode entregar antes. Se eu não estiver em meu / gabinete, / pode deixar no meu escaninho na sala dos professores. Na / próxima / segunda estarei lá de manhã na segunda (11) e à tarde na terça / (12).// Vocês podem colocar tudo dentro de um pasta ou saco plástico / ou de / papel com a identificação na frente. // POR FAVOR, NÃO COLOQUEM CADA ATIVIDADE EM UM SACO PLÁSTICO / INDIVIDUAL. O MATERIAL DEVE SER DE FÁCIL MANUSEIO.// A auto-avaliação pode ser feita em português e deve contemplar / os / seguintes pontos:// 1. Li todos os textos propostos ou apenas o mínimo necessário / a / cumprir a tarefa rapidamente?/ 2. Procurei bibliografia extra para aprofundar os temas / propostos?/ 3. Fiz todas as tarefas?/ 4. Me esforcei para escrever textos bem completos ou respondi / à / questão rapidamente só para cumprir com a obrigação?/ 5. Postei minhas tarefas dentro da data estabelecida ou usei / os / períodos de tolerância?/ 6. Procurei dar feedback aos meus colegas?/ 7. Li o texto de feedback da professora e refleti sobre eles?/ 8. Fiz um bom ensaio sobre a abordagem comunicativa./ 9. Produzi material próprio ou copiei de livro?/ 10. Fiz um glossário abrangente e que contempla os principais / conceitos da abordagem comunicativa?// Atribuem os pontos às questões propostas de acordo com seu / conceito / do que é mais relevante para você.// Abraço a todos.// Vera//	RETRANSMITE:
233	VeraLúcia Menezes de Oliveira e Paiva <vlmop@---->/	Fri Aug 8, 2003	2:22 pm	link problem	ALL	/ Dear Students,// One student has just observed that the first link in task 15 / is opening a different/ page. As I am out of BH I cannot correct the page. So please / copy the address/ instead of clicking at it.// http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/classuse.html // I will correct the hyperlink on Monday.// Cheers,// Vera/	RETRANSMITE:
234	Celio <com>/	Fri Aug 8, 2003	2:59 pm	Re: avaliação final	VERA	Original Message -----/ Vera_Lúcia_Menezes_de_Oliveira_e_Paiva / Date: Fri, 08 Aug 2003 13:41:26 -0000/ To: COMUFMG@----groups.com [COMUFMG] avaliação final// Caros alunos.// Optei por escrever em português para evitar qualquer problema / de / compreensão.// Todas as orientações sobre a avaliação final estão no link / http://www.Vera.com/assessment.htm // A data de entrega do material é 18 de julho em meu gabinete./ Você não quer dizer agosto?/	RETRANSMITE:
235	VeraLúcia Menezes de Oliveira e Paiva <vlmop@---->/	Sat Aug 9, 2003	6:36 am	Correção	ALL	// Agradeço ao Celio pela correção. A data final é 18 de / AGOSTO e não de julho/ que já se foi.// Me desculpem por mais essa falha.// Abraço,// Vera/	RETRANSMITE:
236	Júlia	Sat Aug 9, 2003	11:41 am	Re: Correção	VERA	// Professora Vera,// preciso saber como fazer a auto-avaliação! Eu ainda não / entendi o que é/ preciso fazer./ Também gostaria de saber qual é o melhor horário para levar os / trabalhos na/ terça-feira dia 12/08 ou quinta-feira dia 14/08.// Abraços,// Júlia / -	RETRANSMITE: > de Oliveira e Paiva groups.com>/ Ser [COMUFMG] Correção final é 18 de / AGO desculpem por ma
237	Gino >/	Mon Aug 11, 2003	2:20 pm	Re: avaliação final	VERA	// Hi, Vera!// Do I have to post all the material from the/ assesment on the forum or just to hand them in?// Hugs!!!	RETRANSMITE:
238	Vera	Mon Aug 11, 2003	3:46 pm	RES: avaliação final/	GINO	/ Hi, Vera!// Do I have to post all the material from the/ assesment on the forum or just to hand them in?// Hugs!!! It is not necessary to post them. Just print and / include in your portfolio.// Cheers,// Vera ///	RETRANSMITE:

