

Antônio Carlos Soares Martins

**A EMERGÊNCIA DE EVENTOS COMPLEXOS EM
AULAS *ON-LINE* E FACE-A-FACE: UMA
ABORDAGEM ECOLÓGICA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2008**

Antônio Carlos Soares Martins

**A EMERGÊNCIA DE EVENTOS COMPLEXOS EM
AULAS *ON-LINE* E FACE-A-FACE: UMA
ABORDAGEM ECOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

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

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2008**

À minha filha, Gabriela, que nasceu durante o período de elaboração desta tese e renovou-me as forças para concluir com êxito este trabalho.

À minha esposa, Rejane, pelo carinho, companheirismo e compreensão durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo carinho, apoio e incentivos constantes.

A Rejane e Gabriela, fontes de acalento nos momentos mais difíceis do percurso.

À Prof^{ra}. Dr^a. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva pela amizade e orientação competente.

Aos participantes do grupo de pesquisa, Eliane, Júnia, Liliane, Rita, Roberval, Valdir e Vera, pelos valiosos momentos de discussão que certamente ecoam em todo este trabalho.

À FAPEMIG pela bolsa de estudo que muito contribuiu para a execução deste trabalho.

À Unimontes pelo indispensável apoio para a realização deste trabalho.

Aos professores Deise Prina Dutra, Ricardo Augusto de Souza e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva por terem contribuído significativamente para minha formação acadêmica durante o curso de Doutorado.

Às funcionárias da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unimontes pela atenção constante, cordial e competente.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela receptividade, atenção e presteza.

À professora Ana Alves Neta pelo apoio e incentivo valiosos.

À professora e às alunas participantes desta pesquisa por terem gentilmente permitido sua realização.

Aos queridos amigos Júnia Braga e Valdir Silva que ajudaram a encontrar a ordem no caos.

The ecological approach looks at the entire situation and asks what is it in this environment that makes things happen the way they do? How does learning come about? Ecology therefore involves the study of context (...). In addition, things are happening all the time, in schools, classrooms, at desks and around computers. So, ecology is also the study of movement, process, and action. (VAN LIER, 2004, p.11)

Resumo

O papel da interação na aprendizagem de línguas tem sido tema freqüente na área de Linguística Aplicada. Com os recentes avanços tecnológicos, essa questão tornou-se ainda mais proeminente. Este trabalho investiga as dinâmicas interativas ocorridas em uma disciplina de escrita em inglês como língua estrangeira oferecida na modalidade mista com aulas face-a-face e *on-line*. O estudo foi sustentado por uma perspectiva ecossistêmica, incluindo princípios da Teoria da Complexidade e de abordagens ecológicas às relações de ensino e aprendizagem de línguas. A investigação foi conduzida sob uma perspectiva etnográfica, com acompanhamento sistemático das atividades da disciplina durante todo o semestre letivo. A análise procurou evidenciar os processos de interação, participação e colaboração na disciplina como um todo e, em especial, no processo de revisão colaborativa de textos em um fórum *on-line* e em seminários face-a-face. Os resultados destacam o valor de desenhos instrucionais mistos que busquem a convergência das modalidades de ensino aulas face-a-face e *on-line* de forma a explorar o potencial de cada modalidade. Desenhos instrucionais mistos têm o potencial de combinar essas modalidades de ensino tradicionalmente separadas, integrando as propriedades e possibilidades de cada uma. A combinação dessas modalidades supera o dualismo que parece sugerir a necessidade de se escolher entre a modalidade convencional face-a-face e a *on-line*, e potencializa os benefícios de uma forma que vai além das capacidades individuais de cada uma.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Língua estrangeira. 2. Aprendizagem de línguas mediada por computador. 3. Aprendizagem situada. 4. Teoria da complexidade. 5. Abordagem ecológica.

Abstract

Interaction has frequently been a theme of intense debate in the field of Applied Linguistics and this has become more prominent with the recent technological developments. This work investigates the interactional dynamics in an English as a foreign language writing course offered in blended mode with face-to-face and online classes. The study was supported by an ecosystemic perspective which incorporated principles from both Complexity Theory and ecological approaches to language teaching and learning. The investigation was carried out in an ethnographic perspective with systematic observation of the course activities for the length of a school term. The analysis sought to enlighten the processes of interaction, participation and collaboration in the course, focusing on the collaborative text editing process in an online forum and in face-to-face seminars. The results point out to the value of blended instructional designs that aim at the convergence of face-to-face and online modes in order to explore the potentialities of each mode. Blended learning courses have the potential of combining these traditionally separated teaching modalities integrating the proprieties and possibilities of each one. The combination of these modalities overcomes the dualism that seems to suggest a need to choose between conventional face-to-face and online modes and enhance the potential benefits in a way that is beyond the capacities of each one individually.

KEYWORDS: 1. Foreign language. 2. Computer-mediated language learning. 3. Situated learning. 4. Complexity theory. 5. Ecological approach.

Lista de figuras

FIGURA 1- Posições preferidas em sala de aula.....	77
FIGURA 2- Formulário de mensagem do fórum	110
FIGURA 3- Organização dos tópicos no fórum.....	126

Lista de tabelas

TABELA 1- Alunos participantes da pesquisa.....	64
TABELA 2- Organização das aulas	64
TABELA 3- Síntese da base de dados.....	67
TABELA 4- Turnos de fala no 1º seminário face-a-face.....	99
TABELA 5- Atividades <i>on-line</i> no período de 12 a 19/11/2004.....	104

Sumário

1 – Primeiras Palavras	13
1.1 - Objetivos	15
1.2 - Um percurso de pesquisa	15
1.3 - Abordagem ecológica.....	17
1.4 - Perguntas de pesquisa	19
1.5 - Organização da tese.....	20
2 – Interação e Aprendizagem de Línguas	21
2.1 - Abordagens interacionais	24
2.2 - Abordagens socioculturais	25
2.3 - Aprendizagem situada: participação periférica legítima	29
2.4 - Interação, participação e colaboração em uma perspectiva ecológica	32
3 – As Dinâmicas Complexas da Sala de Aula	38
3.1 - Teoria da Complexidade	40
3.2 - Dinâmicas interativas em sala de aula	49
3.2.1- Abordagens tradicionais ao discurso de sala de aula.....	49
3.2.2- Complexidade: a ecologia da aprendizagem de línguas	51
3.2.3- Condições da complexidade em sala de aula	54
4 – Metodologia	59
4.1 - Etnografia e complexidade.....	60
4.2 - Contexto e participantes da pesquisa	63
4.3 - Fonte de dados e procedimentos de análise	66
5 – Comunidade mista de aprendizagem: dinâmicas de participação e interação	68
5.1 - Dinâmicas complexas: a emergência da coletividade em ambientes de aula	71
5.1.1- Diversidade interna.....	71
5.1.2- Redundância	76
5.1.3- Controle descentralizado	79
5.1.4- Restrições possibilitadoras	83

5.1.5- Interações locais	85
5.2 - Dinâmicas de participação na comunidade de aprendizagem.....	86
5.3 - Dinâmicas interativas em aulas <i>on-line</i> e face-a-face	96
5.3.1- Interações locais na comunidade de aprendizagem	97
5.3.2- O processo de revisão colaborativa de textos em aulas <i>on-line</i> e face-a-face .	118
6 – Conclusão	138
6.1 - Respondendo às perguntas de pesquisa.....	139
6.2 - Implicações para o ensino de línguas.....	146
6.3 - Limitações deste estudo	147
6.4 - Sugestões para futuras pesquisas	148
6.5 - Considerações finais	148
7 – Referências Bibliográficas	150
8 – Anexos.....	167
Anexo I: Programa da disciplina	168
Anexo II: Entrevistas	169

1- Primeiras palavras

Honest, knowledgeable researchers now how little they know and how much is yet unknown. They ponder and debate about how much is knowable. They are trying to see but working in the dark. Concepts can be likened to searchlights of varying beam width and intensity. They help us to see some things but not others. Instead areas outside the beam appear darker than ever. When the electricity of new publications diminishes, the light dims; and they look elsewhere for new sources of energy (ERAUT, 2002, p.1)

Esta pesquisa investiga as dinâmicas interativas de um grupo de alunas em uma lista de discussão via *e-mail*, em um fórum *on-line* e em uma sala de aula ‘convencional’¹, no contexto de uma disciplina cujo foco era o desenvolvimento da escrita acadêmica em língua inglesa.

Este trabalho foi motivado por minha própria experiência como aluno e como professor de cursos *on-line*. Tendo participado de alguns cursos de capacitação *on-line* e atuado como professor de cursos *on-line* desde 2001, percebia que o que ocorria naquele contexto não se enquadrava nas descrições convencionais encontradas na literatura sobre a sala de aula de línguas.

Analisando o fórum eletrônico desses cursos *on-line* que ministrava, observei que a interação dos alunos e outras manifestações lingüístico-discursivas apresentavam características bastante específicas que não se enquadravam totalmente nas descrições convencionais (MARTINS, 2002).

Em uma revisão preliminar da literatura sobre interações *on-line* e sobre Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (ALMC), encontrei descrições contraditórias e posições variando de demasiadamente otimistas a demasiadamente pessimistas. Outra questão que me chamou a atenção é que muitos trabalhos nessa área enfocavam muito mais a tecnologia do que os processos de ensino e aprendizagem. Como destaca Knowles (2004), nos primeiros momentos da ALMC, houve entre seus proponentes uma tendência a focar a porção “mediada por computador” muito mais do que a porção “aprendizagem de línguas”. Além disso, eu suspeitava que questões individuais (identidade, motivação etc.) e sociais (socialização, práticas discursivas etc.) poderiam ser fatores relevantes para a compreensão do que ocorre em situações de aulas *on-line*, e que isso não vinha sendo adequadamente explorado na literatura da área.

Diante dessas questões, surgiu a necessidade de estudar com mais atenção a natureza das interações em ambientes *on-line* de aprendizagem e em sala de aula ‘convencional’, bem como suas potencialidades para os eventos de ensino e aprendizagem de línguas.

¹ Neste trabalho, utilizo os termos ‘convencional’ e ‘tradicional’ para referir-me à sala de aula sem a utilização de computadores. Essas denominações são utilizadas apenas para distinguir essas aulas daquelas em que a aprendizagem de línguas é mediada por computador, não tendo, portanto, nenhum caráter valorativo.

1.1 – Objetivos

Compreendendo a comunidade de aprendizagem mista² como um sistema complexo, esta pesquisa possui os seguintes objetivos:

a) Objetivo geral

- Analisar as dinâmicas ocorridas em uma comunidade mista de aprendizagem buscando compreender a natureza dos eventos ocorridos em ambientes *on-line* e face-a-face de aprendizagem.

b) Objetivos específicos

- Investigar como as condições da complexidade em sala de aula identificadas por Davis e Simmt (2003) se estabelecem em uma comunidade mista de aprendizagem;
- Compreender como ocorrem as dinâmicas de participação em uma comunidade mista de aprendizagem;
- Investigar como se configuram os movimentos interativos ocorridos durante o processo de revisão colaborativa de textos em um fórum *on-line* e em seminários face-a-face.

1.2 – Um percurso de pesquisa

Este trabalho iniciou-se com um propósito essencialmente comparativista. Ele buscava, em suma, analisar comparativamente as interações comunicativas ocorridas em um ambiente virtual de aprendizagem e em uma sala de aula face-a-face convencional.

² O termo “mista” é aqui utilizado no sentido do termo inglês “blended” que, no contexto educacional, caracteriza a experiência que envolve a mixagem de aulas *on-line* e face-a-face, com a redução do tempo de permanência em sala de aula convencional. Em português o termo mais comumente utilizado é “semi-presencial”, mas, nesta análise, não é a questão da presença ou ausência que está em foco. Outro termo eventualmente encontrado em português é “bimodal”, mas o termo “blended” não se restringe a dois modos de interação.

Esse enfoque foi motivado não só pelo interesse pessoal e profissional em compreender as especificidades das interações ocorridas nesses ambientes de aprendizagem, mas também por não ter encontrado na literatura estudos comparativos longitudinais de orientação etnográfica que procurassem compreender como alunos interagem em ambientes de aprendizagem *on-line* e face-a-face (MARTINS, 2005a).

Nos primeiros momentos da ALMC, houve um grande interesse por pesquisas comparativas, geralmente buscando provar inequivocamente que essa modalidade era mais eficiente que outras mais tradicionais. No entanto, esses estudos não examinaram a interação dos aprendizes nos ambientes face-a-face e *on-line*, como em Beauvois (1992) e Kelm (1992), ou compararam o papel do professor em ambos os meios, como em Kern (1995).

Levy (2001), analisando um *corpus* de estudos comparativos em ALMC encontrados na literatura em 1999 e 2000, verifica que esses estudos correspondem a 17% de todas as publicações relacionadas à ALMC em 1999 e a 30% em 2000. Ele observa, ainda, que esses estudos tipicamente envolviam um grupo experimental, que usava a tecnologia computacional no laboratório, sendo comparado com um grupo controle, que era ensinado na forma ‘tradicional’ em sala de aula. Nesse tipo de estudo, como Sullivan e Pratt (1996), por exemplo, uma vez que os estudantes eram organizados em dois grupos, não era analisado o mesmo grupo de estudantes interagindo em ambiente face-a-face e em ambiente *on-line*. Um outro aspecto desse tipo de estudo, como Warschauer (1996), é que eles eram geralmente conduzidos em um ou dois encontros agendados com a finalidade específica de pesquisa e, por isso, não realizavam uma análise mais aprofundada dos fenômenos ocorridos nesses contextos.

Esses estudos geralmente enfatizam as vantagens da interação em ALMC em relação à interação em sala de aula face-a-face para a promoção da aquisição e comunicação em língua estrangeira (LE). Alguns poucos estudos, como Fernández-García e Arbelaiz (2003), por exemplo, tentaram estabelecer comparações baseadas em dados entre a interação em contextos de ALMC e a interação oral em sala de aula tradicional; porém, geralmente, assumiam a sala de aula convencional como um quadro de referência.

Não foram encontrados na literatura da área estudos longitudinais etnograficamente orientados, discutindo a interação do mesmo professor e dos mesmos alunos em aulas assíncronas *on-line* e em sala de aula convencional. Há, portanto, como argumentam Levy (2001), Allum (2002) e Martins (2005a), uma demanda por estudos comparativos nessa área, especialmente comparando as relações de ensino e aprendizagem de línguas em

contextos mediados por computador e em ambientes face-a-face mais convencionais e em contextos naturalísticos e não em situações criadas para fins específicos de pesquisa.

Diante dessas questões, foi escolhida, então, para investigação, uma disciplina organizada com parte da carga horária em sala de aula convencional e parte em ambientes *on-line* (lista de discussão e fórum), oferecida na Universidade Federal de Minas Gerais no segundo semestre de 2004. Esse contexto oferecia, portanto, as condições adequadas para o propósito de uma investigação naturalística longitudinal dos movimentos interativos ocorridos nas modalidades *on-line* e face-a-face, levando em consideração a maneira como os participantes percebem esses eventos.

No entanto, o desenvolvimento das atividades de aula demonstrou que, se por um lado o fato de esse contexto contar com os mesmos participantes nos ambientes *on-line* e face-a-face possibilitavam uma investigação ainda não encontrada na literatura, esse mesmo fato inviabilizava comparações em termos absolutos, pois as ações dos participantes em um ambiente influenciavam e eram influenciadas por suas ações no outro ambiente.

Além disso, a abordagem ecológica adotada, sob uma perspectiva da Teoria da Complexidade, ressaltou a necessidade de considerar a intrincada rede de interação e interdependência entre pessoas, ambientes e recursos que se configuram nessa comunidade de aprendizagem.

1.3 – Abordagem ecológica

Este estudo adota uma abordagem ecológica, considerando a tecnologia, a linguagem e o ensino de línguas em uma ampla rede interligada de forma dinâmica e interdependente. Essa perspectiva reconhece que “todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada rede de relações” (CAPRA, 1999, p. 231). De acordo com Capra (1982, p. 82), a “concepção de universo como uma rede interligada de relações” e a “compreensão de que a rede cósmica é intrinsecamente dinâmica” são os dois temas tratados com maior frequência na física moderna. Nessa perspectiva sistêmica, as comunidades ecológicas são vistas como “totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores” (CAPRA, 1982, p. 260). O foco, portanto, não está simplesmente nos elementos ou componentes básicos, mas principalmente nos seus princípios de organização.

A abordagem ecológica ou ecossistêmica, como prefere chamar Moraes (2004), foi grandemente influenciada por Bateson (1972, 1986) que chama a atenção para o “padrão que liga” todas as coisas. Ele destaca a necessidade de se considerar a “totalidade do mundo biológico em que vivemos e temos nosso ser” (1986, p. 16) e como tudo isso está organizado.

Outra perspectiva também compatível com uma abordagem ecológica é a biologia do conhecer desenvolvida por Maturana e Varela (MATURANA, 1997, 1998, 2001, 2002; MATURANA e VARELA, 2001; VARELA, 1994), na qual os seres vivos e o mundo são vistos como essencialmente interligados. Para esses autores, é no contexto social que surge o fenômeno do conhecer. O mental não é algo que está dentro do crânio de um indivíduo; não é um fluido do seu cérebro, mas algo que pertence “ao domínio de acoplamento social, e é nele que ocorre a sua dinâmica” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 256).

O termo “ecológico” é usado num sentido mais amplo do que a acepção biológica convencional. Esse termo envolve uma perspectiva que, segundo Capra, tem sido também chamada de “holística”. Ele afirma, porém, que o primeiro termo é mais adequado, pois uma visão holística de uma bicicleta, por exemplo,

significa ver a bicicleta como um todo funcional e compreender, em conformidade com isso, as interdependências das suas partes. Uma visão ecológica da bicicleta inclui isso, mas acrescenta-lhe a percepção de como a bicicleta está encaixada em seu ambiente natural e social – de onde vêm as matérias-primas que entram nela, como foi fabricada, como seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade pela qual é usada, e assim por diante (CAPRA, 1999, 25).

A adoção de abordagens ecológicas para a compreensão de sistemas humanos não é algo recente, mas ganhou um novo impulso com a incorporação de princípios da Teoria da Complexidade. Essa perspectiva percebe o mundo como um todo integrado de forma sistêmica e não como uma coleção de partes dissociadas. A perspectiva adotada neste estudo é essencialmente transdisciplinar³, reconhecendo como Halliday (2001) que atividades como ensino e aprendizagem de línguas envolvem muito mais que uma disciplina e “são demasiadamente complexas e multifacetadas para ser analisadas por qualquer perspectiva isoladamente”⁴ (2001, p. 176).

³ Para uma discussão sobre abordagens transdisciplinares na área de Lingüística Aplicada sob as perspectivas ecológica e da complexidade, ver Martins e Braga (2007).

⁴ Minha tradução de “are too much complex and manysided to be looked at from any one perspective alone”.

Uma pesquisa ecológica considera fatores como espaço e tempo, os quais, conforme argumenta Van Lier (2004), são melhor alcançados em trabalhos longitudinais descritivo-interpretativos tais como em estudos etnográficos. Além da etnografia, Van Lier destaca como formas de pesquisa compatíveis com uma perspectiva ecológica o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa narrativa, as autobiografias, a análise da conversação e a análise do discurso.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de orientação etnográfica, conduzida durante um semestre letivo, com um mesmo grupo interagindo em sala de aula convencional e *on-line*, em contexto de desenvolvimento da escrita em língua inglesa como língua estrangeira. Foram utilizados instrumentos de coleta de dados advindos da etnografia e, para a interpretação dos dados, princípios da Sociolinguística Interacional, Análise da Conversação e da Teoria da Complexidade.

1.4 – Perguntas de pesquisa

O presente trabalho norteia-se pelas seguintes perguntas:

- Como as condições da complexidade em sala de aula identificadas por Davis e Simmt (2003) se estabelecem em uma comunidade mista de aprendizagem?
- Como ocorrem as dinâmicas de participação em uma comunidade mista de aprendizagem?
- Como se configuram os movimentos interativos ocorridos durante o processo de revisão colaborativa de textos no fórum *on-line* e nos seminários face-a-face?

1.5 – Organização da tese

Além deste capítulo introdutório, esta tese inclui mais quatro capítulos. O capítulo 2 faz uma discussão sobre a questão da interação na literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas e discute o papel da interação em uma abordagem ecológica aos eventos de ensino e aprendizagem de línguas. O capítulo 3 discute as dinâmicas complexas da sala de aula e, para tanto, aprofunda as discussões sobre a abordagem ecológica e sobre a teoria da complexidade. Após uma revisão breve das abordagens tradicionais às práticas discursivas ocorridas em sala de aula, é apresentada uma perspectiva ecológica que compreende a sala de aula como um ecossistema complexo adaptativo e auto-organizante. O capítulo 4 apresenta a abordagem metodológica adotada neste estudo, destacando, em especial, os instrumentos de coleta de dados, o contexto e os participantes da pesquisa. No capítulo 5, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Inicialmente, a partir das cinco condições da complexidade identificadas por Davis e Simmt (2003), são analisadas as dinâmicas interativas da sala de aula. Em seguida, a participação das alunas nas aulas face-a-face e *on-line* é discutida a partir do conceito de participação periférica legítima, desenvolvido por Lave e Wenger (1991), enfocando as complexas dinâmicas de participação em uma comunidade de aprendizagem. Por fim, são analisadas as dinâmicas interativas ocorridas nas aulas *on-line* e face-a-face, com uma análise descritiva das interações interpessoais nos ambientes de aula. Na conclusão respondo às perguntas de pesquisa, avalio os resultados e discuto implicações da pesquisa para o ensino de línguas. Discuto, ainda, na conclusão algumas questões relevantes apontadas pelo estudo bem como suas limitações e apresento sugestões para futuras pesquisas.

2- Interação e aprendizagem de línguas

One interpretation of ecology points us directly to the negotiative interaction of human persons with their environment. Socialization is in one sense also exactly that. Another interpretation, of course, is the interaction among those persons themselves within that natural environment, and the relative constraints on the necessary affordances for learning offered by that environment. Ecology in this sense is both reactive and creative: it suggests a system, and it makes us reflect on the change within that system and between that system and others. (CANDLIN e SARANGI, 2002, p. xii-iii)

A importância da interação no processo de aprendizagem tem sido reconhecida nas principais discussões sobre o ensino e a aprendizagem de segunda língua (L2)⁵. Como afirma Leffa (2003), embora possa parecer que tudo já foi dito sobre interação, é impossível não continuar falando sobre essa questão, quer nos afinemos com o construtivismo, com a teoria sociocultural, com a teoria do caos ou com a hipótese interacional.

Ellis (2005), enfatizando o papel da interação oral, afirma que, tanto na teoria computacional quanto na sociocultural, a oportunidade de interagir na língua que se está aprendendo é fundamental para o desenvolvimento da proficiência. Segundo ele, essas duas teorias formam dois grandes grupos nos quais podem ser enquadradas as perspectivas teóricas que têm informado as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de L2.

Na teoria computacional, a aprendizagem é vista em termos de insumo-produção (*input-output*), “especificando os processos psicolinguísticos envolvidos no desenvolvimento da L2 e seu uso no discurso planejado e não-planejado”⁶ (ELLIS, 2005, p. 9). Na teoria sociocultural, por outro lado, a aprendizagem de línguas é vista como “algo que origina na interação social; os aprendizes produzem colaborativamente estruturas que eles não são capazes de produzir independentemente e, subsequentemente, internalizam-nas”⁷ (op.cit., p. 9).

Como demonstram Brown e Rodgers (2002, p. 80), o termo ‘interação’ tem sido usado com uma variedade de sentidos diferentes, podendo abranger:

- 1) teorias de descrição linguística,
- 2) modelos de aquisição de segunda língua,
- 3) trocas instrucionais entre professores e alunos,
- 4) conversações entre alunos e alunos na realização de tarefas, e
- 5) conversação interna entre autores e leitores.

Na área de aquisição de segunda língua, diferentes perspectivas teóricas podem ser observadas. Como ressalta Ellis (1994), o rótulo de interacionista tem sido aplicado a dois

⁵ Embora esteja ciente da distinção tradicionalmente feita entre os termos ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’, neste trabalho, utilizarei indistintamente esses conceitos, pois, como ressalta Ellis (2003), é costumeiro falar genericamente de aquisição de ‘segunda’ língua, independentemente de a língua estar sendo aprendida naturalmente em um país onde essa língua é falada ou em sala de aula através da instrução formal.

⁶ Minha tradução de “*specifying the psycholinguistic processes involved in the development of L2 knowledge and in its use in planned and unplanned discourse*”.

⁷ Minha tradução de “*something that originates in the social interaction; learners collaboratively produce structures that they are unable to perform independently and subsequently internalize them*”.

diferentes tipos de teorias. De acordo com as teorias cognitivas, a aquisição é vista como um produto da interação complexa do ambiente lingüístico e de mecanismos internos do aprendiz. Um outro tipo de teoria interacionista apresenta uma maior orientação social. Nessa perspectiva, “a interação verbal é de crucial importância para tornar os ‘fatos’ da L2 salientes para o aprendiz”⁸ (ELLIS, 1994, p. 244).

Ellis (1999) distingue dois significados de “interação”: interação *intrapessoal* e interação *interpessoal*. A interação intrapessoal ocorre “quando diferentes módulos mentais interagem para construir um entendimento de ou a resposta a algum fenômeno”⁹ (ELLIS, 1999, p. 1). A interação interpessoal, compreendida como o comportamento social que ocorre quando uma pessoa comunica com uma outra, pode ocorrer face-a-face ou mediada por algum recurso tecnológico. Desses dois significados de “interação” destacados por Ellis, apenas o de interação interpessoal será considerado nesse estudo.

Ressaltando que a interação é um aspecto fundamental da aprendizagem, Leffa (2003, p. 2) afirma que ela

envolve sempre algum tipo de negociação, que pode ocorrer em três planos diferentes: (1) entre as fontes de conhecimento de uma pessoa como, por exemplo, entre o conhecimento que posso ter de um determinado tópico de leitura e meu conhecimento do léxico da língua; (2) entre uma pessoa e outra como, por exemplo, entre dois alunos na tentativa de interpretar um poema; (3) entre uma pessoa e um objeto como acontece, por exemplo, num jogo de computador, onde, por simulação, o usuário pode jogar uma partida de xadrez, construir um império ou administrar uma empresa.

Embora todas essas dimensões estejam presentes no contexto desta pesquisa, enfoco, principalmente, as relações interpessoais em sala de aula e em ambientes mediados por computador em que as alunas e a professora se interagem na condução das atividades de ensino e aprendizagem.

⁸ Minha tradução de “*verbal interaction is of crucial importance for language learning as it helps to make the ‘facts’ of the L2 salient to the learner*”.

⁹ Minha tradução de “*when different modules of the mind interact do construct an understanding of or a response to some phenomenon*”.

2.1 – Abordagens interacionais

A abordagem interacionista, principalmente a chamada hipótese interacional, tem fundamentado a maior parte dos estudos recentes na área de ensino e aprendizagem de L2. Como destaca Ellis (1999), a hipótese interacional apóia-se na investigação de como os falantes nativos reparam as rupturas ocorridas na comunicação, como, por exemplo, no trabalho de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) e na concepção de que as pessoas aprendem a segunda língua através do processo de interação e não simplesmente manifestam o que já aprenderam na interação, ou seja, “uma pessoa aprende como realizar conversações, ela aprende como interagir verbalmente e, dessa interação, estruturas sintáticas são desenvolvidas”¹⁰ (HATCH, 1978, p. 403).

A hipótese interacional foi desenvolvida sob forte influência da hipótese do input, defendida por Krashen (1985) que prediz que

os aprendizes adquirirão uma L2 quando eles tiverem acesso ao input compreensível e quando seu ‘filtro afetivo’ estiver baixo (por exemplo, quando eles estiverem motivados para aprender e não estiverem ansiosos) de forma que o input compreendido esteja disponível para processamento pelos mecanismos internos de aquisição¹¹ (ELLIS, 1999, p. 5).

No entanto, na hipótese do input, a interação não assumia um papel de destaque, sendo considerada apenas como uma das fontes de input compreensível. Já na hipótese interacional, o input modificado na interação é considerado essencial para fornecer ao aprendiz informações relacionadas às formas lingüísticas que são problemáticas para eles. Na hipótese interacional, uma questão central é um tipo de interação conhecido por negociação de significado, que envolve as tentativas de resolver os impasses surgidos na conversação ou de evitar que tais impasses ocorram.

As versões subseqüentes da hipótese interacional, como afirma Ellis (1999), procuraram não somente postular um efeito para o input compreensível, mas também demonstrar como o input modificado na interação contribui para a aquisição, especificando os

¹⁰ Minha tradução de “*one learns how to do conversations, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed*”.

¹¹ Minha tradução de “*learners will acquire an L2 when they have access to comprehensible input and when their ‘affective filter’ is low (e.g. they are motivated to learn and are not anxious) so that the comprehended input is made available to the internal acquisitional mechanisms*”.

mecanismos internos do aprendiz que estão envolvidos nesse processo, e oferecendo uma visão mais detalhada de como a negociação pode contribuir para a aquisição.

Uma outra questão ampliada nas versões posteriores da hipótese interacional foi o papel da produção dos aprendizes que, inicialmente, como em Long (1983), não era vista como um fator facilitador da aquisição, a não ser através da negociação de significado que resultava em input modificado. Posteriormente, em Long (1996), foi reconhecido que o significado da negociação pode levar os aprendizes a modificarem sua produção, o que pode também promover a aquisição.

Conforme ressalta Ellis (1999), esse interesse teórico na produção como uma fonte de aquisição lingüística foi estimulado pela proposta de Swain (1985) de que o output compreensível, assim como o input compreensível, pode ser necessário para que os aprendizes possam alcançar níveis mais elevados de competência gramatical e sociolingüística em uma L2.

2.2 – Abordagens socioculturais

Com o desenvolvimento de uma abordagem sociocultural à aquisição de L2, o papel da interação foi também re-significado, uma vez que a mediação é o elemento central dessa teoria. Nessa perspectiva, a aprendizagem, e a aprendizagem de línguas em particular, “ocorre quando funções biologicamente determinadas evoluem para funções mais complexas de ‘ordem superior’ através da interação social”¹² (ELLIS, 1999, p. 17).

Como destaca Figueiredo (2003, p. 126),

A teoria sociocultural, baseada principalmente nos trabalhos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores, tem dado subsídios para melhor compreender a importância da interação no processo de aprendizagem, visto que, de acordo com essa teoria, a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos co-constroem o seu conhecimento.

Apoiando-se na teoria sociocultural, Swain desenvolve o conceito de diálogo colaborativo que, segundo ela,

é o diálogo que constrói o conhecimento lingüístico. É o que possibilita à performance ultrapassar a competência. É onde o uso da língua e a aprendizagem da língua podem co-ocorrer. É o uso da língua mediando a aprendizagem da língua. É a atividade cognitiva e é a atividade social¹³ (2000, p. 97).

O diálogo colaborativo é, portanto, o diálogo em que os aprendizes se engajam na solução de problemas e construção de conhecimento.

Swain demonstra em seu estudo que o esforço colaborativo dos alunos, mediado pelo diálogo, possibilitou-lhes a internalização de formas gramaticais corretas. Segundo a autora, a verbalização foi iniciada por meio da interação social e a base para a resolução da tarefa foi o diálogo que, por sua vez, mediou a construção de processos estratégicos e de conhecimento lingüístico. Swain ainda completa que o papel do diálogo na mediação da aprendizagem em áreas como a matemática, a ciência e a história é bem aceito, na área de aprendizagem de línguas, no entanto, isso não é bem compreendido, o que, talvez, deva-se ao fato de que a noção de ‘linguagem mediando linguagem’ é mais difícil de conceituar e de certificar do que aquelas passíveis de serem observadas empiricamente. Swain conclui ressaltando as evidências de que no diálogo colaborativo ocorre a aprendizagem de línguas e de que esses *insights* não são alcançados com foco simplesmente no insumo e na produção.

Assim como Van Lier (2000), Swain (2000) questiona a continuidade do uso dos termos ‘input’ e ‘output’, referindo a eles como ‘metáfora do conduíte’. Conduítes são aqueles tubos utilizados em inúmeros equipamentos para conduzir um elemento de um ponto a outro. Um exemplo bastante corriqueiro é aquele utilizado no sistema de freios de uma bicicleta para conduzir o cabo de aço da alavanca que aciona o freio ao mecanismo que, em atrito com a roda, provoca a frenagem. Esses autores argumentam que essa metáfora do conduíte tem um efeito inibidor no desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nessa perspectiva, a interatividade torna-se essencial no processo de aprendizagem. Indo além da metáfora ‘insumo-produção’, característica da hipótese interacional que, segundo Ellis (2005), está inserida em uma visão meramente computacional

¹² Minha tradução de “*occurs when biologically determined mental functions evolve into more complex ‘higher order’ functions through social interaction*”.

¹³ Minha tradução de “*it is dialogue that constructs linguistic knowledge. It is what allows performance to outstrip competence. It is where language use and language learning can co-occur. It is language use mediating language learning. It is cognitive activity and it is social activity.*”

de aprendizagem de línguas, a interação colaborativa surge como um elemento crucial para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Kramsch (2000) questiona que as teorias tradicionais sobre a língua e a aquisição da língua envolvem uma clara dicotomia entre o indivíduo e o social. Nessas teorias, a língua e os processos psicológicos de aquisição da língua estariam na cabeça do indivíduo, enquanto a comunicação e os processos sociais de uso da língua estariam no contexto social. Na teoria sociocultural, no entanto, “os signos lingüísticos e os processos psicológicos não precedem seu uso nos contextos sociais; ao contrário, é a atividade social, e suas formas materiais de mediação cultural e social, que precede a emergência das formas individuais de consciência”¹⁴ (KRAMSCH, 2000, p. 133).

É preciso considerar que “os aprendizes trazem para as interações suas próprias histórias, repletas de valores, concepções, crenças, direitos, deveres e obrigações”¹⁵ (DONATO, 2000, p. 46). Dessa maneira, as interações dos estudantes com o processo de aprendizagem (inclusive com os demais participantes) surgem de um complexo de atitudes que são específicas a cada um como indivíduo. De fato, a própria atividade mental é, pelo menos em parte, determinada histórico e discursivamente. Como destaca Roebuck (2000, p. 82) “a atividade mental, a operação de um sistema simbólico, é em grande parte determinada pela história sociocultural da pessoa e pelos discursos aos quais ela tem acesso”¹⁶. É importante, portanto, como argumenta Sullivan (2000), examinar não só as práticas pedagógicas, mas também como essas práticas e discursos de sala de aula estão relacionados aos valores socioculturais.

Segundo Thorne (2000), em abordagens socioculturais, a língua (aprendizagem e uso) e a subjetividade podem, eventualmente, ser separadas analiticamente, mas devem ser analisadas holisticamente e interdependentemente para a interpretação da ‘atividade situada’, conforme conceituação de Lave e Wenger (1991) discutida a seguir.

¹⁴ Minha tradução de “*linguistic signs and psychological processes do not precede their use in social contexts; on the contrary, it is social activity, and its material forms of social and cultural mediation, that precedes the emergence of individual forms of consciousness*”.

¹⁵ Minha tradução de “*learners bring to interactions their own personal histories replete with values, assumptions, beliefs, rights, duties, and obligations*”.

¹⁶ Minha tradução de “*mental activity, the operation of a symbolic system, is to a large extent determined by the sociocultural history of the person and the discourses to which she has access*”.

Uma concepção central na teoria sociocultural é a que “os aprendizes transformam ativamente o mundo e não meramente se conformam com ele”¹⁷ (DONATO, 2000, p. 46). Como destaca Thorne,

Padrões lingüísticos de certa durabilidade são produtos sedimentados da atividade histórica e sociocultural que em parte estrutura os contextos correntes e, reciprocamente, tais contextos, por sua vez, co-estruturam as práticas interacionais e comunicativas¹⁸ (op. cit. 2000, p. 237).

A interação social é aqui compreendida, em consonância com Roebuck (2000), como uma atividade construída dinamicamente e em conjunto por indivíduos que usam seus recursos lingüísticos para alinhar-se aos outros e se posicionar na atividade. Além disso, como demonstram Goffman (1974) e Tannen (1993), a interação social envolve um enquadre, ou seja, um grupo de expectativas compartilhadas pelos participantes sobre o que deve estar envolvido na interação. Portanto, “a interação social é uma prática discursiva através da qual as pessoas criam, expressam e posicionam-se de acordo com suas próprias histórias socioculturais, necessidades e expectativas”¹⁹ (ROEBUCK, 2000, p. 90).

Assim, a interação interpessoal (incluindo os processos de colaboração e participação) passa a ser vista como um tipo de mediação de fundamental importância para a aprendizagem. Um conceito fundamental na teoria sociocultural, segundo Lantolf (2000), é que a mente é mediada, o que enfatiza a importância da interação entre as pessoas para a formação das atividades mentais, conforme defende Vygotsky (1978). O construto da interação passa a ocupar, portanto, um papel de destaque nas pesquisas em ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

¹⁷ Minha tradução de “*learners actively transform their world and do not merely conform to it*”.

¹⁸ Minha tradução de “*language patterns of some durability are sedimented product of historical and sociocultural activity, which in part structure current contexts, and reciprocally, such contexts in turn co-structure interactional and communicative practices*”.

¹⁹ Minha tradução de “*social interaction is a discursive practice through which persons create, express, and position themselves, according to their own sociocultural histories, needs, and expectations*”.

2.3 – Aprendizagem situada: participação periférica legítima

A participação dos aprendizes tem sido um tema freqüente entre pesquisadores e professores de língua estrangeira. Em reuniões de professores, por exemplo, é comum ouvir comentários sobre a participação ou não participação dos alunos nas aulas. Essa participação é geralmente avaliada a partir da fala: os alunos considerados mais participativos são aqueles que mais falam, que mais perguntam, que mais comentam ou que mais respondem às perguntas feitas pelo professor. Nas pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas, trabalhos como Chaudron (1988), Van Lier (1988), Tsui (1995), Dalacorte (1999), entre outros, analisam a interação e a participação a partir da quantidade de fala em sala de aula. Utilizando uma abordagem conversacional, esses estudos, em geral, buscam compreender o ambiente de ensino e aprendizagem de línguas a partir da análise da distribuição de turnos de fala. Esses trabalhos contribuem significativamente para a compreensão dos eventos conversacionais ocorridos em sala de aula, mas não alcançam outras também significativas formas de participação.

Essa perspectiva conversacional tem ganhado amplos espaços nos estudos em ensino e aprendizagem de línguas. O periódico “The Modern Language Journal”, por exemplo, dedicou sua edição de número 88, publicada em 2004, integralmente à exploração das contribuições da Análise da Conversação para as pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas.

Recentemente, muitos autores, como Pavlenko e Lantolf (2000), Flowerdew (2000), Norton (2001), Lantolf e Pavlenko (2001), Young e Nguyen (2002), Young e Miller (2004), Mondada e Pekarek Doehler (2004) e Morita (2004), apoiando-se em Lave e Wenger (1991), têm incorporado o conceito de participação periférica legítima em uma concepção de aprendizagem situada para ampliar a compreensão dos processos ocorridos em contextos de aprendizagem e de uso da língua estrangeira.

Lave e Wenger (1991) argumentam que a aprendizagem é uma atividade situada e que os aprendizes inevitavelmente participam em uma comunidade de prática na qual o domínio do conhecimento e de habilidades exige que os novos participantes movam em direção a uma participação total nas práticas socioculturais da comunidade. A comunidade, segundo Lantolf e Pavlenko (2001), pode ser ampla como uma sociedade ou cultura, ou restrita como uma sala de aula de línguas.

Para capturar o relacionamento mediado entre os novos e antigos membros de uma comunidade de prática, Lave e Wenger (1991, p. 98) utilizam o conceito de ‘participação periférica legítima’, definida como “um grupo de relações entre pessoas, atividade e mundos, por certo tempo e em relação com outras comunidades de práticas tangenciais e sobrepostas”²⁰. Discutindo esse conceito, Flowerdew (2000) afirma que se trata de *participação* porque os aprendizes estão desenvolvendo o conhecimento através do seu envolvimento com ele; *periférica* porque os aprendizes não estão no centro, mas à margem da atividade em questão; e *legítima* porque qualquer um é potencialmente um membro de uma comunidade de prática ou comunidade discursiva²¹.

Ao permitir que outros participem legitimamente a partir da periferia e rumo a uma participação total, as comunidades de prática asseguram a sua própria reprodução. A própria organização social da comunidade, porém, pode facilitar ou limitar esse percurso rumo a uma participação mais ampliada. Como afirmam Lave e Wenger (1991, p. 100),

A chave para a participação periférica legítima é o acesso dos novos membros à comunidade de prática e a tudo que o pertencimento implica. Mas embora isso seja essencial para a reprodução da comunidade, é sempre problemático ao mesmo tempo. Tornar-se um membro total de uma comunidade de prática requer acesso a uma ampla extensão de atividade em andamento, a membros antigos e aos demais membros da comunidade; e a informação, recursos e oportunidade para participação²².

Esses autores, porém, enfocam muito mais a reprodução da comunidade do que as transformações nela ocorridas com o fluxo de entrada e saída de membros e de recursos. Essa perspectiva será ampliada com uma perspectiva ecológica, discutida a seguir, que envolve a relação dialética entre a conservação e a evolução da comunidade.