239	Vera	Tue Aug 12, 2003	5:43am	self-evaluation	ALL	// Caros alunos,// Gostaria de esclarecer que a auto-avaliação não implica apenas / responder as/ perguntas. Vocês devem atribuir uma nota de no máximo 10 / pontos.// Solicito à Cora Dias Cunha que me envie a nota, pois ela / já me entregou/ os trabalhos, fez a auto-avaliação, mas se esqueceu de dar a / nota.// Obrigada, // Vera	RETRANSMITE:
240	RENATA RÚBIA <cozziRúbia@>/	Tue Aug 12, 2003	2:47pm	feedback of my tasks and glossary	VERA	// prezada vera, // de acordo com uma de suas mensagens, você disse que havia / mandado um / feedback individual sobre os nossos tasks. não sei o que / aconteceu / mas eu não recebi o meu feedback individual.// sobre o glossário, tenho uma dúvida. é para fazer somente com / expressões ou pode ser também com palavras as quais achei / importantes / para o entendimento do texto (muitas destas palavras eu não / sabia ao / certo o significado).// grata, Rúbia ///	RETRANSMITE:
241	Vera	Tue Aug 12, 2003	6:37pm	RES: feedback of my tasks and glossary	RÚBIA	// Eu não enviei feedback individual. Eu o fiz no próprio / fórum para os alunos que enviaram as 2 últimas tarefas / dentro do prazo. Procure suas mensagens e verá as minhas / também. / Quanto ao glossário você pode incluir qualquer conceito / que julgar relevante.// Abraço, // Vera/	RETRANSMITE: > [mailto:cozziRúbia@2003 18:48/ Para: [COMUFMG] feedback de acordo com uma de mandado um / feedback que aconteceu / não sei o que / aconteceu / sobre o glossário, expressões ou pode ser também com palavras importantes / para o entendimento do texto eu não sabia ao / certo o significado).
242	Cora <>/	Wed Aug 13, 2003	4:40am	Re: RES: feedback of my tasks and glossary	VERA	// Vera,/ Eu gostaria de saber quantas palavras o glossário tem que / constar. Quantos conceitos?/ aguardo seu retorno. / Obrigada. / Cora /// >	RETRANSMITE: > glossary / >Date: Wed Aug 13, 2003 18:48:48 -0400 / >enviei feedback individual / >que enviaram as 2 últimas tarefas / >dentro do prazo. Procure suas mensagens e / >verá as minhas / >também. / >Quanto ao glossário você pode incluir qualquer conceito / >que julgar relevante.// Abraço, // Vera/
243	Vera	Wed Aug 13, 2003	5:31am	RES: RES: feedback of my tasks and glossary	CORA	// Vera,/ Eu gostaria de saber quantas palavras o glossário tem / que constar. Quantos conceitos?/ Cora , / Minha expectativa era que os alunos fossem construindo / seu glossário a medida que fossem lendo os textos e / encontrando conceitos novos. Não vejo muito sentido / na construção de um glossário a posteriori. No / entanto, respondendo a sua pergunta, não estipulei o / número de entradas no glossário, pois isso iria / depender das leituras de cada um. / Abraço, / Vera ////	RETRANSMITE:
244	Vera	Sat Aug 16, 2003	2:21pm	time to say goodbye	ALL	// Dear students, // Our course is finished and I am going to miss you all. I was / afraid I would/ not be able to manage two big classes at the same time, but / you were all/ just great. The ones who have already handed in their / portfolios can have/ them back on Monday. I will check the others as soon as / possible, but as you/ know the groups are big and I need some time to finish my /part.// I hope this experience has brought something else to your / teaching career.// Thank you all for your collaboration and for the seriousness / in the/ development of our course.// Be happy.// Love, // Vera	RETRANSMITE:
245	Nice	Sat Aug 16, 2003	4:01pm	Re: time to say goodbye	VERA	// Olá Vera! // Vou escrever em português mesmo: gostaria de agradecer a sua / paciência e / empenho a esse curso durante esse semestre, pois imagino que / não seja fácil / trabalhar com tantas pessoas ao mesmo	RETRANSMITE:

						tempo. / MUITO OBRIGADO!!!! / Nice	
246	Júlia	Sat Aug 16, 2003	4:33 pm	Re: time to say goodbye	VERA	// Professor Vera,/ I would like to know if it is possible to get my portfolio on / Tuesday 19th,/ between two and three o'clock in the afternoon./ Thank you very much./ Júlia //	RETRANSMITE: > >/ To: "COMUFMG <ufmgcom1@----g PM [COMUFMG] t course is finished a would/ > not be at you were all/ > jus portfolios can have soon as / possible some time to finish something else to collaboration and f course./ >/ > Be f
247	Vera	Sun Aug 17, 2003	6:16a m	RES: time to say goodbye	JÚLIA	// Júlia ,// I will be there in a meeting at Sala da Congregação, / second flor, in front of the elevator. / Can you go there?// Cheers,// Vera/ / Professor Vera,/ I would like to know if it is possible to get my / portfolio on Tuesday 19th,/ between two and three o'clock in the afternoon./ Thank you very much./ Júlia ////	RETRANSMITE:
248	Júlia	Sun Aug 17, 2003	2:05 pm	Re: time to say goodbye	VERA	//// Professor Vera,/ I can be there by that time if it is okay to you!/ Thank you very much,/ Júlia ///	RETRANSMITE: > COMUFMG@----g AM/ Subject: RES be there in a meeti the elevator. / Car Vera,/ I would like Tuesday 19th,/ be Thank you very mu
249	Gino >/	Mon Aug 18, 2003	2:09 pm	Meu Material	VERA	// Oi, Vera!/ Eu deixei todo o meu material final (assessment) no/ seu escaninho na sala dos professores quinta-feira. Eu/ sei que voce disse pra deixar no escaninho, mas eu nao/ sabia qual, pois, como voce sabe, houve mudanças na/ fale (não há mais os departamentos no quarto andar,a/ sala dos professores mudaram, etc.). Bom, desculpe-me/ pela confusão.// Abraços	RETRANSMITE:
250	Gino >/	Mon Aug 18, 2003	3:36 pm	Re: time to say goodbye	VERA	// Dear, Vera!/ Although I'd had hard times, it was very nice to work/ with you. But I'm not going to say goodbye to you/ because, who knows, I'll see you again in a master/ degree?!/ Things are strange,we get crazy to leave the college,/ but when the day arrives we simply don't want to/ leave, do you know why? perhaps because we get/ addicted in these wondrous things: english,/ literature,linguistic, and so on and so forth. Thank/ God!!!! See you around !!!!!!!!	RETRANSMITE: > students,/ >/ > O all. I was afraid I w same/ > time, but already handed in/ Monday. I will che know the groups a > I hope this exper teaching career./ : > seriousness in th >/ > Love,/ >/ >
251	Vera	Mon Aug 18, 2003	5:47 pm	RES: time to say goodbye	GINO	// I'll see you again in a master/ degree?!/ It will be my pleasure./ / Vera ///	RETRANSMITE:
252	Babi >/	Tue Aug 19, 2003	4:52a m	Re: time to say goodbye	VERA	// Dear Vera / I would like to thank you for this on line course that was / just a great experience. I also would like to say that my self / evaluation is on my portfolio./ I won't say good bye 'cause I'm already enrolled on your next / online course./ See you soon and thanks for all./ Best regards/ Babi // //// Babi /O homem é naturalmente um animal político, só um indivíduo de natureza vil ou/superior ao homem viveria isolado dos outros homens sem que a isso fosse/imposto.//O homem segundo Aristóteles é o único animal que possui a razão , o sentimento/do mal e do bem, do justo e injusto.>	RETRANSMITE: > >To: "COMUFMG" goodbye / >Date: students, / >/ >O was / afraid I wou same time, but / y already handed in I will check the oth groups are big and this experience ha >/ >Thank you all the / >developmer