²⁰ Minha tradução de “*a set of relations among persons, activity and worlds, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice*”.

²¹ Neste trabalho não discuto sobre a relação entre o termo ‘comunidade de prática’ e termos tradicionalmente utilizados na Linguística Aplicada, como, por exemplo, ‘comunidade discursiva’ e ‘comunidade de fala’. Mesmo merecendo uma atenção especial, essa discussão não é relevante para os propósitos desta pesquisa. Enfoco apenas a noção de comunidade, amplamente utilizada neste estudo, que, embora mantenha elementos comuns da comunidade de prática, diferenciam-se por ter na aprendizagem o seu propósito essencial.

²² Minha tradução de “*the key to legitimate peripheral participation is access by newcomers to the community of practice and all that membership entails. But though this is essential to the reproduction of the community, it is always problematic at the same time. To become a full member of a community of practice requires access to a wide range of ongoing activity, old-timers, and other members of the community; and to information, resources and opportunities for participation*”.

No processo de integração de novos membros, é determinante a natureza e a extensão do acesso oferecido a esses indivíduos pela comunidade. É a partir dessa luta dialética entre os aprendizes e a comunidade, como afirmam Lantolf e Pavlenko (2001), que as posições e identidades emergem.

Segundo Lantolf e Pavlenko, os aprendizes podem permanecer às margens de uma comunidade particular como relutantes visitantes temporários se as suas histórias não justificarem um investimento em uma língua particular. Eles podem também se posicionar na periferia por escolher uma participação marginal na comunidade. Eles podem, ainda, permanecer na periferia se suas tentativas de participar forem rejeitadas pela comunidade. Por outro lado,

Se as tentativas de participação de um aprendiz forem vistas positivamente pelos membros da comunidade alvo, os aprendizes e usuários de L2 podem tornar-se participantes totais em sua segunda comunidade lingüística²³ (LANTOLF e PAVLENKO, 2001, p. 152).

Lave e Wenger (1991) tratam de formas gerais de aprendizagem no seio de uma comunidade e não especificamente de educação escolar, mas não descartam a possibilidade de se compreender a educação escolar a partir da noção de aprendizagem situada (e de participação periférica legítima). O não aprofundamento da discussão sobre educação escolar, de acordo com Lave e Wenger, deve-se ao seu interesse em desenvolver uma visão de aprendizagem que se sustentasse por si só. Isso não significa que a educação escolar seja desconsiderada. De acordo com os autores, eles optaram por não definir e construir sua teoria em contraste com qualquer compreensão de educação, incluindo a educação escolar. Nessa perspectiva, a “aprendizagem através da participação periférica legítima ocorre, não importa que forma educacional fornece o contexto para aprendizagem, ou se há qualquer forma de educação intencional”²⁴ (LAVE e WENGER, 1991, p. 40). Embora não tenham aprofundado a discussão da educação escolar, eles destacam que “repensar a educação escolar a partir da perspectiva oferecida pela participação periférica legítima será um exercício frutífero”²⁵ (LAVE e WENGER, 1991, p. 40).

²³ Minha tradução de “*if learner’s bids for participation are positively viewed by the members of the target community, L2 learners and users may become full participants in their second language community*”.

²⁴ Minha tradução de “*learning through legitimate peripheral participation takes place no matter which educational form provides a context for learning, or whether there is any intentional educational form at all*”.

²⁵ Minha tradução de “*rethinking schooling from the perspective afforded by legitimate peripheral participation will turn out to be a fruitful exercise*”.

No entanto, essa concepção de aprendizagem como algo que surge da e na participação implica uma outra maneira de conceber a educação escolar. Nessa perspectiva, não se trata simplesmente de selecionar um conjunto de práticas desejáveis e um conjunto de conteúdos a serem adquiridos, pois a aprendizagem envolve também o processo de tornar-se membro de uma comunidade. No entanto, Sfard (1998), Pavlenko e Lantolf (2000) e Larsen-Freeman (2002) ressaltam que a metáfora da participação não surgiu como um substituto para a tradicional metáfora da aprendizagem como aquisição. Para Larsen-Freeman, uma maneira de superar o dilema “aquisição versus uso/participação” é encontrar lentes mais amplas para examinar essas questões. E, segundo ela, a teoria da complexidade pode fornecer os meios metafóricos para fazer isso.

2.4 – Interação, participação e colaboração em uma perspectiva ecológica

A perspectiva ecológica nos estudos da linguagem, em particular, no ensino de línguas, tem sido um foco de crescente interesse nos últimos anos. Um dos principais representantes dessa perspectiva é Van Lier (1996, 1997, 1998, 2000, 2004), que propõe uma maneira ecológica de pesquisa, prática e conceituação das atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo ele, os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, datados das primeiras décadas do século XX, ilustram uma abordagem ecológica à cognição, aprendizagem e linguagem. Nessa perspectiva, “a atividade social e perceptual do aprendiz, e particularmente a interação verbal e não-verbal na qual o aprendiz se engaja, é central para uma compreensão da aprendizagem”²⁶ (VAN LIER, 2000, p. 246).

A abordagem ecológica à aprendizagem de línguas, desenvolvida nos trabalhos de Van Lier (1997, 1998, 2000, 2004), Tudor (2001, 2003) e Lam e Kramersch (2003) sob a perspectiva sociocultural e apoiada na teoria da complexidade, propõe uma análise dos ambientes de aprendizagem que considere as diversas interações entre seus componentes e com o ambiente social mais amplo.

O papel da interação, que é proeminente em maior parte das abordagens ao ensino e à aprendizagem de L2, em uma perspectiva ecológica, segundo Van Lier (2000), torna-se

²⁶ Minha tradução de “*the perceptual and social activity of the learner, and particularly the verbal and nonverbal interaction in which the learner engages, are central to an understanding of learning*”.

um ingrediente central. Como ressalta Leffa (2003, p. 1-2), “tudo que existe no universo que conhecemos, pessoa ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas”.

A perspectiva ecológica enfatiza a interatividade dos seres humanos e do seu ambiente, apoiando-se em Mead (1934) que propõe uma teoria da formação do indivíduo através da interação simbólica na vida social. Mead, citado por Lam e Kramsch (2003), sugere que as relações entre os organismos humanos e seus ambientes sociais são caracterizadas pela interação, adaptação e mudança. De acordo com a teoria de Mead, a formação do indivíduo é um processo de internalização dos significados que são convencionais na sociedade de forma que atos conjuntos ou atividades cooperativas possam ser realizados. Os seres humanos, através de suas interações com os símbolos, ajustam suas atividades e entram em várias organizações coordenadas de comportamentos que constituem a sociedade. Assim, como destacam Lam e Kramsch (2003), a aprendizagem de uma segunda língua torna-se um processo de re-socialização através da interação com um estoque emergente de signos e significados em um grupo social emergente que fornece as ferramentas semióticas e mecanismos interpretativos para re-produzir ou re-significar sentidos em relação às normas do grupo.

Van Lier (2000), em uma apresentação de sua abordagem ecológica à aprendizagem de línguas, toma como ponto de partida a discussão sobre a noção de interação, considerando que sua importância para a aprendizagem tem sido amplamente reconhecida, embora com diferentes explicações e procedimentos. A interação social é compreendida por Van Lier (1996) como o mecanismo que desencadeia o processo de aprendizagem. Para esse autor,

Interação (inter + ação) social, neste sentido amplo, significa estar ‘ocupado com’ a língua em sua lida com o mundo, com as outras pessoas, com os artefatos humanos e com tudo, real ou imaginado, que liga o indivíduo ao mundo²⁷ (1996, p. 147)

A linguagem é aqui compreendida como uma parte integral da ecologia humana, ou seja, ela pode ser definida em termos de atividades sociais e relacionamentos entre pessoas, muito mais que como operações mentais ou processos cerebrais.

²⁷ Minha tradução de “*social interaction (inter + action), in this broad sense, means being ‘busy with’ the language in one’s dealings with the world, with other people and human artifacts, and with everything, real or imagined, that links the self and the world*”.

Em uma abordagem ecológica ao contexto de aprendizagem de línguas, assume o papel central a noção de ‘*affordance*’, que, segundo Van Lier (1996), enfatiza a interdependência entre o aprendiz e o ambiente. A palavra ‘*affordance*’ foi cunhada pelo psicólogo James Gibson (1979) “para referir-se ao relacionamento recíproco entre um organismo e um traço particular do seu ambiente”²⁸ (VAN LIER, 2000, p. 252). Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 203), citados por Van Lier (2000, p. 253), afirmam que “*affordances* consistem de oportunidades para interação que as coisas no ambiente possuem em relação às capacidades senso-motoras no animal”²⁹. Em uma edição portuguesa, publicada pelo Instituto Piaget de Lisboa, esse termo é traduzido como “concessões” (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1991).

Em se tratando de aprendizagem de línguas, “o ambiente está cheio de linguagem que proporciona ao aprendiz ativo e participante oportunidades de aprendizagem”³⁰ (VAN LIER, 2000, p. 253). O aprendiz, portanto, está imerso em um ambiente cheio de significados potenciais. Esses significados tornam-se disponíveis gradualmente, na medida em que o aprendiz age e interage no e com este ambiente. Assim, torna-se crucial o papel da interação social, que torna as possibilidades lingüísticas disponíveis, bem como o papel do contexto cultural em que a aprendizagem de línguas ocorre. Esse contexto sociocultural refere-se “não somente ao ambiente de sala de aula e às formas como os estudantes interagem nele, mas também ao contexto histórico e cultural do mundo fora da sala de aula”³¹ (SULLIVAN, 2000, p. 115).

Como ressalta Tudor, “a essência de uma perspectiva ecológica ao ensino de línguas é precisamente entender as situações em seus próprios termos e à luz das dinâmicas que operam em cada situação”³² (2001, p. 26). É preciso compreender que todos os participantes do processo de ensino de línguas (alunos, professores, diretores, autores de materiais didáticos, etc.) são indivíduos com sua própria personalidade, atitudes, crenças e experiências de vida, e que isso influencia como os participantes interpretam e interagem em uma atividade de ensino de línguas. Além disso, cada participante é também membro de um

²⁸ Minha tradução de “*to refer to a reciprocal relationship between an organism and a particular feature of its environment*”.

²⁹ Minha tradução de “*affordances consist in the opportunities for interaction that things in the environment possess relative to the sensorimotor capacities of the animal*”.

³⁰ Minha tradução de “*the environment is full of language that provides opportunities for learning to the active, participating learner*”.

³¹ Minha tradução de “*not only to the classroom setting and the ways students interact within it, but also to the historical and cultural context of the world outside the classroom*”.

ou mais grupos socioculturais ou socioprofissionais e isso também influencia as identidades que emergem nos contextos educacionais. Assim, “o ensino de línguas não pode nunca ser menos complexo que os indivíduos que estão envolvidos nele”³³ (TUDOR, 2001, p. 26).

Nesse contexto, “ações humanas e identidade social articulam-se ecologicamente com os contextos sociais, materiais, históricos e discursivos”³⁴ (THORNE, 2000, p. 219). A própria realidade da sala de aula de línguas, como salienta Tudor (2001), emerge dinamicamente do grupo complexo de interações ocorridas entre os participantes. Trata-se de um processo dinâmico no qual os comportamentos e identidades dos seus participantes – professores e alunos – constantemente definem-se e redefinem-se através dos fenômenos de auto-organização e emergência. É, pois, dessa maneira, que se configura a ecologia da sala de aula de línguas.

Colaboração e participação tornam-se elementos essenciais em uma perspectiva ecológica, pois a aprendizagem de línguas é, segundo Lam e Kramsch (2003), compreendida como a socialização através da interação simbólica com os outros indivíduos em uma atividade comum compartilhada e participando em uma comunidade social compartilhada.

Embora colaborar (*collaborare*, co- + *laborare*) e cooperar (*cooperari*, co- + *operari*) possam etimologicamente ser considerados como sinônimos (trabalhar juntos), a noção de aprendizagem cooperativa é geralmente associada a uma técnica pedagógica em que os estudantes trabalham em pequenos grupos sob a coordenação do professor, tendo em vista o alcance de um objetivo comum ao grupo.

Como afirmam Campos et al (2003, p.26),

A aprendizagem cooperativa é uma técnica educacional ou proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto.

Oxford (1997) salienta que, embora esses dois conceitos sejam por vezes utilizados como sinônimos, cada um deles tem recebido uma conotação específica nas aplicações em situações de sala de aula. A aprendizagem cooperativa refere-se a um conjunto

³² Minha tradução de “*the essence of an ecological perspective on language teaching is precisely to understand the situations in their own terms and in the light of the dynamics which operate within each situation*”.

³³ Minha tradução de “*language teaching can never be less complex than the individuals who are involved in it*”.

³⁴ Minha tradução de “*human actions and social identity articulate ecologically with social-material, historical, and discursive contexts*”.

de técnicas que favorecem a interdependência como rota para o desenvolvimento cognitivo e social. A aprendizagem colaborativa, por outro lado, envolve uma concepção filosófica de base socioconstrutivista que vê a aprendizagem de línguas como a construção de conhecimento no contexto social e que, portanto, encoraja a aculturação dos indivíduos em uma comunidade de aprendizagem.

De acordo com Oxford e Nyikos (1997), a noção de aprendizagem colaborativa está diretamente ligada a idéias como cognição situada, scaffolding, aprendizagem cognitiva e zona de desenvolvimento proximal.

Como afirma Van Lier (2000), a abordagem ecológica à aprendizagem de línguas está em consonância com a proposta de aprendizagem situada (e ‘participação periférica legítima’) de Lave e Wenger (1991). A aprendizagem de uma língua não significa a transmissão de fatos racionais ou rotinas das mentes dos professores para as mentes dos alunos, mas, sim, como a participação em processos que levam a processos melhores ou superiores, definidos pela sociedade ou pelo indivíduo. Ela, portanto, envolve sempre o relacionamento entre os aprendizes e entre os aprendizes e o ambiente.

O foco na interação, como ressalta Leffa (2003, p. 1), “é a maneira mais adequada de ver o todo sem perder as partes e como tudo se relaciona entre si”. Em uma abordagem ecológica às relações de ensino e aprendizagem de línguas, a interação, incluindo os processos de participação e colaboração, passa a ser compreendida como um fenômeno emergente.

O foco na emergência, segundo Bates et al. (1999), está possibilitando surgir uma nova teoria da interação mais explícita que as anteriores. Esses autores destacam a necessidade de distinguir dois tipos de abordagens de interações: as interações simples, nas quais preto e branco formam cinza; e a forma emergente, na qual preto e branco se juntam e algo novo e diferente acontece. Os resultados em uma teoria emergentista podem surgir por razões que não são previsíveis a partir dos ‘inputs’ individuais ao problema.

A sala de aula de línguas é aqui compreendida como um sistema complexo adaptativo no qual interações em um nível local levam ao surgimento de propriedades emergentes em um nível global. Em um sistema adaptativo complexo, agentes individuais interagem entre si e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente. Segundo Nelson (2004), isso acontece porque os agentes são sensíveis ao *feedback* e buscam a acomodação mútua e a otimização dos benefícios. Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, levando, assim, à emergência de novos padrões e comportamentos.

A análise da sala de aula como um sistema complexo implica uma percepção dos processos de aprendizagem que considere “os conflitos e paradoxos de que as salas de aula são constituídas” (PARREIRAS, 2005, p. 226). Implica, portanto, compreender a dinâmica das interações que ocorrem na sala de aula, bem como suas relações com o ambiente no qual ela está inserida.

É nesse sentido que este estudo coloca o foco na interação, incluindo os processos de participação e colaboração, em uma abordagem ecológica que leva em conta toda a complexidade dos eventos ocorridos nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas e, em especial, a atividade social em que os aprendizes se engajam no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

3- As Dinâmicas Complexas da Sala de Aula

This is the century of biology, we are told, so it is not surprising that we borrow our metaphor from biology. Metaphors can be very powerful in shaping the way that we think. Therefore, it's important for us to call attention to the fact that the mainstream field is operating according to a different metaphor or set of metaphors. The ecological metaphor is undoubtedly nonmainstream at this point, and therefore one of its contributions is that it enables us to see the assumptions underlying more traditional paradigms. This is not to say that we should leave our own metaphors and their implications unexamined. We have to keep on looking at our own ways of conceptualizing, both creatively and critically. It encourages us to take a stance of humility. What this means for the researcher is a certain imperative: *to keep looking at the phenomenon from different angles because it is essentially dynamic and constantly transformative.* (LARSEN-FREEMAN, 2002, p.93)

A perspectiva ecológica nos estudos da linguagem e na aprendizagem de línguas, como mencionado no capítulo anterior, tem sido foco de crescente interesse nos últimos anos. Pesquisadores e professores de línguas têm, cada vez mais, adotado perspectivas ecológicas almejando a compreensão dos eventos ocorridos nos ambientes de aprendizagem de línguas. Abordagens ecológicas a várias ciências, no entanto, não são uma novidade surgida nos últimos anos. De fato, Van Lier (1997) cita diversos trabalhos em lingüística, psicologia e teorias de aprendizagem ecológicas que datam desde meados da década de 1950.

Como afirma Van Lier (2000, 2004), a ecologia como uma disciplina científica foi estabelecida em meados do século XIX, quando o biólogo alemão Ernst Haeckel utilizou esse termo para referir-se à totalidade das relações de um organismo com todos os outros organismos com os quais ele entra em contato. Originalmente, o termo ecologia era usado para designar o estudo e gerenciamento do ambiente (ecosfera ou biosfera) ou ecossistemas específicos. Atualmente, ele é usado também

para denotar uma visão de mundo que é completamente diferente da visão científica ou racional herdada de Descartes e alguns de seus contemporâneos a qual pressupõe que é direito e destino da raça humana controlar e explorar a terra e todos os seus recursos animados e inanimados (visão *antropocêntrica* de mundo)³⁵ (VAN LIER, 2004, p. 3).

A visão ecológica de mundo é, por outro lado, *ecocêntrica* e compreende que o ser humano é parte de um ecossistema mais amplo. Davis, Sumara e Luce-Kapler utilizam a forma de uma árvore para demonstrar os complexos fluxos e padrões que se estabelecem ao longo do tempo, pois “seu padrão preciso de galhos nos galhos é simultaneamente imprevisível e familiar”³⁶ (2000, p.10). Esses padrões são similares a outros que observamos em outras árvores, em suas raízes, na forma de um relâmpago, no fluxo dos rios, em nossas veias, etc. A percepção dessas redes complexas de interdependência, emergência e forma tem profundas raízes na história do pensamento humano. Porém, foi só recentemente que tais apreciações retornaram a uma posição de destaque nas discussões acadêmicas “tendo sido

³⁵ Minha tradução de “to denote a world view that is completely different from the scientific or rational one inherited from Descartes and some of his contemporaries, which assumes that it is the right and destiny of the human race to control and exploit the earth and all its inanimate and animate resources (the *anthropocentric* world view)”.

³⁶ Minha tradução de “its precise pattern of branches on branches on branches is simultaneously unpredictable and familiar”.

eclipsadas por séculos pelos hábitos de definição precisa, classificação sem ambigüidade e lógica linear”³⁷ (op.cit., p.10).

Como destaca Van Lier (2004), a ciência tradicional procura controlar, conceitualmente ou experimentalmente, o ambiente e selecionar fenômenos particulares da complexidade a serem observados, manipulados ou medidos. O autor não nega o valor de tais procedimentos, considerando todos os avanços ocorridos através dos tempos em várias áreas da ciência e da tecnologia. Não se trata aqui de negar as contribuições da ciência tradicional, mas de reconhecer que, em se tratando de fenômenos complexos, toda e qualquer abordagem será sempre parcial e que, portanto, múltiplos olhares e procedimentos investigativos fazem-se necessários para a compreensão de tais fenômenos em sua complexidade.

Assim, através dessas influências e perspectivas, surgiram novas formas de se falar sobre ensino e aprendizagem que posicionam a educação formal em uma complexa ecologia que se define no desenrolar dos eventos.

Neste capítulo, apresento uma discussão sobre a Teoria da Complexidade – mais especificamente sobre os chamados Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) – e sobre as abordagens tradicionais ao discurso de sala de aula, movendo em direção a um pensamento complexo que, em consonância com uma perspectiva ecológica, compreende o ambiente de ensino e aprendizagem de línguas como uma parte de uma ordem social mais ampla.

3.1 – Teoria da Complexidade

A teoria da complexidade tem sido cada vez mais utilizada para a compreensão de sistemas humanos e sociais. Como destaca Morin (1990, p. 21), a vida humana é um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo e, portanto, os fenômenos antropossociais não podem obedecer a princípios de inteligibilidade menos complexos do que aqueles requeridos para os fenômenos naturais. Como afirma Nelson (2002, p. 10), citando Gell-Mann (1994), embora essa teoria tenha se originado nas ciências naturais, “ainda mais excitante é a possibilidade de contribuições úteis para as ciências da vida, ciências comportamentais e sociais, e mesmo questões de políticas para a sociedade humana”³⁸.