							exames, mas volto trabalhos e / entre que não é possível calendário, pois so adianta me pedir, n >não cumprir praz >Quem optar por n escaninho. Como ficou / com zero, n > / >Abraço, / > /
257	VeraLú ciaMenezesde Oliveira ePaiva< vlmop @---->/	Wed Sep 3, 2003	2:17 pm	devoluçã o de trabalhos	ALL	// Caros alunos, // Os trabalhos de vocês podem ser pegos na sala dos professores. // Lembro a todos que quiserem melhorar as notas que basta / refazer o / que não foi bem e deixar no meu escaninho ou no meu gabinete / até o / dia 11 de setembro. Chego no dia 12, avalio e entrego as / notas. Não / se preocupem em usar pastas, Bata colocar em um saco plástico / ou em / um envelope. // Boas férias, // Vera //	RETRANSMITE:

ANEXO I

AMOSTRA DAS MENSAGENS ENVIADAS À LISTA ELETRÔNICA DE DISCUSSÕES DO GRUPO 2 – GR2

1	Vera Menezes	Wed Apr 23, 2003	8:42 pm	class	ALL	>Dear students,>You were registered in CLASS ONE and the instructions for our course on>Communicative Approach can be found at:> http://www.veramenezes.com/communicative.htm >Unfortunately, the provider which hosts my site is not working today, I hope>it will be okay in a few hours.>Please, if you know any other student, ask him or her to get in touch with>me (vlmop@u...)>Regards,>Vera Menezes>	>
2	Vera Menezes	Thu Apr 24, 2003	5:29 am	First class>	ALL	>Dear students,>Unfortunately, my homepage is offline due to some problems with my provider.>So, I am sending the first task by email. Go to the Xerox to copy the>material. The first task can be done within a long period of time because I>am still trying to get in touch with the students. Unfortunately Serviço de>Ensino does not know all the students' e- mails.>Regards,>Vera Menezes> FIRST CLASS April 22 nd to May: 9 th >Communicative approach: background, definition and principles >MAIN CONCEPTS: start building your own glossary with the key concepts you>find in the bibliography. See assessment for more information.>ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS>1) Describe with your own words the origins of the communicative approach.>2) How would you define the communicative approach?>3) In your opinion, which are the five most important principles of the>communicative approach?>Go to http://www.voy.com/143502 >>In order to answer the questions you can use the following bibliography:>You are not supposed to read all of them as far as you have enough support>to write your tasks. >Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and principles in language teaching.>Oxford: Oxford University Press. p.64-86>RICHARDS, J. & RODGERS, T. Approaches and methods in Language teaching.>Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.123- 140> http://www.geocities.com/CollegePark/Square/9089/index14.htm > http://www.aber.ac.uk/education-odl/seclangacq/langteach9.html > http://www.cafl.info/ca.html > http://bogglesworld.com/glossary/communicativeapproach.htm >ht tp:> www.nknu.edu.tw/~eng/etweb/meth-ca-1.htm > http://simsim.rug.ac.be/staff/elke/recpast/communic.html > http://www.fzrtvu.net.cn/fudao2002/english/zhuanye/yingyu/jiaoxue/fudao2.htm >	>
3	Vera Menezes	Thu Apr 24, 2003	8:10 am	useful information>	ALL	>COMMUNICATIVE APPROACH>Faculdade de Letras da UFMG (first semester 2003)>Teacher: Vera Menezes>Welcome to the Communicative Approach course at FALE> UFMG.>There are weekly activities based on printed and online texts. The printed>ones can be found in my folder at the FALE Xerox shop.>All your tasks must be published in a Message Board or Forum.>Class TWO: Every week go to http://www.voy.com/143557 > to publish your>contribution.>Observation: do not forget to type the final slash (>),otherwise the forum>will not open>Besides the forum, we will use a Discussion List for daily communication,>discussion of difficulties or experience sharing.>Group name: COMUFMG>Group home page: http://groups.yahoo.com/group/COMUFMG >Group email: COMUFMG@yahogroups.com >Although our course is not face to face, you are supposed to interact every>week. Each week will correspond to 4 presences and you are allowed to miss>only three weeks, but I do hope you won't do that.>COLLABORATION is our key word. You will build	>

						<p>up your knowledge about the Communicative Approach by reading and exchanging ideas with your classmates. I will be the moderator and will help you whenever you need me. Click on Schedule to see the tasks for each week and in assessment to know how you will be graded. COMMUNICATIVE APPROACH Faculdade de Letras da UFMG (first semester 2003) Teacher: Vera Menezes Welcome to the Communicative Approach course at FALE UFMG. There are weekly activities based on printed and online texts. The printed ones can be found in my folder at the FALE Xerox shop. All your tasks must be published in a Message Board or Forum. Every week go to http://www.voy.com/143502 to publish your contribution. Observation: do not forget to type the final slash (>), otherwise the forum will not open. Besides the forum, we will use a Discussion List for daily communication, discussion of difficulties or experience sharing. Group name: ufmcom1 Group home page: http://groups.yahoo.com/group/ufmcom1 Group email: ufmcom1@yahogroups.com Although our course is not face to face, you are supposed to interact every week. Each week will correspond to 4 presences and you are allowed to miss only three weeks, but I do hope you won't do that. COLLABORATION is our key word. You will build up your knowledge about the Communicative Approach by reading and exchanging ideas with your classmates. I will be the moderator and will help you whenever you need me. Click on Schedule to see the tasks for each week and in assessment to know how you will be graded.</p>	
4	Diná < Diná >	Thu Apr 24, 2003	6:09 pm	First message>	ALL	> Hi people,> I am very glad to participate on this group.>Nice course to everybody,>Diná .>	>
5	Miro	Thu Apr 24, 2003	8:41 pm	Hi	ALL	Hello dear teacher and "webclassmates", It's an honor and a pleasure to be part of this discipline. I hope we all have a wonderful and communicative time and that we can approach each other collaboratively. Wishing the best to everyone, Miro	
6	Léo	Fri Apr 25, 2003	7:57 am	First class	VERA	Professor, thanks for your prompt response to my message. As I am still unsure of which class I belong (One or Two) I'm sending this first assignment to both, but you may ignore one of them as they are identical. Thanks again, Léo Origin The Communicative Approach spawned from the realization that different pupils learned through different processes and, therefore, the methods used at the time (60's and 70's) cause frustration and discouragement in the students who felt they could not perform well. The understanding that communication may occur even when the language is not perfectly correct, enabled teachers using the Communicative Method to stimulate the students to continue the learning process so that eventually they could achieve a greater level of proficiency. A beginning student who says: 'Please get me a water' will most likely get his thirst quenched and, if not discouraged but stimulated to continue learning, eventually he'll construct a sentence like: 'Please, can you get me some water.' Definition The Communicative Method is the one which recognizes the need of the students to communicate and accepts individual limitation with the realization that, once acquired, the language can be gradually perfected. It focuses on language as a means to an end: communication. The five most important principles of the communicative approach, in your opinion: 1. The use of the language from the very beginning. It's important for the learner to get a 'hands on experience' with the language. Waiting to speak after	

					<p>one has the grammatical structures 'perfect' is counter-productive. Native speakers of any given language don't use it perfectly and nor should we expect to. Which bring us to the second principle:2. It's natural to make mistakes when learning something new. To err while learning a language is part of the process and correction should be made, but without discouraging the student. There are times when a discourse which contain errors communicate the ideas precisely. The correction should then be limited to a few points and not done by interruption, but encouragement. In the sentence: The girl come late to class every day, there are some mistakes, but the only one which should be address promptly is the verb conjugation. 3. The fact that, although not limited to oral skills, the Communicative Method gives emphasis to oral communication. To me this is important because the purpose of language is communication and we communicate orally a greater percentage of the time. 4. The use of real, or close to real, life scenarios which help to rehearse possible situations. This, coupled with the introduction of everyday language and idiomatic expressions enables pupils to gradually acquire command of the language.5. The flexibility of the method, not only in the acceptance of limitations, but in the use of different media, not only texts, which permits the adaptation of the teaching to the interests and necessities of the students.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO J

**AMOSTRA DE ATIVIDADES ENVIADAS AO FÓRUM
ELETRÔNICO DO GRUPO 1 – GR1**



[DISH Network Satellite TV by AllSat.com](#) - Earn \$80 per sale giving away free satellite systems for up to 4 rooms with free installation, no additional outlet fees, lifetime equipment warranty and the lowest all digital programming package in America starting at just \$29.99 per month!



VoyForums User Accounts are here!



Features: [Message editing](#) and [Visible VoyUser Status](#)

[[VoyUser Login](#) optional] [[Contact Forum Admin](#)] [[Main index](#)] [[Post a new message](#)]
 [[Check update time](#)] [[Archives: 1, 2, 3, 4](#)]

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | Previous Message]

Date Posted: 16:38:55 07/24/03 Thu

Author: [Cora](#)

Subject: TASK 12

TASK 12

I examined the textbook 'Student's book 1A of New Interchange by Jack C. Richards Cambrieger University Press.

The activity that I chose is a communicative activity that asks students about their entertainment preferences. This activity is called: 'Entertainment Survey', this chapter talks about 'likes and dislikes', therefore, this activity is elaborated to make students talk about this subject. There are some questions like: 'What kind of ... music, movies, TV programs... do you like?' Or 'Do you like ... horror films, gospel music, soap operas...?' In pairs, each student makes some questions and answers them. These questions direct the conversation and give some ideas to what to ask about. This kind of activity is very good to make an interaction between students. The subject is very simple, thus, everybody can talk about it. This activity falls under the category of 'Sharing and Processing information' by Littlewood. Thus, students share information and discuss it in groups.

Cora

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | [Previous Message](#)]

[[VoyUser Login](#)] Not required to post.

Post a public reply to this message | [Go post a new public message](#)

* *HTML allowed in marked fields.*

Message subject (required):

Name (required):

E-mail address (optional):

* Type your message here:

Notice: Copies of your message may remain on this and other systems on Internet. Please be respectful.

[[Contact Forum Admin](#)]


Forum timezone: GMT-8

Before posting please read our [privacy policy](#).

VoyForums is a Free Service from [Voyager Info-Systems](#).

Copyright © 1998-2004 Voyager Info-Systems. All Rights Reserved.

 **VoyFORUMS** free messagebo
servi

Tsunami: South-East Asia relief fund	
	MercyCorps is a highly rated and respected humanitarian organization, chosen by Voyager Info-Systems for their low cost overhead and ability to contribute directly to the cause of your choice.

[[VoyUser Login](#) optional] [[Contact Forum Admin](#)] [[Main index](#)] [[Post a new message](#)]
 [[Check update time](#)] [[Archives: 1, 2, 3, 4](#)]

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | Previous Message]

Date Posted: 14:27:23 07/17/03 Thu

Author: Cida

Subject: TASK 11

UFMG 2003-07-16

COMMUNICATIVE APPROACH

Teacher: Vera Menezes

Student: Cida

Explain what a genre-based approach is

Maria Aparecia Gazotti says in her interview on “New Routes in ELT” that the expression “genre” provoked a strange reaction on her. I had the same feeling trying to discover what it really meant. Reading her comments and the other texts it became clear to me.