³⁷ Minha tradução de “having been eclipsed for centuries by habits of precise definition, unambiguous classification, and linear logic”.

³⁸ Minha tradução de “even more exciting is the possibility of useful contributions to the life sciences, the social and behavioral sciences, and even matters of policy for human society”.

Entre os proponentes da teoria da complexidade, ou teoria dos sistemas complexos, estão ganhadores do Prêmio Nobel como Ilya Prigogine, em química, Kenneth Arrow, em economia, e Philip Anderson e Murray Gell-Mann, em física. Esses pesquisadores buscaram traçar algumas características comuns dos sistemas complexos que, certamente, podem trazer contribuições significativas para a compreensão de sistemas humanos e sociais, entre eles, as relações de ensino e aprendizagem.

A teoria da complexidade foi popularizada pela publicação de trabalhos como os de Waldrop (1992) e Lewin (1994) que a apresentaram como uma nova e revolucionária ciência. No entanto, como destaca Stacey (2003, p. 44), não há ainda uma única ciência da complexidade, mas um número de diferentes linhas, dentre as quais, as mais proeminentes são a teoria do caos, a teoria das estruturas dissipativas e a teoria dos sistemas adaptativos complexos. As duas primeiras, como argumenta Stacey (2003), estão preocupadas com fenômenos naturais em nível macro, ou seja, com modelos matemáticos de sistemas, populações ou conjuntos de entidades; e a terceira enfoca os processos de adaptação que permitem que os agentes se ajustem uns aos outros e ao sistema, possibilitando, assim, que o sistema como um todo sobreviva.

Segundo Waldrop (1992), os sistemas complexos possuem três características distintivas. A primeira é que eles possuem a capacidade de realizar auto-organização espontânea, o que permite que propriedades coletivas possam emergir sem que elas tenham se manifestado em qualquer um dos subsistemas. Assim, o agregado, o coletivo, é muito mais complexo do que qualquer um dos seus componentes. A segunda característica distintiva dos sistemas complexos é que eles são adaptativos e não apenas respondem passivamente aos eventos. Assim, espécies, mercados e organismos individuais evoluem para melhor sobreviver em ambientes em mudança. A terceira característica desses sistemas complexos auto-organizantes e adaptativos é que eles possuem um dinamismo que os torna qualitativamente diferentes de sistemas meramente complicados tais como relógios e computadores. Um sistema complicado pode ser compreendido pela análise das partes que o compõem e pelas maneiras como são reunidas. Uma análise adequada dos componentes possibilita prever, com confiança, a forma como o sistema se comportará. Sendo assim, em um sistema complicado, o todo é a soma das partes. Em sistemas complexos, no entanto, o conhecimento dos componentes ou subsistemas não possibilita prever ou controlar o comportamento do sistema. Diferentemente de sistemas meramente complicados, a relação entre os componentes de sistemas complexos não é fixa, mas altera-se frequentemente como resultado dos processos de

adaptação e auto-organização, dando origem a novas características globais, comumente definidas como propriedades emergentes.

A relação entre as interações locais e as estruturas globais emergentes é cíclica: da interação dos componentes individuais surge uma propriedade global que, por sua vez, influencia o comportamento dos agentes individuais. Lewin (1994, p. 228) demonstra que a interação em um nível local produz comportamentos emergentes em um nível global, e também aponta como isso retroalimenta as interações locais. A ciência da complexidade, portanto, possibilita “a compreensão de que ambos são importantes, ligados num laço apertado e interminável de retroalimentação” (LEWIN, 1994, p. 228). Isso ressalta a necessidade de se considerar tanto os elementos locais quanto os globais na investigação de sistemas complexos. Ed Wilson, em entrevista a Lewin (1994), reconhece que, no início de seus estudos sobre as colônias de formigas, com seu foco na “obtenção de detalhes num nível mais baixo” (LEWIN, 1994, p. 214), sua abordagem poderia ser descrita como reducionista, mas ressalta que eles precisavam entender como as partes do sistema funcionavam antes que pudessem ver o todo. Ele observou que uma colônia de formigas “contava com especialização de funções, as unidades individuais eram completamente dependentes do todo, que por sua vez era uma consequência de sua atividade coletiva; e o resultado final não se comparava ao mundo dos insetos solitários” (LEWIN, 1994, p. 214). Isso se relaciona ao que Gell-Mann definiu como “complexidade superficial resultante de simplicidade profunda” (LEWIN, 1994, p. 26).

Wheelan e Williams (2003) incluem entre as características necessárias para qualificar um grupo humano como sistema adaptativo complexo que ele seja uma rede de agentes individuais interagindo. Esses agentes estão numa relação de independência/interdependência entre si em relação ao sistema. Eles são independentes porque possuem suas características e funções individuais, mas são interdependentes porque o bem-estar do grupo e, às vezes, a própria sobrevivência dependem da ação coletiva de todos os componentes do sistema. A própria noção de autonomia humana é complexa, pois depende de condições culturais e sociais (MORIN, 1990, p. 96). Os seres humanos são “uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronímia e (...) mesmo de possessão por forças ocultas que não são simplesmente as do inconsciente reveladas pela psicanálise” (MORIN, 1990, p. 98). A autonomia, portanto, alimenta-se da dependência: o ser humano depende de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade e, além disso, depende de um cérebro que por sua vez depende dos genes.

Em sistemas complexos, a interação entre os constituintes e entre o sistema e seu ambiente “são de uma natureza tal que o sistema como um todo não pode ser totalmente compreendido simplesmente pela análise de seus componentes”³⁹ (CILLIERS, 1998, p.viii). A própria complexidade “emerge como um resultado de padrões de interação entre os elementos”⁴⁰ (CILLIERS, 1998, p. 5), mas, sendo abertos, esses sistemas estão também sujeitos a influências externas. No entanto, fazendo uma analogia com a noção de autopoiese utilizada por Maturana e Varela para definir o funcionamento dos sistemas biológicos, os sistemas complexos caracterizam-se por produzirem a si próprios. Assim, uma perturbação externa não contém em si uma especificação dos seus efeitos sobre o sistema, pois ele, “por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta” (2001, p. 108). Ou seja, o ambiente ou perturbações externas não podem especificar as mudanças ocorridas no sistema, mas sim desencadeá-las.

Além da distinção entre sistemas complicados e sistemas complexos, que é amplamente aceita na teoria da complexidade, Cilliers (1998) destaca a necessidade de discutir a relação entre a teoria do caos e a teoria da complexidade, o que é uma questão longe do consenso. É muito freqüente na literatura, por exemplo, encontrar a terminologia “teoria do caos/complexidade”, o que sugere tratar-se de uma teoria única ou em sobreposição.

Em entrevista a Lewin (1994), Chris Langton diz que “o caos e a complexidade estão se perseguindo ao redor de um círculo, procurando descobrir se são a mesma coisa ou coisas diferentes” (LEWIN, 1994, p. 20), mas conclui que a complexidade acontece em algum lugar entre a ordem total e o acaso total. O caos é, então, compreendido como um subconjunto da complexidade, mas não um elemento essencial, visto que os sistemas complexos caracterizam-se pela busca da ordem ou, como afirma Gell-Mann, “sistemas adaptativos complexos sempre buscam o padrão” (LEWIN, 1994, p. 28). Nessa mesma linha, Waldrop afirma que os “sistemas complexos de alguma forma adquiriram a habilidade de trazer ordem e caos em uma forma especial de balanço”⁴¹ (1992, p. 12), o que é definido como fronteira do caos.

Para alguns, porém, “complexo pode significar quase o mesmo que caótico” (LEWIN, 1994, p. 26). De acordo com Lorenz, por exemplo, “caos consiste de coisas que, de

³⁹ Minha tradução de “are of such a nature that the system as a whole cannot be fully understood simply by analysing its components”.

⁴⁰ Minha tradução de “emerges as a result of the patterns of interaction between the elements”.

⁴¹ Minha tradução de “complex systems have somehow acquired the ability to bring order and chaos into a special kind of balance”.

fato, não são aleatórias e somente parecem ser” (1993, p. 5). Segundo ele, “diversos outros termos, notadamente não-linearidade, complexidade e fractalidade, são freqüentemente usados mais ou menos sinonimamente com caos em um ou vários dos seus sentidos” (LORENZ, 1993, p. 4).

Ao discutir a relação entre a teoria do caos e a da complexidade, Cilliers (1998) afirma que a contribuição da primeira para o estudo da segunda é extremamente limitada. Ele destaca, por exemplo, que, ao analisar sistemas complexos, a sensibilidade às condições iniciais não é uma questão importante, pois “é exatamente a natureza *robusta* dos sistemas complexos, isto é, sua capacidade de desempenhar da mesma forma sob condições diferentes, que assegura a sua sobrevivência”⁴² (1998, p. ix, *ênfase no original*). Para ele, a noção de auto-organização é muito mais produtiva do que metáforas advindas da teoria do caos. O sistema se auto-organiza a partir da interação interna entre os seus componentes individuais e com o ambiente, mas a sua estrutura emergente não é “nem um reflexo passivo do exterior nem o resultado de ativos fatores internos pré-programados, mas o resultado de complexas interações entre o ambiente, o estado atual do sistema e a história do sistema”⁴³ (1998, p. 89).

Além da distinção entre sistemas complicados e sistemas complexos e entre teoria do caos e teoria da complexidade, acrescento a necessidade de se distinguir também os sistemas complexos dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC).

Uma tentativa de definição da complexidade é, freqüentemente, feita a partir da etimologia da palavra ‘complexo’. Bindé (2003) afirma que a palavra complexidade tem origem grega e redundou em latim no verbo *plectere* (voltar, enrolar os cabelos, frisar, entrelaçar, entrançar) e depois *complexi* (enlaçar, estreitar), cujo particípio passado era *complexus*. Ele afirma que, no sentido literal, o substantivo *complexus* significa “o abraço, o ato de fechar com os braços, o abraço paternal, amigável, até mesmo erótico”, no sentido figurado, entretanto, significa “o ato de compreender um certo número, ou um grande número de coisas diferentes” (BINDÉ, 2003, p. 12). O substantivo ‘complexo’ é, às vezes, analisado como *cum* (preposição) + *plexus,us* (tecido, nó, laço). Essa parece ter sido a análise de Morin (1990), que afirma que a complexidade é, à primeira vista, “um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados”. Numa

⁴² Minha tradução de “it is exactly the *robust* nature of complex systems, i.e. their capability to perform in the same way under different conditions, that ensures their survival”.

⁴³ Minha tradução de “neither a passive reflection of the outside, nor a result of active, pré-programmed internal factors, but the result of a complex interaction between the environment, the present state of the system and the history of the system”.

segunda abordagem, de acordo com o autor, a complexidade é “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (1990, p. 20). Em uma definição dicionarizada, o substantivo ‘complexo’ refere-se a um “conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos”⁴⁴.

García (2002) apresenta também uma definição do termo ‘sistema’. Segundo ele, esse termo é empregado “num sentido preciso”, caracterizado como “uma *representação* de um *recorte* da realidade (...) que se possa analisar (...) como uma *totalidade organizada*, no sentido de ter um *funcionamento* característico”, sendo que o ‘funcionamento’ de um sistema refere-se ao “conjunto de atividades que se pode realizar (ou permite realizar) o sistema, como resultante da coordenação das funções que desempenham suas partes constitutivas” (2003, p. 55). Em uma definição dicionarizada, o termo ‘sistema’ refere-se a uma “estrutura que se organiza com base em dois eixos de unidades inter-relacionáveis: o eixo das que podem ser agrupadas pelas características semelhantes que possuem, e o eixo das que se distribuem em dependência hierárquica ou arranjo funcional”. Por extensão, refere-se a “qualquer conjunto natural constituído de partes e elementos interdependentes”, à inter-relação das partes, elementos ou unidades que fazem funcionar uma estrutura organizada, ou, ainda, a “qualquer estrutura que devesse funcionar com este inter-relacionamento ótimo entre as partes”⁴⁵.

Waldrop (1992, p. 11) afirma que um sistema é complexo “no sentido em que muitos agentes independentes estão interagindo um com o outro em um grande número de formas”⁴⁶, e inclui nos exemplos os milhões de indivíduos mutuamente interdependentes que formam uma sociedade humana. Portanto, um sistema complexo é composto de elementos cuja interação produz um evento global que é diferente da soma de suas ações individuais.

Nos sistemas complexos, não é possível realizar previsões a longo prazo, mas podem ser encontrados padrões que permitem, com certo grau de possibilidade de acerto, realizar previsões a curto prazo. A meteorologia, por exemplo, tendo como base padrões observados, realiza previsões para uma semana com uma margem de erro razoavelmente pequena. Previsões para meses ou anos são realizadas, mas a possibilidade de erro é bem

⁴⁴ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Minha tradução de “in the sense that a great many independent agents are interacting with each other in a great many ways”.

maior, considerando que “estímulos pequenos podem levar a conseqüências dramáticas” (LEWIN, 1994, p. 23).

Os SACs, por outro lado, segundo Holland (1997), além de possuírem essas características, também são capazes de adaptação, o que leva à auto-organização e, conseqüentemente, à emergência de novos padrões e comportamentos.

Um SAC é composto de agentes que interagem dinamicamente e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente, pois são sensíveis ao *feedback* e procuram acomodação mútua para obter a otimização dos benefícios que garantirão a sua sobrevivência. Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, criando novos padrões e comportamentos. Uma outra característica dos SACs é a capacidade dos agentes de anteciparem eventos com base em experiências anteriores. Segundo Holland (1997, p. 25),

a infinidade de interações, modificações por alterações aprendidas, dá origem à capacidade única que canídeos, felinos, primatas e outros mamíferos possuem de anteciparem as conseqüências das suas ações através da modelação dos respectivos mundos.

Essa capacidade de antecipação, no entanto, não é uma especificidade dos mamíferos, mas uma característica geral dos SACs. Uma bactéria, por exemplo, “é capaz de se mover na direção de um gradiente químico, prevendo implicitamente que a comida se encontra nessa direção” (HOLLAND, 1997, p. 57).

A teoria da complexidade apóia-se na idéia de que a ordem emerge através das interações entre os organismos ou agentes. Embora essas interações entre os agentes possam seguir regras simples, sistemas complexos são capazes de inovação através dos processos de adaptação e auto-organização que levam à emergência de novos padrões.

Richardson e Cilliers (2001) afirmam que o campo da ciência da complexidade é uma corrente de pensamento que engloba uma extensão de disciplinas aparentemente díspares na ciência contemporânea. Segundo eles, um estudo da literatura sobre a complexidade confirma que um número de escolas de pensamento está em desenvolvimento e que elas diferem substancialmente. Eles identificaram três grandes escolas da ciência da complexidade, por eles denominadas de *novo reducionismo*, *complexidade suave* e *pensamento baseado na complexidade*.

O *novo reducionismo* refere-se às escolas de pensamento em complexidade que se baseiam em modelos computadorizados e buscam teorias absolutas de complexidade, ou

“teoria de tudo”, que seria “uma explicação a-contextual para a existência de todas as coisas” (p. 5). Segundo os autores, essa é a versão de complexidade que domina maior parte da literatura fora das ciências da simulação e é o foco da maioria das conferências que objetivam explorar a ‘ciência’ da complexidade. Citando Horgan (1995), eles afirmam que essa escola de ciência da complexidade parece estar baseada no seguinte silogismo:

Premissa 1: Há grupos simples de regras matemáticas que, quando seguidas por um computador, dão origem a padrões extremamente complicados.

Premissa 2: O mundo também contém muitos padrões extremamente complicados.

Conclusão: Regras simples subjazem muitos fenômenos complicados no mundo e, com o auxílio de poderosos computadores, os cientistas podem chegar à raiz dessas regras e controlá-las.

Richardson (2003) destaca que esse silogismo foi refutado por Oreskes et al. (1994), que advertiram que a “verificação e validação de modelos numéricos de sistemas numéricos é impossível”. Ele observa, ainda, que muitos cientistas da complexidade que procuram ridicularizar um paradigma dito simplista, mecanicista e ingênuo, freqüentemente, mantêm a maior parte das mesmas concepções subjacentes, tais como “uma crença inquestionável no poder onipresente da ciência para tornar o desconhecido conhecido, assim como uma confiança exagerada na precisão da representação da ‘realidade’ através de modelos” (RICHARDSON, 2003, p.1).

A *complexidade suave* refere-se, segundo Richardson e Cilliers, a uma tendência, principalmente na ciência organizacional norte-americana, em utilizar-se da metáfora da teoria da complexidade de forma não crítica. Segundo eles, essa escola baseia-se na crença subjacente de que o mundo social é intrinsecamente diferente do mundo natural, sendo construído através de linguagem e significado” (2001, p. 6). Assim, as teorias da complexidade, que foram desenvolvidas para o exame de sistemas primariamente naturais, não são diretamente aplicáveis a sistemas sociais, mas sua linguagem pode desencadear importantes *insights* para a compreensão dos comportamentos no mundo social. Para Richardson, “a complexidade suave é uma filosofia radicalmente relativista” (2003, p. 2). Cilliers (1998) ressalta que a conciliação da teoria da complexidade com outras perspectivas (com o pós-modernismo, no seu caso) não implica a asserção do relativismo absoluto do

conhecimento. Como afirma Byrne (1999), Cilliers é adâmico em afastar a noção de que tal conciliação forneceria uma licença para o relativismo absoluto.

O *pensamento baseado na complexidade*, segundo Richardson (2003), toma como dadas as concepções ontológicas da complexidade (ou seja, de que o universo é formado de componentes fundamentais interagindo de forma não linear) e explora suas conseqüências epistemológicas, isto é, os *insights* que podem advir da complexidade com relação ao nosso processo de construção de sentido. Essa escola, segundo Richardson e Cilliers (2001), envolve uma mudança de atitude filosófica e é, provavelmente, a menos representada na ampla literatura sobre a complexidade. Nessa perspectiva, ao se considerar organizações como sistemas complexos, “é necessária uma mudança fundamental na nossa maneira de construir sentidos do nosso ambiente: deve ser reconhecida a natureza limitada e provisional de toda compreensão” (p. 8).

Segundo Richardson, a principal conclusão daí advinda é que “uma forma de pluralismo crítico encontra determinadas exigências epistemológicas da ontologia da complexidade” (2003, p.2), ou seja, a adoção de concepções da complexidade traz à tona a necessidade de abordagens críticas e do uso de uma ampla variedade de perspectivas (qualitativas e quantitativas) de investigação.

A perspectiva adotada neste trabalho é a do pensamento complexo, desenvolvida em trabalhos como os de Morin (1990, 2003), Richardson e Cilliers (2001) e Richardson (2003), em uma perspectiva ecológica mais ampla, assumindo que o Universo como um todo é complexo, o que significa que a noção de causalidade é problematizada, isto é, torna-se difícil associar efeitos particulares a causas particulares de uma maneira absoluta.

Essa perspectiva será adotada para a análise dos processos interativos em contexto de desenvolvimento da escrita em aulas de inglês como língua estrangeira. Uma vez que possibilita a análise detalhada das dinâmicas em rede nos processos de adaptação e aprendizagem, essa abordagem pode ser bastante útil para a compreensão das dinâmicas interativas em tarefas *on-line* e em sala de aula de língua estrangeira.

3.2 – Dinâmicas interativas em sala de aula

O fenômeno da interação vem sendo, há bastante tempo, alvo de diversos estudos que, embora conduzidos sob variadas perspectivas, concordam que esse é um aspecto essencial da vida humana em sociedade.

A sala de aula, como um contexto particular de interação, tem se configurado como um campo fértil para amplas investigações que estendem da compreensão da natureza dos processos interativos ocorridos nesse contexto à análise das implicações dessas interações para as relações de ensino e aprendizagem.

3.2.1 – Abordagens tradicionais ao discurso de sala de aula

Uma das mais tradicionais abordagens ao discurso da sala de aula é o trabalho de Sinclair e Coulthard (1975)⁴⁷ que procurou descrever o sistema e as regras que governam as práticas discursivas ocorridas nesse contexto. Esses autores descrevem a estrutura da aula como constituída de uma série de transações (*transactions*) que, por sua vez, são compostas por trocas (*exchanges*), as quais são realizadas por movimentos (*moves*) e atos (*acts*).

Conforme sugere Van Lier (1996), essa organização discursiva é, provavelmente, a que mais simboliza o discurso de sala de aula. Elas estruturam-se em: 1) iniciação (ou questão, elicitación), 2) resposta e 3) *feedback* (ou comentário, avaliação).