She also mentions Bakhtin theory: “This author says that as human beings interact in different social contexts, they create rules to be followed within these contexts. These rules are not only related to the social behaviour but also to the linguistic choices people make when producing the language in specific contexts for specific reasons.”

So genre serves specific purposes and it can be identified by examining the structural organization of a text as well as the linguistic features within it.

For example a recipe contains a specific vocabulary and procedures that identifies it as a recipe , a handbook , game instructions, a poem, a newspaper ad, and many other things that make part of our lives have specific codes.

Sometimes reading is not enough to understand these codes. If I have a handbook but I do not have the equipment to see how each part is explained, I will not figure it out. A person who can't cook will have

trouble performing a recipe. So if “genre” is difficult to understand in our own language imagine as a second or foreign language.

According to Gazzotti, the concept is not new at all, because teachers teach students how to produce business letter, letters of complaint, invitations, the problem is when they adapt the structure of the language and change the linguist characteristic of a genre.

The best way of doing it is to analyze the text and introduce the subject in a context.

There are lots of experiences being carried out in Australia, England and Geneva in their mother tongue. In Geneva the texts were separated by similar characteristics in order to make it easier . The chosen groups were related to reporting experiences and facts , such as: diaries, news, biographies and facts.

Concerning the feasibility in this approach to ELT Gazzotti says that we have to adapt some things but we would have to consider not only the genre we would like to teach but also on the skills we are aiming at teaching.

Reference:

GAZZOTTI, M.A. Genres an Alternative to ELT. New Routes, March 1999.p.14-18 and In Didatic Material for EFL p.18-19.

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | Previous Message]

[[VoyUser Login](#)] Not required to post.

Post a public reply to this message | [Go post a new public message](#)

** HTML allowed in marked fields.*

Message subject (required):

Re: TASK 11

Name (required):

E-mail address (optional):

* Type your message here:

>UFMG
> 2003-07-16
>
>COMMUNICATIVE APPROACH
>Teacher: Vera Menezes
>Student: Aparecida dos Santos Silva
>
>Explain what a genre-based approach is
>
> Maria Aparecia Gazotti says in her interview on "New

[Send] [Clear]

Notice: Copies of your message may remain on this and other systems on Internet. Please be respectful.

[[Contact Forum Admin](#)]

Forum timezone: GMT-8

Before posting please read our [privacy policy](#).

VoyForums is a Free Service from [Voyager Info-Systems](#).

Copyright © 1998-2004 Voyager Info-Systems. All Rights Reserved.

ANEXO K

AMOSTRA DE ATIVIDADES ENVIADAS AO FÓRUM ELETRÔNICO DO GRUPO 2 – GR2



[[VoyUser Login](#) optional] [[Contact Forum Admin](#)] [[Main index](#)] [[Post a new message](#)]
 [[Check update time](#)] [[Archives: 1, 2, 3, 4](#)]

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | Previous Message]

Date Posted: 05:07:59 05/22/03 Thu

Author: [Cleiton](#)

Subject: task 3

Sorry to send it a second time, but the first one the last line was missing.

tk.

Student: Cleiton

Task 3

Approach refers to ‘theories about the nature of language and learning that serve as the source of practices and principles in language teaching’ (Richard and Rodgers 1986:16)

An approach describes how language is used, and how its constituent parts offers a model of language competence. It describes how people acquire their knowledge of the language and makes statements about the conditions which will promote successful language learning.

The goal of communicative language approaches is to create a realistic context for language acquisition in the classroom. The focus is on functional language usage and the ability to learners to express their own ideas, feelings, attitudes, desires and needs. Open ended questioning and problem-solving activities and exchanges of personal information are utilized as the primary means of communication. Students usually work with authentic materials (authentic realia) in small groups on communication activities, during which they receive practice in negotiating meaning.

On the other hand structural approach relies on analysis of the structure model is performed and the objective the model is made. The language acquisition is concentrated on morphological/syntax analyses.

The lexical approach

The lexical approach, discussed by Dave Willis (Willis 1990) and popularized by the writer Michael Lewis (1993, 1997), is based on the assertion that 'language consist not of traditional grammar and vocabulary but often of multi-word prefabricated chunks' (Lewis 1997:3). Lewis proposes that fluency is the result of the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items which are 'available as the foundation for any linguistic novelty or creativity' (1997:15).

This highlighting of an area of language that was, perhaps, previously undervalued has played a valuable role in provoking debate about what students should study. A lexical approach would steer us away from an over-concentration on syntax and tense usage (with vocabulary slotted into these grammar patterns) towards the teaching of phrases which show words in combination, and which are generative in a different way from traditional grammar substitution tables. Thus, instead of teaching will for the future, we might instead have students focus on its use in a series of 'archetypical utterances' (Lewis 1993:97), such as I'll give you a ring, I'll be in touch, etc.

Despite reservations, however, the Lexical approach has certainly drawn attention to facts about the composition of language; what it has not yet done is make the leap from that stage to set of pedagogic principles of syllabus specification which could be incorporated into a method.

Audio-lingual

Audio-lingual methodology owed its existence to the Behaviorist models. Using Stimulus-Response-Reinforcement model, it attempted, through a continuous process of such positive reinforcement to engender good habits in language learners.

Audio-lingualism relied heavily on drills to form these habits; substitution was build into theses drills so that, in small steps, the student was constantly learning and, moreover, was shielded from the possibility of making mistakes by the design of the drill.

This kind of patterned drilling has some drawbacks quite apart from whether or not it can be shown to lead to grammatical and/or lexical mastery of the structures being focused on. In the first place the language is de-contextualised and carries little communicative function. Second, by doing its best to banish mistakes, so that students only use correct language, such teaching runs counter to a belief among many theorists that making (and learning) from errors is a key part of the process of acquisition. Indeed Audio-lingual methodology seems to banish all forms of language processing that help students sort out new language information in their own minds.

Despite these reservations, however, habit-forming drills have remained popular among teachers and students. The theory behind them still informs some taped materials in language laboratories, for example; teachers who feel insecure with the relative freedoms of some recent methods often feel more confident with the linguistic restriction of such procedures.

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | Previous Message]

[[VoyUser Login](#)] Not required to post.

Post a public reply to this message | [Go post a new public message](#)

** HTML allowed in marked fields.*

Message subject (required):

Name (required):

E-mail address (optional):

* Type your message here:

>Sorry to send it a second time, but the first one the
>last line was missing.

>

>tk.

>

>Student: Cléber Vieira de Araújo

>Task 3

>

>Approach refers to 'theories about the nature of
>language and learning that serve as the source of

Note: Public search engines may archive your message for an undetermined length of time.

[[Contact Forum Admin](#)]

Forum timezone: GMT-8

Before posting please read our [privacy policy](#).

VoyForums is a Free Service from [Voyager Info-Systems](#). Please support our sponsors.

Copyright © 1998-2003 Voyager Info-Systems. All Rights Reserved.



[[VoyUser Login](#) optional]

[[Contact Forum Admin](#)]

[[Main index](#)] [[Post a new message](#)]

[[Check update time](#)]

[Archives: [1](#), [2](#), [3](#), [4](#)]

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | Previous Message]

Date Posted: 14:31:43 07/02/03 Wed

Author: [Ênia](#)

Subject: task 9

The Task-based Approach is a way of teaching, which has the task as its “unit of analysis”. According to this approach, whenever students perform

a task, they are practicing and consequently learning the target language, because there is new knowledge to be explored and it leads to teacher-student and student-student interaction. However, the task chosen for this purpose must be a “pedagogic task”, which consists in a set of activities involving new information to be manipulated and also varied communicative structures and possibilities. Skehan (1994:190) claims that the task must be not so difficult and not so simple; this way, students may achieve vocabulary structures and also meaning, instead of not producing anything because either they know a lot or completely ignore the content/subject. At the same time, he explains that the difficulty of a task depends on other strategies rather than only analysis and selection of the ideal task. It is important to mention that activities that are out of context, like fill-in the blanks and exercises that we may find in a grammar book, for instance, are not very nice, because students do not use such structures in communication and, as a result, don't master the structure. The alternative would be a text not linguistically dense, which could test some linguistic forms and also provide the class with communication. According to Skehan, the class plan would consist of three stages: pre-task (teachers plan the tasks in order to know what is going to be tested and to certify that students will understand the requirements of the task), during-task (task transaction – time, length, group must be checked to make possible for students to communicate “at a comfortable speed”) and post-task (goals achievement by introducing a similar task, so that students would pay more attention to their mistakes and fixing them). In my opinion, it consists of good pedagogy, although I think it doesn't work by itself. It could be joined to the Communicative Approach as a strategy.

Source:

<http://www.tesolgreece.com/dinou01.html>

[[Next Thread](#) | [Previous Thread](#) | [Next Message](#) | Previous Message]

[[VoyUser Login](#)] Not required to post.

Post a public reply to this message | [Go post a new public message](#)

** HTML allowed in marked fields.*

Message subject (required):

Re: task 9

Name (required):

E-mail address (optional):

* Type your message here:

>
>The Task-based Approach is a way of teaching, which
>has the task as its “unit of analysis” . According to
>this approach, whenever students perform a task, they
>are practicing and consequently learning the target
>language, because there is new knowledge to be
>explored and it leads to teacher-student and
>student-student interaction. However, the task chosen
>for this purpose must be a “pedagogic task” , which
>consists in a set of activities involving new

Send

Clear

Note: Public search engines may archive your message for an undetermined length of time.

[[VoyUser Login](#)] Not required to post.

Post a public reply to this message | [Go post a new public message](#)

* HTML allowed in marked fields.

Message subject (required):

Name (required):

E-mail address (optional):

* Type your message here:

>
>The Task-based Approach is a way of teaching, which
>has the task as its “unit of analysis” . According to
>this approach, whenever students perform a task, they
>are practicing and consequently learning the target
>language, because there is new knowledge to be
>explored and it leads to teacher-student and
>student-student interaction. However, the task chosen
>for this purpose must be a “pedagogic task” , which
>consists in a set of activities involving new

Send

Clear

Note: Public search engines may archive your message for an undetermined length of time.

[[Contact Forum Admin](#)]

Forum timezone: GMT-8

Before posting please read our [privacy policy](#).

VoyForums is a Free Service from [Voyager Info-Systems](#). Please support our sponsors.

Copyright © 1998-2003 Voyager Info-Systems. All Rights Reserved.

ANEXO L

CATEGORIZAÇÃO DE CURTIS AND LAWSON

2001

Issue [Table of Contents](#)

ISSN 1092-8235

1 Exploring Collaborative Online Learning

David D. Curtis

Michael J. Lawson

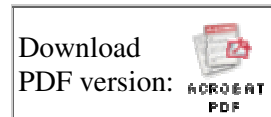
8-61- (618) 8201 2829

School of Education

Flinders University of South Australia

GPO Box 2100

Adelaide 5001



ABSTRACT

An investigation was carried out to determine the extent to which evidence of collaborative learning could be identified in students' textual interactions in an online learning environment. The literature on collaborative learning has identified a range of behaviors that characterize successful collaborative learning in face-to-face situations. Evidence of these behaviors was sought in the messages that were posted by students as they interacted in online work groups. Analysis of students' contributions reveals that there is substantial evidence of collaboration, but that there are differences between conventional face-to-face instances of collaborative learning and what occurs in an asynchronous, networked environment.

.....

.....