Essa estrutura, conhecida como IRF, é composta por uma série de atos, sendo o professor quem inicia, o aluno quem responde e o professor quem aceita, avalia ou simplesmente comenta. As trocas do tipo IRF são geralmente associadas a contextos em que o discurso é dominado pelo professor. Embora outros tipos de interação também tenham sido encontrados, a maior parte dos estudos realizados sob essas perspectivas indicou uma tendência ao predomínio da estrutura IRF no discurso da sala de aula.

Outra perspectiva que tem influenciado bastante a análise das interações em sala de aula é a organização de tomadas de turno na conversação proposta por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Esses autores analisaram a natureza da interação verbal através de um sistema baseado na dinâmica da tomada de turnos. De acordo com os autores, os falantes estão limitados pela regra segundo a qual apenas um dos interlocutores fala a cada vez. Os

⁴⁷ Ver também Coulthard (1985).

participantes tomam o turno de fala e negociam o turno através do princípio de que o falante atual seleciona a si mesmo, seleciona o próximo falante ou falha em selecionar.

As pesquisas sobre a interação em sala de aula realizadas sob essa perspectiva, como os trabalhos de Van Lier (1988), Tsui (1995), Cook (1986) e McCarthy (1991), geralmente destacam as diferenças entre a tomada de turno em ambientes naturais e em sala de aula. O discurso da sala de aula tem demonstrado ser, essencialmente, centrado no professor que, geralmente, controla a dinâmica da troca de turnos.

O discurso da sala de aula tem sido também investigado sob a perspectiva da Sociolingüística Interacional que “propõe o estudo do uso da linguagem na interação social” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p.8). Esses estudos têm sido grandemente influenciados pelo trabalho de Goffman, para quem “a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face-a-face que são mutuamente ratificados e ritualmente governados, em suma, um encontro social” (GOFFMAN, 2002, p.19).

A noção de “face”, elaborada por Goffman (1967), é retomada por Brown e Levinson (1987) para a formulação da sua teoria da polidez. Eles discutem a preservação da face nos rituais de comunicação, enfocando as relações de solidariedade e deferência para com o outro. A “face” é compreendida como a auto-imagem pública que cada um clama para si e deseja manter. Os autores afirmam que o indivíduo é motivado pela necessidade de satisfazer seus desejos de preservação da face positiva ou negativa. Face positiva é a necessidade de se apresentar positivamente, ser visto como amigável, apreciado, admirado, etc. Face negativa é a necessidade de preservação pessoal, de liberdade de ação e ausência de imposição.

Brown e Levinson (1987) demonstram as estratégias que os participantes de uma interação utilizam para satisfazer a necessidade de parecer bom aos olhos dos outros e a necessidade de não se impor sobre os outros nem sofrer imposição. Eles partem da concepção de que a face é vulnerável e que a interação é caracterizada por um esforço para resguardá-la. Assim, os participantes de uma interação se utilizam de diversas estratégias de cortesia para suavizar algum ato que ameace a própria face ou a face do seu interlocutor.

São também úteis para a compreensão da natureza do discurso da sala de aula as noções de enquadre (*frame*) e *footing*. Para Goffman (1974), a conversação é uma interação social em enquadres. Esses enquadres são determinantes para o entendimento da mensagem e de seu conteúdo semântico, uma vez que eles ‘dizem’ ao interlocutor como interpretar a mensagem. Esses enquadres podem, às vezes, ser comunicados através da estrutura do

discurso, especificamente nas formas em que os falantes negociam a interação e criam estratégias. A noção de enquadre refere-se “à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada” (TANNEN e WALLAT, 2002, p.188). Assim, os participantes de uma conversação precisam saber dentro de qual enquadre uma elocução foi composta para compreendê-la: algo produzido para ser uma piada pode ser interpretado como um insulto, se não houver o conhecimento do enquadre de sua produção.

A noção de *footing* é desenvolvida por Goffman como um desdobramento da noção de enquadre, direcionando sua atenção para as mudanças de alinhamento entre os participantes de uma interação conversacional. Segundo o autor, “uma mudança em nosso footing, é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos” (GOFFMAN, 2002, p.113). Conforme destacam Ribeiro e Garcez, “footing representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (2002, p.107). Segundo os autores, os *footings* podem sinalizar aspectos pessoais, papéis sociais, bem como papéis discursivos mais complexos.

3.2.2 – Complexidade: a ecologia da aprendizagem de línguas

Nos últimos anos, um número crescente de trabalhos tem procurado analisar o processo de aprendizagem de segunda língua e a sala de aula de línguas à luz da teoria do caos e, mais recentemente, da teoria da complexidade.

No entanto, como lembra Larsen-Freeman (2002), essa perspectiva não é, no momento, a principal tendência na área de Linguística Aplicada. Nelson (2002) destaca que apenas um artigo (LARSEN-FREEMAN, 1997) dedicado especialmente à teoria da complexidade apareceu nas principais revistas especializadas da área. Outros quatro artigos publicados em grandes revistas da área discutiram a teoria da complexidade, mas juntamente com outras perspectivas (VAN LIER, 1997; ELLIS, 1998; LARSEN-FREEMAN, 2000; TUDOR, 2003).

No Brasil, o primeiro um primeiro esforço no sentido de compreender o processo de desenvolvimento de uma segunda língua como um sistema complexo foi o trabalho de Paiva (2002). Fundamentando-se no trabalho de Larsen-Freeman (1997) e diversos autores das teorias do caos e da complexidade, Paiva faz uma revisão dos principais modelos de

aquisição de segunda língua e propõe um modelo baseado na teoria dos sistemas complexos. O seu modelo, denominado ‘Modelo Fractal de Aquisição de Línguas’, vem sendo desenvolvido e utilizado em seus trabalhos posteriores. Inspirados nas contribuições desses estudos, um grupo de trabalhos⁴⁸ do qual esta pesquisa faz parte vem utilizando a teoria da complexidade como base epistemológica para a compreensão de fenômenos diversos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e, em particular, em contextos de educação *on-line*. Entre os trabalhos já concluídos nesse grupo estão os de Fleischer (2003), Parreiras (2005), Braga (2007) e Silva (2008), que incorporaram as teorias do caos e da complexidade em suas investigações sobre eventos de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de educação *on-line*.

Embora outros trabalhos, como o de Bowers (1990), Lewis (1993), Connor-Linton (1995) e Van Lier (1996), já tivessem refletido sobre as implicações de certos aspectos das teorias do caos e da complexidade para o ensino e para a aprendizagem de línguas, foi com Larsen-Freeman (1997) que, de fato, essas teorias começaram a ganhar espaço no domínio da Lingüística Aplicada⁴⁹. Alguns desses trabalhos (LEWIS, 1993; VAN LIER, 1996) tocam a questão apenas tangencialmente, e outros (BOWERS, 1990; CONNOR-LINTON, 1995) tratam-se de trabalhos apresentados em conferências, os quais não causaram, na ocasião, grande repercussão na área. Assim, é pertinente dizer que foi Larsen-Freeman (1997) que trouxe as teorias do caos e da complexidade para a arena da Lingüística Aplicada. Esse foi o primeiro trabalho especialmente dedicado às teorias do caos e da complexidade como metáfora para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem de línguas publicado em uma grande revista especializada da área de Lingüística Aplicada. Nesse artigo, a autora chama a atenção para diversas similaridades existentes entre os sistemas complexos encontrados na natureza e a aquisição de segunda língua. Uma das implicações dessa perspectiva, segundo a autora, é que ela desencoraja explicações reducionistas aos eventos de ensino e aprendizagem de línguas.

No entanto, esses trabalhos anteriores merecem também destaque pelo seu caráter precursor e pelas contribuições que deram à questão.

O trabalho de Bowers, apresentado em 1990 na Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, levanta algumas questões que a teoria do caos pode trazer

⁴⁸ Grupo de Pesquisa do Programa da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG, orientado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

⁴⁹ Larsen-Freeman (1997) cita outros trabalhos em Lingüística Aplicada e áreas afins que, de uma forma ou de outra, consideraram alguns aspectos dessas teorias.

para as pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas. Bowers tem sido citado por outros autores particularmente no que se refere ao uso de metáforas advindas da teoria do caos para iluminar questões de interesse da Lingüística Aplicada. Esse autor ressalta a importância das metáforas, afirmando que “você não vê algo até que tenha a metáfora correta para percebê-lo”⁵⁰ (BOWERS, 1990, p. 132, citado por LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142). Ele afirma que as metáforas dominantes nas pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas são essencialmente hierárquicas e lineares. Segundo ele “elas ao mesmo tempo guiam e limitam a maneira em que nós pensamos sobre ensino, aprendizagem, avaliação, língua, o professor, o aprendiz”⁵¹ (BOWERS, 1990, p. 128, citado por MALLOWS, 2002, p. 6).

Connor-Linton (1995) retoma e estende o modelo de Bowers, apoiando-se em Waldrop (1992) para abranger questões mais amplas da complexidade, como adaptação e auto-organização, não consideradas no trabalho de Bowers. Connor-Linton diz que, após descobrir a literatura popular sobre a pesquisa em complexidade, percebeu que muitos aspectos descobertos pelos pesquisadores da ciência da complexidade ofereciam uma nova maneira de olhar para a linguagem e ficou surpreso com o fato de a noção aparentemente não estar sendo aplicada à linguagem. Ele afirma, porém, que, após a apresentação do seu trabalho, muitos lingüistas na platéia informaram que eles estavam trabalhando com a noção de complexidade.

Após examinar as descrições e exemplos de complexidade oferecidos por Waldrop (1992) e acrescentar exemplos próprios, Connor-Linton discute as possíveis conexões da teoria da complexidade com a linguagem e com o ensino de línguas. Segundo esse autor, seu objetivo não é construir uma nova teoria da “complexidade lingüística”, mas “sugerir o valor potencial do construto da complexidade (...) para um número de questões em lingüística e em ensino de línguas”⁵² (CONNOR-LINTON, 1995, p. 596).

Van Lier (1996), em sua discussão sobre a interação no currículo de ensino de línguas, compreende o contexto educacional – e a sala de aula – como um sistema complexo. Em suas palavras,

o contexto educacional, com a sala de aula no seu centro, é visto como um sistema complexo no qual eventos não ocorrem

⁵⁰ Minha tradução de “you don’t see something until you have the right metaphors to perceive it”.

⁵¹ Minha tradução de “they at once guide and constrain the way we think about teaching, learning, assessment, language, the teacher, the learner”.

⁵² Minha tradução de “to suggest the potential value of the construct of complexity (...) for a number of questions in linguistics and language teaching”.

em uma maneira causal linear, mas no qual uma multidão de forças interagem em formas complexas, auto-organizantes, e criam mudanças e padrões que são em parte previsíveis e em parte imprevisíveis⁵³ (VAN LIER, 1996, p. 148).

Esses trabalhos apontaram para algumas contribuições das teorias do caos e da complexidade para o ensino de línguas, contribuições essas que foram retomadas e ampliadas por Larsen-Freeman (1997). Após a publicação do trabalho de Larsen-Freeman, diversos trabalhos têm refletido sobre as implicações da complexidade para a compreensão das relações de ensino e aprendizagem de línguas. De particular interesse para este estudo é a abordagem ecológica ao ensino e à aprendizagem de línguas, que incorpora princípios da teoria da complexidade associados a outras perspectivas.

Van Lier (1997) apresenta a perspectiva ecológica à aprendizagem de línguas como uma alternativa para analisar os contextos em que os usos e a aprendizagem de línguas estão situados. Sua abordagem ecológica à educação lingüística gira em torno de quatro perspectivas essenciais: (a) a semiótica, ou a ciência da comunicação e usos de signos; (b) a ecologia, ou o estudo dos inter-relacionamentos complexos entre os organismos no e com o seu ambiente; (c) a interação e a ação significativas como investigadoras da aprendizagem; e (d) as teorias do caos e da complexidade como modelos científicos para estudar os processos e desenvolvimentos que estão além dos mecanismos lineares causa-efeito ou input-output.

3.2.3 – Condições da complexidade em sala de aula

Uma vez que a abordagem ecológica à sala de aula estuda as interações dos indivíduos uns com os outros e com o seu ambiente, essa perspectiva volta a sua atenção para fenômenos emergentes que são uma propriedade do coletivo. Como destacam Davis e Simmt,

em vários momentos e em circunstâncias variadas, movimentos intelectuais podem surgir espontaneamente e podem rapidamente exceder as possibilidades de qualquer um de seus membros – ao mesmo tempo em que elas proporcionam as

⁵³ Minha tradução de “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 and part unpredictable”

condições para esses membros avançarem suas compreensões pessoais e insights⁵⁴ (2003, p. 146).

Essas propriedades coletivas correspondem ao que vem sendo denominado como *insights compartilhados* (DAVIS e SIMMT, 2003), *cognição distribuída* (SALOMON, 1993; THORNE, 2000) e *inteligência coletiva* (LÉVY, 1998).

Este estudo, apoiado em autores como Davis e Simmt (2003) e Bowsfield (2004), considera que, em sistemas complexos, a emergência não pode ser causada, mas pode ser impulsionada desde que asseguradas as condições necessárias. Nas palavras de Davis e Simmt, “eventos emergentes não podem ser causados, mas eles poderiam ser ocasionados”⁵⁵ (2003, p. 147).

Assim, é necessário focar as condições para a emergência dessas propriedades coletivas em ambientes educacionais, o que poderia expandir o horizonte de possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

Neste trabalho, utilizo as cinco condições identificadas por Davis e Simmt (2003) como necessárias (embora não suficientes) para que comunidades de aprendizagem (compreendidas como sistemas complexos) possam surgir e manter sua coerência em contextos dinâmicos. A partir de vários pesquisadores da complexidade, eles identificam (e adaptam para a compreensão de comunidades de aprendizagem) as seguintes condições: (a) *diversidade interna*, (b) *redundância*, (c) *controle descentralizado*, (d) *aleatoriedade organizada (restrições possibilitadoras)* e (e) *interações entre vizinhos*.

Essas condições, desenvolvidas por Davis e Simmt para a compreensão da educação matemática, foram utilizadas por Bowsfield (2004), para a análise da sala de aula de línguas como um sistema complexo de aprendizagem.

Cada uma dessas condições, segundo Davis e Simmt, “é simultaneamente uma referência às propriedades globais de um sistema e às atividades locais de agentes em um sistema complexo”⁵⁶ (2003, p. 147). Uma vez que essas condições são interdependentes, não é tarefa fácil tratá-las individualmente. Portanto, embora a análise considere cada uma delas individualmente, comumente elas são tratadas em referência a outras.

⁵⁴ Minha tradução de “at various times and in varied circumstances, intellectual movements can arise spontaneously and may quickly exceed the possibilities of any of their members – at the same time as they provide the conditions for these members to advance their personal understandings and insights”.

⁵⁵ Minha tradução de “emergent events cannot be caused, but they might be occasioned”.

3.2.3.1 – Diversidade interna

A diversidade interna, como destacam Davis e Simmt (2003), é uma característica importante de teorias ecológicas e de aprendizagem situada. Na área de ensino de línguas, um número considerável de estudos, como Skehan (1989) e Ellis (1994), entre outros, tem demonstrado que a sala de aula é composta de membros com diversas características e diferenças individuais. Essas características fazem com que cada um contribua e participe de forma diferente das atividades de aula.

Segundo Van Lier, o foco na diversidade ressalta a importância de se ter “diferentes aprendizes e professores em uma sala (ou escola) e, em termos mais gerais, diferentes tipos de pessoas em uma sociedade, em vez de uma população homogênea” (2004, p. 7).

Na biologia, por exemplo, a diversidade é essencial em qualquer ecossistema. Em termos ecológicos, porém, uma maior diversidade nem sempre é melhor. Por outro lado, a redução da diversidade é sempre prejudicial ao sistema. O balanço ou equilíbrio é, pois, crucial.

Essa diversidade interna, naturalmente presente em qualquer sala de aula, é, portanto, aqui reconhecida e valorizada como uma importante fonte de inteligência coletiva.

3.2.3.2 – Redundância

A redundância é o contraponto e o complemento da diversidade. Enquanto a segunda refere-se a diferenças entre os agentes, a primeira refere-se à similaridade entre eles. A redundância refere-se a duplicações e excessos de características que são necessárias a eventos particulares.

Assim como a diversidade, a redundância é também necessária para a emergência de uma inteligência coletiva. Segundo Davis e Simmt (2003), a redundância desempenha dois papéis essenciais: primeiro, ela possibilita a interação entre os agentes; segundo, quando ela possibilita que os agentes compensem as falhas dos outros.

⁵⁶ Minha tradução de “is simultaneously a reference to the global properties of a system and to the local activities of agents within a complex system”.

Em comunidades de aprendizagem, a semelhança entre os participantes (em background, propósitos, etc.) é essencial para que o sistema possa passar “de uma coleção de ‘eus’ para um coletivo de ‘nós’” (DAVIS e SIMMT, 2003, p. 150).

De fato, qualquer comunidade, na essência do termo, é formada a partir do que os indivíduos têm em comum. No entanto, o foco excessivo na redundância, com o tratamento da classe como um grupo homogêneo, contribui para a redução do seu potencial criativo. Sendo assim, é essencial o balanço entre a diversidade e a redundância como forma de possibilitar a coerência e a interatividade entre os agentes, potencializando as oportunidades de emergência da inteligência coletiva.

3.2.3.3 – Controle descentralizado

O controle descentralizado é uma propriedade essencial de todos os SACs, pois, como demonstram Lewin (1994), Waldrop (1992), Holland (1998) e Johnson (2003), os padrões globais emergem das atividades locais dos seus componentes.

Como argumentam Davis e Simmt (2003), o controle descentralizado não significa nem a condenação da sala de aula centrada no professor, nem o endosso da sala de aula centrada no aluno. De fato essa noção nos leva a questionar a concepção subjacente a ambas de que o indivíduo é o lócus da aprendizagem.

A dicotomia entre a educação centrada no professor e a educação centrada no aluno não é muito produtiva, pois “o fenômeno no *centro* não é um professor nem um estudante, mas o fenômeno coletivo do insight compartilhado” (DAVIS e SIMMT, 2003. p. 153, *ênfase no original*). O foco, portanto, está na aprendizagem, compreendida como um fenômeno emergente que é compartilhado, ajustado e reorganizado coletivamente.

3.2.3.4 – Restrições possibilitadoras

Davis e Simmt (2003) utilizam o termo ‘aleatoriedade organizada’ para se referirem à noção de que são as condições estruturais do sistema que determinam o balanço entre a diversidade e a redundância entre os agentes. Essas condições, ao mesmo tempo em que limitam e restringem as atividades dos agentes, também criam novas e ricas possibilidades.

Apoiando-se em Davis e Simmt (2003) e em Juarrero (2002), Bowsfield (2004) utiliza o termo ‘restrições possibilitadoras’ para se referir a essa noção de que as restrições não só fecham certas possibilidades, mas também criam outras. Como sugere Juarrero (2002), algumas restrições podem não só reduzir o número de alternativas, mas elas podem, simultaneamente, criar novas possibilidades. Reconhecer isso, segundo Bowsfield (2004), é fundamental no balanceamento das restrições em sala de aula.

Uma dificuldade, segundo Bowsfield (2004), é que não se pode saber de antemão quais restrições estimularão e quais desestimularão o potencial criativo do coletivo. É, pois, necessário que essas restrições sejam continuamente avaliadas e ajustadas.

3.2.3.5 – Interações entre vizinhos

A interação tem sido considerada um importante fator na aprendizagem de uma segunda língua (ELLIS, 1999). Em uma abordagem ecológica ela torna-se crucial, visto que o foco está nas interações entre os indivíduos uns com os outros e com o seu ambiente (VAN LIER, 2004).

Conforme afirmam Davis e Simmt, “os agentes em um sistema complexo devem ser capazes de afetar as ações uns dos outros” (2003, p. 155). O foco desses autores, porém, não está nas interações interpessoais ou em grupo, mas nas idéias e outras formas de representação que se contrapõem umas às outras. As idéias, representadas em forma de expressões orais ou afirmações escritas, em confronto ou justaposição umas com as outras, podem impulsionar outras interpretações e elaborações. Isso, segundo Bowsfield, “é a retroalimentação necessária do sistema que molda e re-molda as idéias representadas pelo coletivo” (204, p. 151). É a partir de interações de idéias que novos entendimentos e interpretações são impulsionados.

Neste trabalho, enfoco tanto a noção de interação interpessoal (ELLIS, 1999) quanto a noção de interação entre diversos outros elementos do sistema, a partir das quais nova ordem pode emergir. A concepção subjacente é que as interações interpessoais têm implicações significativas para a interação de idéias, conhecimentos e interpretações em uma comunidade de aprendizagem.

4- Metodologia

The ecological approach developed here is neither a theory nor a method. It is a way of thinking and a way of acting.

(...)

Since ecology studies organisms in their relations with the environment, ecology is a contextualized or situated form of research. (VAN LIER, 2004, p.3)

This sort of work is often associated with longitudinal descriptive/interpretative work, such as ethnography. (VAN LIER, 2004, p.193)

Ethnography, on the other hand, offers CAS [complex adaptive systems], a form of social research compatible with its assumptions and objectives. If CAS means to investigate and theorize the social world in any serious way, ethnography is the kind of research it will have to do. (AGAR, 2004, p. 24).

Este capítulo é dedicado à perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa. Na primeira seção, discuto a etnografia como alternativa para a investigação de fenômenos complexos. Na segunda, apresento o contexto e os participantes da pesquisa e, na terceira, apresento a fonte dos dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

4.1 – Etnografia e Complexidade

A perspectiva ecológica adotada nesse estudo procura procedimentos investigativos que considerem “toda a complexidade e inter-relação dos processos que combinam para produzir um ambiente”⁵⁷ (VAN LIER, 2004, p. 4). Essa abordagem ecológica não é uma técnica ou metodologia investigativa, mas uma maneira de pensar e ver o mundo. Ela implica uma forma situada e contextualizada de pesquisa, pois estuda os organismos em suas relações com outros organismos e com o ambiente. Uma pesquisa ecológica, segundo Van Lier, considera os fatores espaço e tempo e é geralmente associada com trabalhos longitudinais descritivo-interpretativos como a etnografia. Além da etnografia, o autor destaca como outras formas de pesquisa compatíveis com uma perspectiva ecológica o estudo de caso, a pesquisa narrativa, as autobiografias, a análise da conversação e a análise do discurso.

Nesse sentido, esse estudo emprega uma abordagem qualitativa de perspectiva etnográfica tendo em vista a obtenção de uma compreensão holística das perspectivas e experiências dos participantes. Essa perspectiva se alinha às idéias de autores como Van Lier (2004), Agar (2004) e Rodrigues Júnior e Paiva (2007) que defendem a etnografia como uma lógica de investigação adequada para os estudos que adotam a perspectiva da complexidade.

Ao adotar a perspectiva da complexidade, surge, segundo Agar (2004), uma questão para os pesquisadores: como entender sistemas com tantos elementos em interação que se torna difícil dizer como eles serão e se comportarão no futuro? Essa questão e a noção de emergência aqui adotada, que implica o reconhecimento de muitos elementos em interação podem se auto-organizar em novos padrões sistêmicos, exigem uma lógica de investigação que aborde o sistema de forma holística. A etnografia, como argumenta Agar (2004), oferece às investigações sobre a complexidade uma forma de pesquisa social compatível com suas premissas e objetivos. Segundo esse autor, se o pesquisador tomar a perspectiva da

⁵⁷ Minha tradução de “the full complexity and interrelatedness of processes that combine to produce an environment”.

complexidade e pretender investigar e teorizar o mundo social de maneira séria, a etnografia é o tipo de pesquisa que ele deverá fazer.

Embora os termos etnográfico, qualitativo e naturalístico sejam freqüentemente utilizados na literatura educacional de forma intercambiável, como lembra Watson-Gegeo (1988), esses termos diferem em sua essência. Em seu sentido primário, a pesquisa qualitativa define sua natureza em contraste com a pesquisa quantitativa cuja preocupação é com medições e descrições numéricas. Pesquisa qualitativa é um termo amplo que engloba vários tipos de abordagens e técnicas de pesquisa, incluindo a etnografia, o estudo de caso, a análise de conteúdo, a pesquisa-ação, entre outros. Pesquisa naturalística é um termo utilizado para significar que o pesquisador conduz seu estudo em ambiente natural e não em contextos criados artificialmente para fins de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica é qualitativa e também naturalística. No entanto, como argumenta Watson-Gegeo, a pesquisa etnográfica difere de outras formas de pesquisa qualitativa por sua preocupação com o holismo e com interpretações culturais dos eventos investigados. De fato, segundo Hornberger (1994, p. 688), uma pesquisa etnográfica procura descrever “o conjunto de entendimentos e conhecimentos específicos compartilhado pelos participantes que guiam seu comportamento naquele contexto específico”⁵⁸, ou seja, procura descrever a cultura da comunidade, sala de aula, evento ou programa em investigação.

Watson-Gegeo (1988) destaca que o grande interesse pela pesquisa etnográfica deve-se a sua promessa de investigar questões difíceis de alcançar com a pesquisa experimental, tais como os processos socioculturais envolvidos na aprendizagem de línguas, como pressões sociais e institucionais afetam as interações locais em sala de aula e como obter uma perspectiva mais holística das interações entre professor e alunos em sala de aula.

Watson-Gegeo (1988), Green and Bloome (1997), Van Lier (2004), Agar (2004) e Rodrigues Júnior e Paiva (2007) destacam que a etnografia deve abranger a complexidade que envolve o fenômeno investigado. Nesse sentido, Rodrigues Júnior e Paiva (2007) afirmam que “a etnografia como lógica de investigação deve considerar cuidadosamente as complexidades dos eventos em análise, a fim de representar a realidade como um sistema complexo, dinâmico e principalmente imprevisível”⁵⁹. Esses autores reconhecem que a metodologia

⁵⁸ Minha tradução de “*the set of understandings and specific knowledge shared among participants that guide their behavior in that specific context*”.

⁵⁹ Minha tradução de “*ethnography as logic of inquiry has to carefully consider the complexities of the events under scrutiny, in a bid to represent reality as a complex, dynamic and mainly unpredictable system*”.

etnográfica está de acordo com a ciência da complexidade, pois ela enfoca a observação e descrição de diversos níveis de sistemas adaptativos, não lineares e auto-organizantes.

Este estudo não pretende ser uma etnografia no seu sentido antropológico original, mas uma pesquisa etnográfica educacional conforme descrita por Van Lier (1988), Tsui (1995), Green and Bloome (1997) e Telles (2002), entre outros. Não se trata aqui de fazer uma descrição densa dos fenômenos, como sugere Geertz (1989), mas de uma perspectiva etnográfica de pesquisa aplicada à sala de aula.

Uma limitação inerente da observação sistemática da sala de aula (com categorias pré-estabelecidas), segundo Tsui (1995), é que ela não fornece evidência dos “não-observáveis”, tais como o pensamento dos participantes por trás de suas ações e suas percepções das ações dos outros participantes. De acordo com a autora, “isto é uma séria limitação, uma vez que esses não-observáveis são freqüentemente cruciais para ajudar a compreender as complexidades dos processos da sala de aula”⁶⁰ (1995, p.107). Por essa razão, estudos mais recentes tem incisivamente advogado o uso de observações etnográficas como uma abordagem alternativa. Conforme essa perspectiva,

em vez de observar um grande número de salas de aula, observações etnográficas freqüentemente estudam em detalhe uma única sala de aula ou um único fenômeno em um pequeno número de salas de aulas. Mais que procurar por dados que se adequarão a categorias pré-estabelecidas, observações etnográficas usam uma abordagem aberta, onde as categorias, caso haja alguma, derivam dos dados⁶¹ (TSUI, 1995, p.107).

Este trabalho, portanto, adota a perspectiva etnográfica como lógica de investigação, por considerar que ela é uma alternativa viável para a compreensão dos fenômenos complexos que compõem a ecologia dos ambientes de aprendizagem de línguas.

⁶⁰ Minha tradução de “*this is a serious limitation since these unobservables are often crucial in helping us understand the complexities of classroom processes*”.

⁶¹ Minha tradução de “*Instead of looking at a large number of classrooms, ethnographic observations often study in details a single classroom or a single phenomenon in a small number of classrooms. Rather than looking for data that will fit into predetermined categories, ethnographic observations use an ‘open-ended’ approach, where the categories, if there are any, are derived from the data*”.

4.2 – Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no segundo semestre de 2004. A proposta inicial deste estudo envolvia o oferecimento de uma disciplina de língua inglesa, com parte das aulas em sala de aula ‘convencional’ e parte *on-line*, realizadas em um ambiente virtual desenvolvido especialmente para fins de pesquisa. Essa opção oferecer-me-ia condições de controlar um número de variáveis e organizar as aulas de acordo com os propósitos da pesquisa. Além disso, a minha posição como professor da disciplina proporcionar-me-ia um acesso privilegiado aos eventos da sala de aula em foco neste estudo. Optei, porém, por investigar uma disciplina que já estivesse sendo oferecida independentemente da minha atividade de pesquisa, pois isso possibilitaria uma investigação naturalística de natureza etnográfica como definida na seção anterior, o que não seria possível em uma disciplina criada especialmente para fins de pesquisa.

No primeiro semestre de 2004, obtive a informação de que uma disciplina com aulas em sala de aula ‘convencional’ e *on-line* seria oferecida na UFMG. Procurei os professores responsáveis pela disciplina em cada um dos turnos e obtive o parecer favorável. Um dos professores enviou-me por *e-mail* o programa da disciplina e um cronograma previsto para que eu pudesse programar a observação das aulas.

No início do semestre letivo, fui às salas de aula, expliquei aos alunos o propósito da pesquisa e solicitei a autorização para a observação e filmagem das aulas. No turno noturno, um aluno mostrou-se resistente à filmagem das aulas e até mesmo à gravação em áudio, não explicitando os seus motivos. No turno matutino, uma aluna disse que se sentia inibida diante de uma câmera, mas não se opôs à gravação em áudio. Optei, então, por investigar apenas a turma do matutino, com observação de aulas, gravação em áudio das aulas face-a-face, arquivamento das aulas *on-line* e realização de notas de campo.

Os participantes desta pesquisa são, portanto, alunos da disciplina “Inglês: Produção de Textos”, oferecida no curso de Letras da universidade, no segundo semestre de 2004, no turno matutino.

A disciplina, conforme indicado na Tabela 1, recebeu oito matrículas, sendo todas do sexo feminino, de aprendizes de inglês como língua estrangeira, capazes de se comunicar em inglês com relativo desembaraço. Quatro delas (Nathalie, Amanda, Bárbara e Clara) eram alunas regulares do curso de Letras/Inglês da instituição e quatro matricularam-se como alunas

de disciplina isolada. Dessas últimas, uma (Cristina) era aluna do curso de Letras em uma universidade de outro Estado e havia acabado de mudar-se para a cidade, duas (Angélica e Chris) eram graduadas em Letras e uma (Tatiana) era arquiteta. Todas as três alunas graduadas pretendiam fazer Mestrado em suas áreas de formação, sendo que uma (Tatiana) já estava se preparando para o processo de seleção. As aulas da disciplina ocorriam em inglês, com exceção de uns poucos momentos de conversas informais em português.

Tabela 1: Alunos participantes da pesquisa

Nome ⁶²	Sexo	Idade	Área	Graduada / Não-graduada (Período)	Experiência prévia com aulas <i>on-line</i>
Nathalie	F	40	Letras	NG (5°P)	Não
Cristina	F	42	Letras	NG (5°P)	Não
Tatiana	F	29	Arquitetura	G	Não
Amanda	F	22	Letras	NG (5°P)	Não
Bárbara	F	21	Letras	NG (4°P)	Não
Clara	F	21	Letras	NG (6°P)	Não
Angélica	F	51	Letras	G	Sim
Chris	F	51	Letras	G	Sim

Fonte: Dados de pesquisa

A disciplina “Inglês: produção de textos”, em estudo, foi oferecida na universidade no primeiro semestre de 2004, no horário matutino, com carga horária de 60 horas, organizada em 16 semanas com 4 horas semanais de aula, exceto a décima segunda e a décima sexta semanas, que tiveram apenas 02 aulas cada uma.

Tabela 2: Organização das aulas

Atividade	Semana	Modalidade	Número de horas
Introdução	1	Face-a-face	02
Laboratório de informática	2	Face-a-face	02
Testes	2 e 15	Face-a-face	04
Leituras teóricas e exercícios	1, 3, 5, 8, 10, 12, e 13	Face-a-face	22
Seminários de revisão colaborativa	7, 14, 15 e 16	Face-a-face	10
Edição em pares	4, 6, 9, 11, 13 e 14	<i>On-line</i>	20
		Total	60

Fonte: Dados de pesquisa

As atividades foram organizadas no programa da disciplina em aulas *on-line* e face-a-face, conforme representado na tabela 2. Como podemos observar nessa tabela, das 60 horas totais da disciplina, 20 foram destinadas a atividades *on-line*. O restante da carga horária

⁶² Os nomes das participantes desta pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

foi destinado a atividades face-a-face em sala de aula (38 horas) e em um laboratório de informática (02 horas).

A disciplina visava ao desenvolvimento da escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira, como informa a professora em entrevista. Segundo ela, o objetivo principal da disciplina era desenvolver nas alunas a habilidade de redação de textos formais no gênero acadêmico.

No início do semestre letivo, 02 aulas foram realizadas em um laboratório de informática da Faculdade de Letras. A partir de então, parte das aulas ocorreram em sala de aula regular, sem computadores, e parte *on-line*, possibilitando às alunas a escolha dos locais (laboratórios da faculdade, casa, etc.) e dos horários mais convenientes para a realização das atividades. As atividades *on-line* da disciplina foram organizadas em dois ambientes: uma lista de discussão via *e-mail* e um fórum eletrônico. A lista consistia em um espaço de interação espontânea entre as participantes nos períodos que intercalavam as aulas face-a-face, e o fórum era o espaço para a realização das tarefas de produção de texto e revisão colaborativa em momentos previamente definidos no cronograma da disciplina.

Na lista de discussão, que foi criada no serviço de grupos do Yahoo (<http://groups.yahoo.com/>) com o nome de “*textfactory*”, foram cadastradas as alunas da disciplina, a professora, uma monitora e eu, como pesquisador. O fórum eletrônico foi criado no serviço de fóruns do Voy (<http://www.voy.com/>), também com o nome de “*textfactory*”.

As alunas escreviam os textos e os postavam em um fórum eletrônico para que fossem revisados pelas colegas. Feita essa revisão, as alunas faziam ajustes em seus textos e os encaminhavam via *e-mail* para a professora. A lista de discussão, que objetivava a interação contínua durante a disciplina, era também usada para gerenciamento das atividades pela professora.

As aulas face-a-face ocorreram em sala de aula convencional, sem o uso de computadores, com exceção da segunda, que aconteceu no laboratório de informática e durante a qual foi realizada uma introdução ao trabalho de edição de textos utilizando computadores e softwares concordanceadores.

Na primeira aula da disciplina foram feitas as apresentações da professora, das alunas e do programa da disciplina, além de uma leitura de um pequeno texto sobre plágio e uma reflexão sobre o tema. A partir da terceira aula iniciaram-se as atividades de fundamentação teórica, com leitura de capítulos selecionados de Leki (1998) e de Smalley, Ruetten e Kozyrev (2001) e realização de exercícios. Estes foram os temas dos capítulos

selecionados: “introduction to the essay”, “editing skills”, “the classification essay”, “using published sources”, “the process analysis essay” e “the argumentative essay”.

Além da fundamentação teórica, o programa da disciplina previa a realização de seminários em sala de aula para a edição dos textos produzidos pelas alunas. Esses seminários, assim como as tarefas do fórum eletrônico, iniciaram com a concepção do texto que seria produzido e definição da “thesis statement”, passando, posteriormente, para versões ampliadas dos textos.

4.3 – Fonte de dados e procedimentos de análise

As aulas convencionais foram observadas durante um semestre letivo, com a utilização de notas de campo e gravações em áudio e vídeo para a coleta dos dados. Os dados gravados em áudio e em vídeo foram analisados, e os trechos mais significativos para a análise foram transcritos. As discussões escritas assíncronas *on-line* foram também observadas durante o semestre letivo, e os dados obtidos foram armazenados em dois arquivos distintos, sendo um para a lista de discussão e outro para o fórum eletrônico.

No primeiro semestre de 2005, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora e com as alunas participantes da pesquisa, com gravação digital. Das entrevistas previstas apenas uma não foi realizada, pois a aluna desistiu logo no início da disciplina e não se mostrou disposta a ser entrevistada.

Considerando a perspectiva ecológica de educação adotada neste estudo, foram selecionados procedimentos analíticos que permitissem compreender a relação entre as aprendizes e entre as aprendizes e seu ambiente, bem como os eventos ocorridos nos ambientes de aprendizagem de inglês como língua estrangeira em estudo.

Tabela 3: Síntese da base de dados

Instrumento de coleta de dados	Período de coleta de dados (Agosto 2004 – Abril 2005)	Dados
Observação em sala de aula	Segundo semestre de 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo do pesquisador • Aulas gravadas em áudio parcialmente transcritas • 2 seminários de 02 h/a cada, gravados em vídeo e transcritos
Observação de aulas <i>on-line</i>	Segundo semestre de 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Interações na lista de discussão via e-mail, copiadas e gravadas como documento Word. • Atividades do fórum <i>on-line</i>, copiadas e gravadas como documento Word.
Entrevistas com as alunas	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas informais: ao longo do período letivo • Entrevistas semi-estruturadas: após o término do período letivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações do pesquisador • Entrevistas gravadas em áudio e integralmente transcritas
Entrevistas com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas informais: ao longo do período letivo • Entrevista semi-estruturada: após o término do período letivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações do pesquisador • Entrevista gravada em áudio e integralmente transcrita
Documentos	Segundo semestre de 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Programa da disciplina • Cronograma de atividades • Textos e exercícios escritos utilizados nas aulas

Fonte: Dados de pesquisa

A análise enfoca os processos de interação, participação e colaboração em sala de aula convencional (face-a-face) em aulas escritas assíncronas *on-line*. Os dados referentes às interações ocorridas em cada um dos ambientes são apresentados separadamente para fins de análise, mas são analisados sempre considerando a intrínseca inter-relação entre eles nesse contexto, visto que esses ambientes são parte de uma mesma disciplina, com a mesma professora e as mesmas alunas. A análise das interações ocorridas nos ambientes de ensino e aprendizagem de línguas apóia-se em princípios advindos dos estudos sobre o discurso, especialmente aquelas abordagens relacionadas ao discurso de sala de aula, em uma perspectiva ecológica que, sustentada pela teoria da complexidade, compreende que o ambiente de ensino e a aprendizagem de línguas estão ecologicamente interligados.

É essa perspectiva ecológica, então, que ilumina a análise dos processos de interação, participação e colaboração em aulas de escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira, em sala de aula convencional e em ambientes mediados por computador.

5- Comunidade mista de aprendizagem: dinâmicas de participação e interação

One of the most important scientific tools has always been the analytical method. If something is too complex to be grasped as a whole, it is divided into manageable units which can be analysed separately and then put together again. However, the study of complex dynamic systems has uncovered a fundamental flaw in the analytical method. A complex system is not constituted merely by the sum of its components, but also by the intricate *relationships* between these components. In 'cutting up' a system, the analytical method destroys what it seeks to understand. Fortunately this does not mean that the investigation of complexity is hopeless. (CILLIERS, 1998, p.2)

Esta análise considera a disciplina “Inglês: produção de textos” como uma comunidade de aprendizagem ecológica e, portanto, complexa. Na ecologia, como lembra Eraut (2002), uma comunidade abrange todos os organismos vivos nos limites de uma área geográfica, sendo que essa área pode ser um único *habitat* ou vários *habitats* com os organismos que se movem através deles. Para esse autor, a aplicação dessa perspectiva ecológica às comunidades de aprendizagem direciona nossa atenção para as oportunidades de aprendizagem disponíveis para os participantes de tais comunidades. Eraut lembra ainda que uma comunidade ecológica envolve relações complexas entre os diversos organismos e que ela é sempre estudada em relação ao seu ambiente físico. De forma análoga, a comunidade de aprendizagem envolve relações complexas entre seres humanos, recursos de aprendizagem e outros artefatos culturais e é influenciada pelo seu ambiente físico, pelo sistema educacional, pelas experiências vivenciadas por cada um de seus participantes fora dela, etc.

No entanto, como argumenta Cilliers (1998), devemos enquadrar nossa descrição determinando qual será a nossa distância do sistema, ou seja, qual o nível de detalhes nós iremos considerar. Segundo ele, se afastarmos bastante, teremos uma visão mais ampla do sistema, no entanto perderemos a percepção de muitos detalhes. Por outro lado, se aproximarmos bastante, veremos detalhes em um nível microscópico, mas poderemos não perceber padrões emergentes significativos em um nível mais global do sistema.

Esta análise aproxima-se o suficiente para descrever as microrrelações ocorridas na dinâmica interacional entre os participantes, bem como suas relações com as restrições e recursos presentes no sistema; e afasta-se o suficiente para perceber o funcionamento do sistema como uma comunidade ecológica, para perceber alguns padrões emergentes e para considerar algumas relações dos participantes com os contextos educacional e social manifestadas nos eventos de aula e nas entrevistas.