The number and content of text contributions made by group members in their online interactions via email messages and postings to the group discussion board were analyzed seeking utterances that were indicative of the behaviors that are reported for other forms of collaborative learning. Student evaluations of the topic were also a source of information for this study. Johnson & Johnson [4] list the following major types of behaviors in collaborative learning situations:

- giving and receiving help and assistance;
- exchanging resources and information;
- explaining elaborating information;
- sharing existing knowledge with others;
- giving and receiving feedback;
- challenging others' contributions (cognitive conflict and controversy leading to negotiation and resolution);
- advocating increased effort and perseverance among peers;
- engaging in small group skills;

- monitoring each others' efforts and contributions.

Other behaviors, such as organizing group work, initiating further interactions, and commenting or reflecting on the medium were also anticipated. Other utterances are also anticipated. For example, Cook [23] and Bonk et al. [24] identified both repetitive and social elements in students' interactions at the expense of task-related exchanges in courses in which online interactions were an optional supplemental form of interaction to the dominant face-to-face interactions. A coding scheme for utterances that indicate the above listed behaviors was developed and applied to the records of interaction that occur in the email exchanges and discussion forums. A number of coding schemes have been trialed by others. For example, in their analyses of an online debate, Gunawardena et al. [12] developed a scheme grounded in the debate that they studied. They were critical of other schemes, e.g. those of Levin and Henri (cited in [12]), but also commented upon the limitations of the debate as a vehicle for knowledge construction, and by implication, collaboration, which may suggest that different purposes of investigation may require different schemes of analysis. Since our primary concern was the identification of the classical elements of collaboration in an online environment, we based out scheme largely upon the components of collaborative behavior described by Johnson & Johnson [4].

.....

.....

VIII. APPENDIX: CODING SCHEME USED TO DESCRIBE UTTERANCES IN ONLINE COLLABORATION

Behavior categories	Codes	Description	Example
Planning	GS	Group skills: a generic code applied to expressions that encourage group activity and cohesiveness.	I know that [names] have given you good advice, but I think it's worth knowing that you need patience.
	OW	Organizing work: Planning group work; setting shared tasks and deadlines.	I just want to set a time-line for myself. Is everyone OK with that?
	IA	Initiating activities: Setting up activities such as chat sessions to discuss the progress and organization of group work.	I would like to chat on the blackboard. What about this Friday at 7.30pm SA time?
Contributing	HeG	Help giving: Responding to questions and requests from others.	To access the chat room, click on virtual chat in the blackboard; chat screen will come up; click on enter...
	FBG	Feedback giving: Providing feedback on proposals from others.	I like your idea of a generic booklet and everyone contributing aspects of interesting Internet services...
	RI	Exchanging resources and information to assist other group members.	"With the implementation of an Internet service ... there has been a major shift in the communication function in business."

	SK	Sharing knowledge: Sharing existing knowledge and information with others.	I think we also need to give thought to the following. 1. The issues of quality/efficiency in teaching and learning...
	Ch	Challenging others: Challenging the contributions of other members and seeking to engage in debate.	No examples - behavior not identified in the text.
	Ex	Explaining or elaborating: Supporting one's own position (possibly following a challenge).	No examples - behavior not identified in the text.
Seeking Input	HeS	Help seeking: Seeking assistance from others.	Does anyone know how to edit/add/append data on the student pages?
	FBS	Feedback seeking: Seeking feedback to a position advanced.	What do you think about answering the questions that ... has put forward?
	Ef	Advocating effort: Urging others to contribute to the group effort.	Haven't heard from you for a while. Are you still with us?
Reflection / Monitoring	ME	Monitoring group effort: Comments about the group's processes and achievements.	I believe the overall contribution and collaboration of working as a group requires an increase within itself as part of our learning.
	RM	Reflecting on medium: Comments about the effectiveness of the medium in supporting group activities.	The email for the discussion group seems to work OK for me. You know it has gone through because you actually receive your email back almost straight away if it has worked.
Social Interaction	SI	Social interaction: Conversation about social matters that are unrelated to the group task. This activity helps to 'break the ice'.	Regarding chat - my weekend is pretty hectic - I have my family flying in from Greece ... so the Greek festivities will be in full swing.

ANEXO M

CATEGORIZAÇÃO DAS MENSAGENS

Categorização das interações

1) ORA: ORganização das Atividades

Envolve mensagens contendo:

- a) Organização das discussões na lista, inclusive com instruções sobre a forma de participação;
- b) Organização das outras atividades do grupo, como leituras e resenhas, inclusive com instruções para a realização das mesmas;
- c) Cobranças de atividades e as respostas às cobranças;
- d) Frases fáticas de explicação para não participação na lista ou avisando de participação futura;
- e) Pedidos de esclarecimentos sobre atividades do estágio e/ou agradecimentos por eles;

2) AD: Apreciação das Discussões

Envolve mensagens contendo:

- a) Frases de incentivos;
- b) Frase de elogios mais gerais;
- c) Frases de críticas mais gerais.

3) AOA: Apreciação de Outras Atividades

Envolve mensagens contendo:

- a) Frases de apreciação das leituras/resenhas;
- b) Frases de apreciação das atividades dos colegas;
- c) Frases de apreciação das atividades nos fóruns;

4) PEP: PEdido de Participação

Pode introduzir tópicos novos ou não. Envolve mensagens contendo:

- a) Pedidos de opinião sobre aspectos dos textos lidos;
- b) Pedidos de opinião sobre a interpretação das atividades nos fóruns;
- c) Perguntas diretas sobre os textos lidos.

5) RPEP: Resposta ao PEdido de Participação

Envolve mensagens contendo:

- a) Frases emitindo opinião sobre aspectos dos textos lidos, referindo-se ou não ao PEP do colega;
- b) Frases alinhando opinião sobre as interpretações dos textos lidos, referindo-se diretamente ou não ao PEP do colega;
- c) Respostas às perguntas diretas.

6) CC: Comentário Crítico

Envolve mensagens contendo:

- a) Comentários sobre a qualidade das contribuições dos colegas em termos da adequação e/ou pertinência de sua interpretação de aspectos dos textos lidos, de sua interpretação de aspectos dos assuntos em discussão;
- b) Pedidos de esclarecimentos.
- c) Contestação (challenging) do ponto de vista dos colegas.