Este capítulo organiza-se em três seções. A primeira analisa a disciplina “Inglês: produção de textos” a partir das cinco condições da complexidade em sala de aula identificadas por Davis e Simmt (2003), retomadas por Davis e Sumara (2006) e utilizadas por Bowsfield (2004) para analisar a sala de aula de línguas, quais sejam, *diversidade interna*, *redundância*, *controle descentralizado*, *restrições possibilitadoras* e *interações locais (ou entre vizinhos)*. Compreender o ambiente de aula como um sistema complexo implica reconhecer que as relações de ensino e aprendizagem não são totalmente previsíveis nem totalmente aleatórias. Assim sendo, focar as condições da complexidade em ambientes de aula pode ser útil para compreender os eventos que ocorrem nesse contexto. Uma vez que a

experiência educacional em estudo é considerada como um sistema complexo, a ecologia de aprendizagem de línguas que se estabelece é estudada a partir das cinco condições da complexidade identificadas por Davis e Simmt (2003), tomadas como necessárias para que sistemas de aprendizagem possam surgir e possam manter sua coerência em contextos dinâmicos.

A segunda seção analisa as dinâmicas de participação na comunidade de aprendizagem a partir da noção de participação periférica legítima, desenvolvida por Lave e Wenger (1991), e dos princípios que, segundo Wenger (1998), estruturam e estabelecem a coerência da comunidade. Embora esta análise incorpore noções e princípios desenvolvidos por Lave e Wenger, a disciplina “Inglês: produção de textos” não é compreendida como uma comunidade de prática⁶³, mas sim como uma comunidade de aprendizagem, visto que ela envolve a aprendizagem “não só como uma questão de curso na história de sua prática, mas como a essência do seu empreendimento”⁶⁴ (WENGER, 1998, p. 214-5).

A participação das alunas nos eventos de aula é discutida a partir da noção de participação periférica legítima. Essa abordagem é útil para a compreensão da participação nos diferentes ambientes de aula, mas é ampliada para incorporar princípios advindos da Teoria da Complexidade. Nessa perspectiva, a partir das interações locais dos participantes, emergem propriedades globais que funcionam como uma forma de inteligência coletiva.

A terceira seção enfoca as dinâmicas interativas ocorridas nas aulas *on-line* e *face-a-face*, com uma análise descritiva das interações interpessoais nos ambientes de aula, a partir de princípios da Análise da Conversação e de abordagens tradicionais ao discurso de sala de aula. Essa análise aponta algumas especificidades de cada um dos ambientes de aula, concentrando-se em uma microanálise das relações locais. Essa análise foi necessária para a obtenção de detalhes das microrrelações ocorridas em níveis locais do sistema. De fato, como lembra Lewin (1994), a Teoria da Complexidade possibilita compreender que tanto as interações em um nível local quanto os comportamentos emergentes em um nível global são importantes, ligados por um estreito laço de retroalimentação.

⁶³ Esses autores usam o conceito de comunidade de prática para se referirem à aprendizagem informal em contextos não educacionais.

⁶⁴ Minha tradução de “not only as a matter of course in the history of its practice, but at the very core of its enterprise”.

5.1 – Dinâmicas complexas: a emergência da coletividade em ambientes de aula

Uma vez que os ambientes de sala de aula e o processo de aprendizagem de línguas são, em consonância com os trabalhos de Van Lier (1996, 1997, 2002, 2004), Larsen-Freeman (1997, 2002, 2006), Paiva (2002, 2005a, 2005b, 2006) e Parreiras (2005), considerados neste estudo como sistemas complexos, a ecologia de aprendizagem de línguas é estudada a partir das cinco condições da complexidade identificadas por Davis e Simmt (2003) como necessárias para que sistemas de aprendizagem possam surgir e manter sua coerência em contextos dinâmicos. Essas condições são: *diversidade interna*, *redundância*, *controle descentralizado*, *restrições possibilitadoras* e *interações locais (ou entre vizinhos)*.

Cada uma dessas condições é analisada individualmente, mas como o foco deste estudo são as dinâmicas interativas em aulas *on-line* e ‘convencionais’, a análise dá um destaque especial para a última condição: *interações locais*, tratadas aqui sempre em relação às demais por serem condições interdependentes.

5.1.1 – Diversidade interna

No ambiente de aula, como um sistema complexo, cada um de seus membros tem características diferentes e ocupa um nicho que é definido pelas interações que nele se centram. Davis e Simmt (2003) sugerem que a diversidade interna na sala de aula está ligada à extensão de interações possíveis e, assim, à extensão de experiências e habilidades dos agentes.

Questões individuais como estilo e preferências apresentam-se como relevantes nesse contexto. Em relação à sua participação em sala de aula, por exemplo, a aluna Angélica⁶⁵ faz o seguinte comentário:

Excerto # 01:

Angélica: Olha realmente eu acho uma coisa meio delicada porque eu não conhecia ninguém da sala de aula e eu falava muito pouco, principalmente no início. Fazia mais pela solicitação da professora mesmo.

⁶⁵ Os nomes reais foram substituídos por pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes.

Angélica era aluna de disciplina isolada e não conhecia ninguém na turma. Segundo ela, esse era o motivo de sua restrita participação em sala de aula no início da disciplina. Tal padrão de participação também ocorreu nas aulas *on-line*. Isso fica explícito quando analisamos a lista de discussão onde a participação é espontânea. Essa aluna envia seu primeiro *e-mail* para a lista em 21/11/2004, quarto mês da disciplina. Quando o fórum fica temporariamente inativo, ela utiliza a lista para enviar sua tarefa 4. Depois dessa data, Angélica envia mais dois *e-mails* para a lista, ambos relacionados ao envio de tarefas. Como veremos adiante, a dificuldade da aluna com relação ao uso dos recursos tecnológicos pode ter influenciado sua pouca participação na lista. Na afirmação da aluna, no entanto, fica evidente que o fato de não conhecer as colegas foi um fator relevante. O que está em questão aqui não é simplesmente o fato de conhecer ou não as colegas, mas uma necessidade da aluna de não se expor diante de desconhecidos ou, nos termos de Goffman (1967), uma necessidade de ter a sua face preservada, ou seja, de preservar no grupo social a sua auto-imagem.

Angélica relata que essa dificuldade foi sendo aos poucos superada, a partir de certo momento, então, começa a falar bastante em sala de aula. Ao contrário, a aluna Chris é mais falante desde o início. Ao ser questionada sobre como avaliava sua participação em sala de aula, ela faz o seguinte comentário:

Excerto # 02:

Chris: Bom eu sempre tive uma participação muito ativa em sala de aula eu sou 100%, sou uma pessoa que participa 100% em tudo, ((risos)) às vezes até demais.

Chris e Angélica matricularam-se como alunas de disciplina isolada e não conheciam nenhuma das colegas. Diferentemente da colega, Chris não conhecia nem mesmo a professora. Mas isso não a faz optar pelo silêncio, como ela própria declara, normalmente é bastante participativa em tudo.

Essas duas alunas aproximam-se bastante durante a disciplina, criando vínculos que, segundo elas, facilitam o processo de revisão colaborativa de textos. Isso evidencia o papel tanto das características que essas alunas tinham em comum (redundância), que será discutido a seguir, quanto de suas diferenças (diversidade), as quais possibilitaram que uma pudesse suprir as limitações da outra.

Amanda, Bárbara e Clara, porém, têm uma postura diferente:

Excerto # 03:

Amanda: Assim é eu faltei o máximo que eu pude da aula ((risos)) porque até por causa desse negócio de serem on-line, aí eu acabava faltando a outra aula. Mas na aula eu participava muito sabe! Dava muito éh como é que fala? Muito palpite assim.

Excerto # 04:

Bárbara: Eu participava nas aulas geralmente quando a professora pedia um uma opinião sobre o trabalho de alguém, ou alguém apresentava um texto e pedia que fizesse uma avaliação aí eu costumava comentar alguma coisa.

Excerto # 05:

Clara: Eu sempre tive uma freqüência nas aulas, freqüentei as aulas, faltei poucas vezes mas a minha participação, éh eu não acho que participo muito das aulas porque é meu jeito, eu não participo muito no geral né desde que me conheço como estudante eu participo menos.

As três eram alunas regulares da instituição, tinham experiência com escrita acadêmica em língua inglesa e se conheciam antes do início da disciplina. Isso, porém, não faz com que elas sejam mais falantes em sala de aula. Amanda, Bárbara e Clara costumam se sentar próximas umas das outras e, eventualmente, conversam entre si. Às vezes uma dá uma sugestão ou pede uma opinião à outra, em voz baixa, sem envolver a turma como um todo. Quando solicitadas, porém, elas costumam contribuir com bastante pertinência.

O padrão de participação dessas três alunas, além de reforçar as questões individuais e afetivas discutidas anteriormente, ressalta o papel da diversidade como elemento essencial para garantir a robustez do sistema. São suas diferentes habilidades, estilos e preferências que garantem uma extensão de interações locais no sistema que podem dar origem a comportamentos emergentes no nível global.

Outra diferença que aparece são as razões que levaram as alunas a se matricularem na disciplina. Entre as alunas regulares da instituição, uma razão indicada nas entrevistas é a obrigatoriedade da disciplina na curso de Inglês.

Excerto # 06:

Bárbara: Eu me matriculei na disciplina porque ela é uma disciplina obrigatória no meu curso e eu acabo em momentos que disciplina obrigatória, eu me matriculei na Produção de Textos porque achei que era uma área boa pra poder melhorar a minha escrita, pra fazer o trabalho acadêmico centrado nas literaturas que é a parte que eu acho mais difícil.

Excerto # 07:

Clara: Éh eu matriculei porque é uma disciplina que faz parte né, no curso de inglês ela é obrigatória, éh as minhas expectativas éh, eu pretendia de alguma forma melhorar minha escrita, éh melhorar meu inglês né porque é sempre o que a gente busca quando a gente entra pra universidade.
(...) é muito por conveniência também, porque era éh o horário batia de dia, eu podia fazer esse horário, eu podia fazer esse dia e eu achei conveniente fazer nesse horário.

Além do fato de a disciplina ser obrigatória, Amanda, Bárbara e Clara mencionam também a utilidade da disciplina para a sua produção escrita. Percebe-se então que a matrícula das alunas na disciplina foi influenciada pela organização curricular do curso, pela disponibilidade de horários e pela possibilidade de desenvolver habilidades que seriam necessárias mais adiante no curso.

Outra fonte de diversidade interna na sala de aula em estudo é o sistema institucional que abre a possibilidade de matrícula tanto para os alunos regulares da instituição quanto para outras pessoas da comunidade que desejam se inscrever como alunos de disciplina isolada. Isso aumenta a diversidade em sala de aula porque atrai pessoas com diferentes experiências e formação, abrindo uma maior extensão de possibilidades de interação de experiências e idéias, o que pode contribuir para a emergência de novos conhecimentos.

Entre as alunas de disciplina isolada, surgem outras razões:

Excerto # 08:

Angélica: Eh eu já tinha sido aluna da Ana na Inglês Instrumental tinha gostado muito e na verdade éh eu achei que na Produção de Texto pra mim seria importante porque eu tenho a intenção de fazer mestrado num futuro próximo e a Produção de Texto me ajudaria a poder fazer os textos na maneira acadêmica.

O fato de já ter sido aluna de Ana é mencionado apenas por Angélica como um dos motivos para a matrícula na disciplina. A intenção de fazer mestrado, porém, é citada por ela e por Tatiana como razões para cursar a disciplina Produção de Textos.

A idade e a formação também são fontes de diversidade interna. Entre as alunas regulares do curso de Letras da instituição, duas tinham 21 anos, uma tinha 22 e uma tinha 40 anos. Entre as alunas matriculadas em disciplina isolada, uma tinha 42 anos e cursava Letras

em uma universidade de outro Estado. Uma outra tinha 29 anos e era arquiteta. As outras duas alunas tinham 51 anos e já eram graduadas em Letras há bastante tempo.

Como salienta Bowsfield (2004), as salas de aula naturalmente vêm com diversidade interna, mas isso frequentemente não é reconhecido ou valorizado. A dinâmica da sala de aula, como um sistema complexo, é movida tanto pela redundância quanto pela diversidade. É preciso que haja similaridades entre os agentes de forma a possibilitar a interação entre eles e que um possa ocupar o nicho antes ocupado pelo outro em situações de falhas individuais ou alterações no sistema. Mas é essencial que haja também diferenças entre eles para possibilitar a emergência de ações coletivas inovadoras. Segundo Davis e Sumara (2006), a redundância e a diversidade são, respectivamente, a fonte de estabilidade e criatividade do sistema.

Essa diversidade é, no entanto, vista geralmente pelos participantes como algo negativo. Ana, a professora, afirma que “o problema” é o fato de a turma ter apenas três alunas regulares do curso de Letras da instituição, ao passo que as outras “vieram de outro lugar”. Sobre isso, a aluna Clara faz o seguinte comentário abordando a interação nas aulas da disciplina:

Excerto # 09:

Clara: Era uma boa interação éh só que eu percebi que era um pouco heterogênea, assim éh cada uma tinha, não cada uma, tinham pequenos grupos eu nem sei classificar e dividir, mas éh até porque tinha alunas de isolada, né então é gente que vem com experiência diferente da gente que tá aqui dentro, né então eu percebi um pouquinho que a turma era heterogênea e às vezes ficava difícil essa integração mas de uma maneira geral foi boa porque tinha saía opiniões boas, éh comentários que acrescentavam mas o pouco de dificuldade que teve que acho que era devido de a turma ser heterogênea.

Assim como a professora, Clara creditou à diversidade interna da sala de aula parte das dificuldades encontradas. Do dizer de Clara, emerge a expressão de um desejo ou expectativa de homogeneidade em sala de aula. Essa homogeneidade, no entanto, é algo impossível, visto que cada participante traz uma variedade de experiências, conhecimentos, expectativas, motivações, estilo e outras diferenças individuais. De fato, estudos em ensino e aprendizagem de línguas, como Skehan (1989), Ellis (1994), Lightbown e Spada (2000), Brown (2000), entre outros, destacam a existência e a necessidade de se considerar as diferenças individuais em sala de aula.

O comentário da aluna Clara, embora destaque as dificuldades advindas da heterogeneidade da turma, reconhece que essa diversidade pode trazer contribuições positivas. Ela afirmou que surgiram “opiniões boas”, “comentários que acrescentavam”.

A sala de aula, assim como qualquer comunidade humana, é marcada pela diversidade. Os estudantes trazem vários interesses, capacidades, experiências, personalidades, etc., o que se torna uma fonte de inteligência do coletivo. Isso se dá porque a rede de interações que se forma entre os indivíduos cria conhecimento e possibilidades que não são inerentes a nenhum dos indivíduos.

5.1.2 – Redundância

A redundância é o contraponto e o complemento da diversidade. A sala de aula, assim como outras comunidades humanas, é marcada não só pela diferença, mas também pela semelhança entre os seus componentes. Embora as comunidades, como sistemas complexos, tenham a diversidade interna como uma de suas características essenciais, elas são formadas em torno da semelhança. De fato, a própria palavra ‘comunidade’ já traz em sua raiz o sentido de ‘comum’. Mesmo em comunidades não delimitadas física ou geograficamente, como as comunidades virtuais definidas por Reingold (1993) ou comunidades imaginadas definidas por Anderson (1983), o pertencimento é definido a partir de certos elementos em comum.

Uma sala de aula é constituída por um grupo de indivíduos que se agregam tendo em vista um objetivo comum e a otimização dos resultados. A agregação é um fenômeno natural nas relações humanas, observado pela antropologia ao longo dos tempos. Nesse caso, trata-se da reunião de seres humanos para garantir benefícios mútuos. Esse é o princípio básico da agregação: otimizar os benefícios para garantir a sobrevivência. Essas agregações são formadas em torno de características e propósitos comuns. Em outras palavras, elas são formadas em torno da similaridade (redundância) entre os agentes, embora tenha na diferença (diversidade interna) uma de suas características constitutivas.

Nas aulas da disciplina “Inglês: produção de textos”, são diversos os elementos em comum. O primeiro ponto em comum é o objetivo de desenvolvimento da escrita acadêmica em língua inglesa. Esse objetivo é o elemento central, em torno do qual se forma essa comunidade de aprendizagem. Em todas as entrevistas esse objetivo é mencionado pelas alunas como uma das razões para terem se matriculado na disciplina. Além disso, todas as participantes são brasileiras, falantes de português como língua materna e de língua inglesa

como língua estrangeira. Entretanto, a redundância não precisa ser necessariamente algo comum a todos os participantes. Podem ser elementos ou características redundantes em um ponto ou outro do sistema.

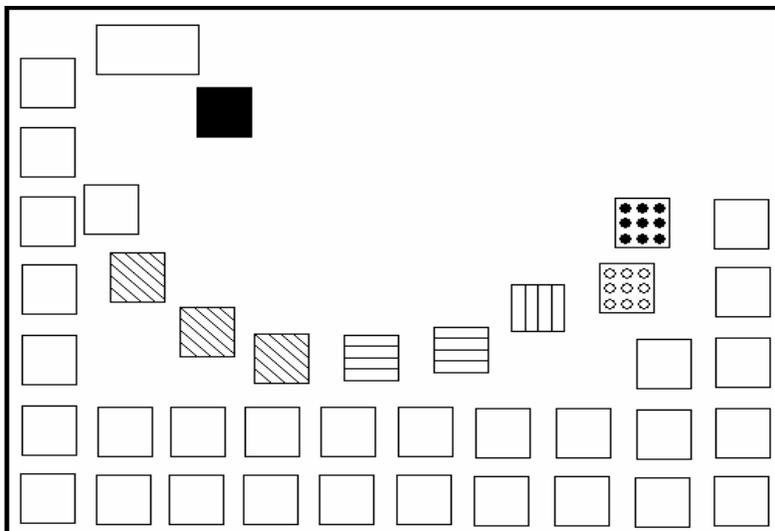


Figura 1: Posições preferidas em sala de aula

Nas aulas da disciplina “Inglês: produção de textos”, desde os primeiros momentos, três alunas (Bárbara, Amanda e Clara) começam a sentar-se próximas umas das outras, como identificado na figura 1 por barras transversais.

Isso, provavelmente, é influenciado por certas marcações (características) que uma identifica na outra: elas possuem a mesma faixa etária (21-22 anos), são alunas regulares do curso de Letras da universidade (4º-6º períodos), entre outras. Esse agregado emerge, então, a partir da identificação de marcações que possibilitam a seleção de possíveis parceiros.

Não é relevante para o propósito deste estudo avaliar qual dessas características foi mais determinante para a formação das agregações. O que é relevante observar é que, nos padrões interacionais manifestos nas atividades de aula, as agregações se formam em torno de elementos redundantes entre as participantes.

A dupla, Angélica e Chris, identificada na figura 1 por barras horizontais, que se forma ainda no início das aulas e se mantém consistente até o final do semestre letivo, não se conhecia anteriormente, como expresso por Angélica no excerto 10.

Excerto # 10:

Angélica: (...) eu tinha uma colega que eu fiquei mais amiga e com ela eu tinha a liberdade de trocar idéias, mas não muito com as outras.

Entre as características (marcações) comuns identificáveis estão: elas possuem exatamente a mesma idade (51 anos), são graduadas em Letras, possuem uma vida profissional já estruturada (uma dá aulas de inglês em casa e outra é aposentada) e já cursaram outra disciplina isolada (*on-line*) na instituição. Isso certamente tem implicações para as dinâmicas que se estabelecem nas atividades de aula. Como veremos mais detalhadamente na seção 5.3, em um seminário face-a-face de edição colaborativa de textos em que essas duas alunas apresentaram mais dificuldades em organizar seus textos, foram elas as que mais participaram da edição dos textos uma da outra.

Essas são características que se mostram claramente em ambos os agregados. São como bandeiras ou camisas que identificam grupos de torcedores de um time ou de outro a caminho de um estádio de futebol em dia de jogo. Porém, outras marcações não tão visíveis, como personalidade e empatia, por exemplo, podem ter exercido papel determinante na formação dos agregados.

As alunas Nathalie, Cristina e Tatiana, identificadas na figura 1 por barras verticais, pontos e círculos, respectivamente, também costumam sentar-se próximas, mas não chegam a formar claramente um agregado consistente como nos outros dois casos. Elas se enquadram em uma faixa etária intermediária entre os dois outros agregados (29, 40 e 42 anos), mas cada uma está em uma situação bastante particular na disciplina. Nathalie é aluna regular do curso de Letras da instituição, havia trancado sua matrícula durante algum tempo e está retornando naquele momento. Cristina é aluna do curso de Letras em uma universidade de outro Estado e acabara de se mudar para a cidade. Como não havia conseguido transferência para o curso de Letras da universidade, matriculou-se em “Inglês: Produção de Texto” como disciplina isolada. Tatiana era graduada em arquitetura e estava se preparando para ingressar em um programa de mestrado em sua área. Cristina e Tatiana desistiram da disciplina no primeiro e terceiro mês respectivamente.