7) RCC: Resposta ao Comentário Crítico

Pode ser espontâneo também. Envolve mensagens contendo:

- a) Esclarecimentos sobre pontos de vista previamente apresentados na forma de justificativas, exemplificações, e/ou outras fontes para o enriquecimento da argumentação;
- b) Argumentação para fundamentar a manutenção ou refutação do ponto de vista original frente à contestação do colega.
- c) Ampliação espontânea da própria contribuição sob a forma de comentários adicionais enviados à lista de discussões.

8) TIR: Troca de Informações e de Recursos

Envolve mensagens contendo:

- a) Troca de informações acadêmicas extra curriculares;
- b) Informações (e convites) sobre eventos de interesse do grupo, inclusive sobre associações de classe;
- c) Indicação de referências bibliográficas e outros recursos didáticos;
- d) Agradecimentos.

9) ID: Inicia discussão

Pode pedir ou não a participação dos colegas. Envolve mensagens contendo:

- a) Introdução de um novo tópico

10) IS: Interação Social

Envolve mensagens contendo:

- a) apresentação pessoal;
- b) Teste do canal de comunicação;
- c) Conversa de cunho social que não estejam relacionadas ao tópico acadêmico em pauta.

11) EA: Entrega de Atividades

Envolve mensagens contendo:

- a) atividades acadêmicas;

12) PF: Pedido de Feedback

Envolve mensagens contendo:

- a) Frases contendo pedido de avaliação/crítica implícita ou explícita.

13) F: Feedback

Envolve mensagens contendo:

- a) Frases contendo avaliação/crítica implícita ou explícita.

14) MSC: Mensagens sem conteúdo

ANEXO N

PLANILHA DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

The image shows a large, multi-page document, likely a ledger or account book, laid out on a patterned surface. The document is filled with a grid of columns and rows, containing various entries and numbers. The text is small and difficult to read, but the structure is clearly that of a detailed record-keeping system. A red digital timestamp "1 13:54" is visible in the bottom right corner of the document.

ANEXO O

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS APRENDIZES

N.º de ordem da entrevista:

Nome/pseudônimo do entrevistado:

Idade:

Telefone do entrevistado:

data/hora da entrevista:

>>Pedido de autorização para gravar a entrevista

01 - Situação do entrevistado em relação à disciplina:

- FR = Frequentou até o final;
- EV = desistiu do curso sem justificativa formal;
- TR = Trancou formalmente a matrícula;
- NC = Não compareceu/participou de nenhum encontro.

02 – Com que frequência você participou das discussões?

- Nunca;
- Às vezes;
- Sempre
 - Você conhecia alguém do grupo online?
 - Vocês se encontravam presencialmente em outras disciplinas ou socialmente?
 - Vocês discutiam o que estava se passando no grupo online?

03

- Você usa a Internet normalmente com que finalidade?
- Você se considera um bom usuário dos recursos da Internet?
- De onde você acessava a Internet para participar da disciplina online?

- Qual o horário e em que dias da semana você normalmente acessava a Internet para participar da disciplina?
- 04 – Você já participou de disciplina online antes?
- () sim.
 - Em que a experiência anterior o ajudou nessa disciplina?
 - () não
 - Como você avalia essa primeira experiência?
 - O que você faria diferente em um próximo curso online para melhorar a sua performance? Por que?
- 05 – Lista de discussões
- Você sempre lia todas as mensagens da lista de discussões antes de postar a sua contribuição?
 - Você escrevia a sua contribuição e a postava sem ler as dos colegas?
 - Você lia todas as mensagens antes de elaborar a sua?
 - Lia algumas mensagens e depois elaborava e postava a sua? / Como você escolhia as mensagens que seriam lidas?
 - Você sempre lia todas as mensagens da professora?
- 06 – Forum
- Você lia todas as contribuições dos colegas, sempre, às vezes ou nunca?
 - Lia apenas algumas contribuições? Quais?
 - Comentou alguma tarefa de colegas? Quantas vezes? Quais colegas?
 - Você teve suas tarefas comentadas por colegas? Com que frequência?
 - Como você se sentiu?
- 07 – Você sentiu algum constrangimento ao enviar suas contribuições? Quando? Por que?
- Você sentiu alguma dificuldade para participar da lista de discussões? E do fórum? Por que?
 - Você teve facilidade para participar da lista de discussões? E do fórum? Por que?
- 08 – Você prefere trabalhar () sozinho, () em pares ou () em grupos maiores?
- Como você se sentiu tendo que trabalhar sozinho nessa disciplina?
- 09 – Quais as principais diferenças você percebeu entre essa disciplina online e disciplinas presenciais?
- E as similaridades?

- A que você atribui essas diferenças e essas similaridades?

10 – Como você avalia os seguintes aspectos da disciplina?

- () seleção dos textos (relevância e profundidade)
- () avaliações (grau de dificuldade e de esforço demandados)
- () lista de discussões
- () fórum
- () blog
- () feedback da professora
- () feedback dos colegas
- () ver as suas tarefas postadas no fórum aberto na Internet
- () instrumentos de avaliação
- () dinâmica da avaliação
- () interação em inglês
- () atuação da professora
- () participação dos colegas
- () a sua atuação
- () o tópico estudado

11 – Que atividades e recursos você mais gostou e acha que deve ser mantido numa próxima edição da disciplina? Por que?

12 – O que você não gostou e acha que deveria ser retirado numa próxima edição da disciplina? Por que?

13 – O que essa disciplina acrescentou à sua formação?

14 – Quais foram os aspectos negativos da disciplina? Por que?

- E os aspectos positivos? Por que?

15 – De 1 a 10, que nota você dá à disciplina?

- E a você?

16 – O que você tem a acrescentar que não foi abordado nessa entrevista?