Depois das desistências de Cristina e de Tatiana, a classe, aos poucos, se reorganiza e adquire características de um grupo único. Os dois grupos formados para as atividades de edição no fórum eletrônico acabam desfeitos e essa atividade passa a ocorrer na classe como um todo.

Com o estreitamento das relações nos ambientes de aula e em função da própria dinâmica de evolução de um grupo, a disciplina “Inglês: produção de textos” passa a apresentar cada vez mais as características de uma comunidade de aprendizagem, como

discutido na seção 5.2. Aqueles agregados formados no início da disciplina, mesmo persistindo ao longo de todo o semestre letivo, passam a ser menos perceptíveis na dinâmica global da comunidade.

O uso de uma lista de discussão via *e-mail* e de um fórum eletrônico é, de certa forma, também um aspecto redundante, pois ambas as ferramentas visam criar espaços de ‘encontros’ assíncronos *on-line* para que as atividades de aula possam ocorrer quando as participantes não estão co-presentes no espaço físico da sala de aula ‘convencional’. Em termos técnicos, não há muita distinção entre uma lista de discussão e um fórum. Nas listas de discussão, as mensagens são enviadas para os *e-mails* individuais dos participantes e, como nos fóruns, são também armazenadas em um ambiente *on-line*. Alguns fóruns, por sua vez, como acontece com as listas, oferecem a possibilidade de as mensagens serem remetidas aos *e-mails* dos participantes.

Nesse caso particular, a lista de discussão é utilizada para gerenciamento, informes, solução de dúvidas e outras questões de aula, enquanto o fórum é utilizado como um espaço *on-line* para a postagem dos textos das alunas e para a edição em pares. Em certos momentos em que o fórum fica ‘fora do ar’, a postagem e a edição dos textos são feitas na lista de *e-mails*.

A redundância não se trata, portanto, de uma simples repetição dentro do sistema. Trata-se de uma abundância de características ou recursos que permitem que o sistema continue funcionando mesmo diante de adversidades.

5.1.3 – Controle descentralizado

O controle descentralizado é uma outra característica essencial de sistemas emergentes. Postular o controle descentralizado não significa abrir mão do controle da sala de aula, mas sim, como argumenta Bowsfield (2004, p. 149), “compartilhar projetos onde todos os agentes, estudantes e professores tornem-se aprendizes na sala de aula”⁶⁶.

Na disciplina “Inglês: produção de textos”, a professora não controla todas as ações, nem na sala de aula ‘convencional’ nem nas aula *on-line*. Quando se trata de atividades de edição de textos, ela tenta deixar que essa atividade seja feita mais livremente pelas alunas:

⁶⁶ Minha tradução de “sharing projects where all agents, students and teachers alike, become learners in the classroom”.

Excerto # 11:

Ana: Eles têm que trocar o que você quis dizer, quis dizer isso, então faz assim sua introdução não tá, desenvolve de acordo com o que você colocou, aquela história assim dos papers, cadê a topic sentence, certo? Então essa interação é que dispensa um pouco o professor porque é só entre eles.

Nas demais atividades de sala de aula, a professora exerce um controle maior, sem, contudo, determinar exatamente o que cada aluna deve fazer em cada momento.

A sala de aula ‘convencional’ tradicionalmente tende a ser mais centrada no professor, conforme indicam trabalhos como Chaudron (1988), Van Lier (1988), Tsui (1995), Dalacorte (1999), entre outros. Nas aulas em estudo, como veremos na seção 5.3, não há um controle rígido dos turnos de fala por parte da professora. Esta, como autoridade em sala de aula, seleciona em diversos momentos a próxima falante nas atividades de aula. De fato, algumas alunas esperavam ser selecionadas para falar.

Nas aulas *on-line*, a presença da professora é muito menor. No excerto 12, a seguir, a professora faz um comentário sobre essa questão:

Excerto # 12:

Ana: (...) eu acho que *on-line* eles ficam mais livres porque eu não queria muito éh me meter nessa relação deles de *peer-editing* eu acho que é uma relação dos alunos, uma interação entre eles, agora em sala eu tentei não sei se eu consegui porque a gente não tem consciência dessas coisas né, mas eu tentei fazer que eles trocassem opiniões, então eu falava o quê que tem de errado aqui? Então eu sempre tentava perguntar pra eles o que tinha de errado antes de falar o que tava errado porque eu acho que meu papel é fazer eles pensarem né chegarem às próprias conclusões (...).

Conforme indicam estudos como Warscheuer (1996), Paiva (1999) e outros, a aula *on-line* tende a ser menos controlada, menos centrada no professor, que a aula em sala de aula ‘convencional’. De acordo com a professora, isso não se trata de algo determinado pelo meio, mas de algo que faz parte do desenho pedagógico da disciplina.

A professora não saía de cena, de fato, nesses momentos que, segundo ela, deveriam ser uma interação entre os alunos. Nas aulas face-a-face, como será discutido na seção 5.3, veremos que a presença imediata da professora Ana, aliada a outras questões, não permite que ela saia de cena ou que desempenhe um papel de coadjuvante como ela mesma disse pretender em certos momentos destinados à interação entre as alunas. Em alguns dos momentos em que tenta deixar o turno de fala mais com as alunas, esse turno é novamente

devolvido a Ana. Notadamente há uma forte expectativa por parte das aprendizes em relação ao *feedback* da professora referendando ou não o que escrevem.

No fórum *on-line*, a presença da professora é menos marcante. Ela posta as orientações no início de cada tarefa e a partir daí deixa o processo de edição dos textos ocorrer sem sua interferência direta. Sua presença, porém, já está virtualmente posta no desenho instrucional do curso.

Nessas aulas *on-line*, conforme indica o comentário da aluna Angélica, a professora não abre mão totalmente do controle:

Excerto # 13:

Angélica: A professora ela tentou incentivar a gente pra essas aulas on-line e ela sempre quase toda semana ela dava uma instrução se a gente não estava fazendo conforme ela tava esperando ela explicava como a gente deveria fazer até no início ela chegou a me falar como entrava na Internet então porque ela sentiu que eu tinha um pouco de bloqueio ela tentou me ensinar assim nem como se fazia

A aluna Chris reclama a necessidade de um maior controle por parte da professora nas aulas *on-line*. No excerto 14, ela comenta problemas ocorridos com relação ao cumprimento dos prazos estabelecidos para a postagem dos comentários sobre os textos das colegas:

Excerto # 14:

Chris: (...) eu acho que as pessoas não têm responsabilidade, as pessoas de forma em geral né, lógico que tem as pessoas que tem e as que não tem, mas a maioria aquele grupo principal e o outro grupo do trabalho que eu fiz com Abordagem Comunicativa, eu senti a mesma coisa, só que no outro grupo como era inteiramente *on-line* tinha gente que esperava o aluno a ler o capítulo que eram capítulos grandes não desse do qual você fez o trabalho, do Abordagem Comunicativa, eram capítulos grandes que você tinha que ler e fazer um *summary*, tinha gente que tinha coragem de esperar o aluno a fazer o *summary* pra fazer um *summary* em cima daquele *summary* entendeu? Então eu acho que as pessoas não têm responsabilidade, com relação à Produção de Textos, tinha um prazo pra você fazer então não controlou esse prazo eu sempre fiz antes, então muita gente estourava prazo e os alunos não tinha comentado seu trabalho, muitas vezes você precisava daquele comentário pra você elaborar o seu final então eu acho que essa parte foi bem falha.

Chris sempre analisa as aulas da disciplina “Inglês: produção de textos” relacionando-a ou comparando-a com outras experiências pelas quais passou como professora ou como aluna de cursos *on-line*. Ela afirma que é uma professora “totalmente presente” em suas aulas *on-line*. Também comenta que, em um outro curso *on-line* que fez, a professora controlava os prazos e direcionava as atividades. Ainda sugere que essa presença e esse controle devam também ocorrer nas aulas *on-line* da disciplina “Inglês: produção de textos”. No excerto 15, a seguir, Chris é muito mais incisiva em suas críticas:

Excerto # 15:

Chris: Eu acho que ela tinha que fazer o papel de monitorar ali o que tava acontecendo e dar algumas idéias o que não aconteceu não, eu acho que ela não tá preparada não pra esse tipo de trabalho eu acho que professor, o profissional que se dispõe a montar o curso a abrir uma página tem que monitorar a participação ele tem que intermediar né.

Nota-se, nesse momento, um desencontro entre os propósitos instrucionais da professora e as expectativas da aluna. Enquanto a professora pretendia que as atividades de edição em pares fossem feitas pelas alunas sem a sua interferência, a aluna esperava que a professora direcionasse e controlasse mais as atividades e os prazos e monitorasse e intermediasse a participação das alunas.

Segundo Sumara e Davis (2006), o controle descentralizado no contexto educacional não deve ser interpretado como a condenação da sala de aula centrada no professor nem a defesa da sala de aula centrada no aluno, pois em certas circunstâncias nenhuma dessas abordagens serve de sustentação para a complexidade, e em outras circunstâncias ambas as abordagens exercem esse papel. Segundo os autores, “um elemento chave no ensino efetivo não é manter ou abrir mão do controle, mas sim dispersar ou distribuir o controle através das redes de relações na sala de aula”⁶⁷ (2006, p. 48).

Analisando o StarLogo, um software para a modelagem de sistemas emergentes, Johnson (2003) reconhece que ele é um sistema centralizado, pois “obedece a regras postuladas por uma única autoridade – o programador”. Porém, ele ressalta que essas regras governam apenas os micromotivos e que o comportamento macro não pode ser controlado diretamente. Segundo Johnson, “tudo o que se pode fazer é estabelecer as condições que

⁶⁷ Minha tradução de “*a key element in effective teaching is not maintaining control or relinquishing control but, rather, in dispersing or distributing control across the network of relationships in the classroom.*”

supostamente vão tornar aquele comportamento possível. Depois, é só pressionar o botão ‘iniciar’ e ver o que acontece” (2003, p. 125).

A sala de aula, como um sistema emergente, assemelha-se, em certa medida, aos sistemas discutidos por Johnson. No entanto, o professor não é um programador que estabelece certos objetivos, condições e regras e, então, pressiona o botão ‘iniciar’ e espera para ver o que acontece. Ele acompanha o sistema e intervém pontualmente ao longo de sua história para tentar garantir que os objetivos sejam alcançados. Mas, assim como em outros sistemas emergentes, essas regras governam apenas os micromotivos. O professor não controla a empatia entre os alunos, as parcerias preferenciais, os estilos individuais, as motivações e, mesmo que deseje profundamente isso, não controla a aprendizagem de seus alunos.

Dito isso, pode parecer que a sala de aula é um sistema “fora de controle”, como disse Kelly (1994) sobre o comportamento de sistemas descentralizados. Como argumenta Johnson, essa denominação não é justa para os sistemas emergentes, pois eles não são anarquias totais. É preciso considerar que “mesmo os mais otimistas paladinos da auto-organização sentem-se um pouco cautelosos quanto à falta de controle de um processo desse tipo” (JOHNSON, 2003, p. 175).

Assim sendo, os professores precisam ser “artistas do controle”, descrição utilizada por Johnson para caracterizar os projetistas de softwares emergentes. Eles precisam ter “sensibilidade para o espaço intermediário entre o livre-arbítrio e a creche, para a estreita linha entre ordem de mais e de menos” (p. 142). Ou seja, eles precisam ter sensibilidade para atuar em zonas limítrofes.

5.1.4 – Restrições possibilitadoras

Embora o professor não controle tudo o que acontece em sala de aula e muitos dos eventos ocorridos sejam de natureza não-linear e, portanto, imprevisíveis, esses eventos não são totalmente aleatórios. Eles são influenciados por certas restrições e recursos presentes no sistema.

O papel das restrições é reconhecido em uma compreensão ecológica da sala de aula de línguas. Como destaca Van Lier (1996), é necessário ter em mente a intrincada relação entre restrições e recursos presente em uma comunidade ecológica. Ele compara o dinamismo de restrições e recursos com as regras de um jogo: as regras dizem que você não pode fazer o

que quiser, se desejar permanecer no jogo. Isso, de certa forma, limita o jogador, mas é essa rigidez de regras que permite que o jogo ocorra. De forma análoga, segundo o autor,

o 'jogo' educacional deve ser também uma interação dinâmica entre restrições e recursos. Se há controle excessivo, e nos dizem exatamente o que fazer e quando fazer e quando fazê-lo, então a educação deixa de ser educação. Se, por outro lado, nós rejeitarmos todas as restrições, então a educação será igualmente impossível, uma vez que ela se degenerará no caos⁶⁸ (VAN LIER, 1996, p. 8).

As restrições mais perceptíveis nas aulas da disciplina “Inglês: produção de textos” são as normas que regem suas atividades. Algumas são advindas do sistema institucional como, por exemplo, a exigência de frequência e nota para aprovação. Outras são estabelecidas pela professora no planejamento da disciplina ou negociadas em sala de aula. Essas regras não só restringem certas possibilidades, mas também criam outras possibilidades.

As aulas em sala de aula ‘convencional’ e *on-line* criam, cada uma, suas restrições e possibilidades. Na sala de aula ‘convencional’, os eventos ficam circunscritos ao mesmo domínio espaço-temporal e a interação obedece mais rigidamente às regras de troca de turnos. Uma vez que essas ações são sincronizadas, o tempo de fala de cada aluna é restringido pela dinâmica conversacional. Os seminários face-a-face, porém, possibilitam uma coordenação de ações e uma dinâmica de colaboração que não ocorrem nas aulas *on-line*.

Uma vez que a edição dos textos é feita em discussão com todo o grupo, essa atividade possibilita uma colaboração de tal natureza que leva a uma co-construção ou reconstrução coletiva dos textos. No fórum *on-line*, como as atividades são assíncronas, não há a mesma coordenação de ações. As alunas, individualmente, lêem os textos e postam seus comentários e sugestões. Cada aluna, após ler os comentários colocados pelas colegas, decide o que reajustar em seu texto.

A edição no fórum eletrônico não permite a reconstrução coletiva dos textos como ocorre nos seminários face-a-face, mas possibilita uma leitura mais atenta e uma edição com foco em mais detalhes. Uma vez que esse trabalho não é limitado ao tempo de sala de aula, todas as alunas podem ler integralmente os textos das colegas, elaborar previamente suas

⁶⁸ Minha tradução de “the educational ‘game’ must also be a dynamic interplay between constraints and resources. If there is excessive control, and we are told exactly what to do and when to do it, then education ceases to be education. If, on the other hand, we reject all constraints, then education will likewise be impossible, since it will degenerate into chaos”.

sugestões e postá-las no fórum. Dessa forma, as restrições limitam certas possibilidades, no entanto, criam outras.

5.1.5 – Interações locais

As interações locais são a força motriz de qualquer sistema complexo. Nas aulas da disciplina “Inglês: produção de textos”, a coordenação de ações e as interações entre as participantes levam à emergência de propriedades globais, que funcionam como uma forma de inteligência coletiva. As interações de cada aluna com as outras que formam a intrincada rede de relações que se estabelece ao longo do semestre letivo.

Essas interações, como observam Davis e Simmt (2003), referem-se tanto às relações interpessoais quanto às interações de idéias ao longo da história do sistema. As relações interpessoais nas aulas em estudo levaram ao surgimento de agregações, como discutido anteriormente. Essas agregações não levam à fragmentação do sistema, mas dão uma nova dinâmica à ordem global, pois elas funcionam como meta-agentes em um outro nível do sistema. Essas agregações exercem influências significativas sobre as interações que ocorrem durante as atividades de aula, como podemos observar nas falas de alunas nas entrevistas.

Excerto # 16:

Angélica: Do mesmo modo que eu colaborei com uma determinada colega ela também fazia mais críticas ao meu trabalho e dava maior contribuição. As outras eu não achava que era mais assim, não eram muito profundo assim não de uma coisa superficial.

Excerto # 17:

Amanda: Por exemplo, durante quando era solicitado eu dava palpite a não ser que fosse por exemplo uma amiga minha entendeu, no trabalho eu falava que não devia fazer assim porque tem gente que não gosta muito, tem gente que não se sente muito bem quando o colega tá corrigindo, às vezes durante a aula a gente colocava numa transparência ou dava uma cópia pra todo mundo, aí eu dava a minha sugestão, o que e achava.

Excerto # 18:

Bárbara: Ah eu achava tranqüilo, a turma era pequena, eu tinha muitas amigas então acabava fazendo a matéria comigo então era tranqüilo (...)

Excerto # 19:

Chris: (...) algumas que eram mais amigas, mais chegadas elas que davam mais palpite mesmo, a gente se via numa certa parte o trabalho ficou difícil então a gente teve que pedir ajuda tal, as amigas, as pessoas mais chegadas, companheiras de grupo que tinha amizade pessoal foram as que mais interferiram as que mais ajudaram, as outras pessoas tendem a ficar muito neutras.

Como demonstrado na seção 5.3 adiante, tanto nos seminários face-a-face quanto no fórum eletrônico as alunas estão mais propensas a contribuir com as colegas de quem mais se aproximam.

Com relação às interações de idéias, elas ocorrem de forma não linear ao longo do sistema, não sendo possível mapear a sua rede de relações. No trabalho de edição em pares, por exemplo, as sugestões das alunas ao texto de uma colega não são simplesmente descartadas ou incorporadas à nova versão do texto. Uma análise do texto final não possibilita dizer com certeza o que leva às reorganizações. Considerando que a própria produção de texto de uma aluna é um processo complexo, as sugestões e comentários das colegas são estímulos externos que poderão provocar grandes mudanças ou mudança nenhuma. Entre o processo de edição e a elaboração de uma nova versão do texto, não é possível traçar uma relação causal linear. Todas as participantes, no entanto, ressaltam nas entrevistas que esse processo de edição contribui significativamente não só para a melhoria do seu texto final, mas, principalmente, para o desenvolvimento de sua habilidade de escrita acadêmica em língua inglesa.

5.2 – Dinâmicas de participação na comunidade de aprendizagem

O ambiente de ensino e aprendizagem de línguas engendra certas práticas sociodiscursivas que constituem-no como uma comunidade de aprendizagem (MARTINS, 2004, 2005b). Nessa comunidade, as alunas engajam em um processo de participação que, até certo ponto, é análogo ao processo de participação periférica legítima que, segundo Lave e Wenger (1991), caracteriza o processo de integração de novos membros a uma comunidade de prática. Portanto, a socialização das alunas na prática da comunidade envolve um processo de mudança gradativa de uma participação periférica rumo a uma participação integral.

Porém, considerando que a comunidade de aprendizagem em questão configurou-se como um sistema complexo, a participação das alunas nas práticas da comunidade não se dá necessariamente de forma linear e gradativa rumo a uma participação integral. De fato, como veremos adiante, a mesma aluna apresenta em certos momentos da história da comunidade uma participação mais ampla em certas práticas da comunidade e uma participação mais periférica em outras.

Como afirma Lemke (1997), a teoria de Lave e Wenger forneceu-nos os princípios de um modelo de aprendizagem como participação em uma comunidade de prática na qual nós nos juntamos aos outros em suas atividades, inicialmente, como participantes periféricos, e, gradativamente, vamos nos tornando capazes de fazer o que eles fazem. Esse modelo, embora promissor, precisa, segundo Lemke, de alguns ajustes e desenvolvimentos para ser adequadamente aplicado na compreensão de certas comunidades. Na teoria desses autores, a participação periférica legítima tem como consequência uma participação crescente rumo a uma participação integral. Nessas comunidades, os novatos aspiram ao status de veteranos, os quais aceitam e esperam que isso aconteça. Lemke ressalta, no entanto, que o pertencimento total não é possível em certos casos simplesmente a partir da crescente participação nas práticas da comunidade. Ele exemplifica dizendo que não é suficiente conviver com advogados ou médicos, auxiliá-los em suas práticas, aprender a falar o seu jargão e mesmo tornar muito bom em suas práticas visíveis para passar a ser considerado um deles. Em certas comunidades, os papéis são hierarquicamente diferenciados e não há expectativa de mobilidade (mudança de status), a não ser pelo engajamento nas práticas de outra comunidade (curso específico de graduação, nos casos dos exemplos). De maneira similar, na sala de aula não se espera que os alunos se tornem professores através de sua crescente participação nas práticas da sala de aula. Diante disso, Lemke (1997) questiona se professores e alunos pertenceriam a diferentes comunidades de prática. Ele conclui que não, se a prática for definida em termos das atividades nas quais ambos os papéis (professor e alunos) devem se engajar.

Na sala de aula da disciplina “Inglês: produção de textos”, as práticas que definem a comunidade são aquelas relacionadas ao desenvolvimento da escrita acadêmica em língua inglesa como língua estrangeira. Nessas aulas, a professora assume o papel de especialista, mas, diferentemente das comunidades de prática descritas por Lave e Wenger (1991), ela não se engaja cotidianamente na atividade de produção de textos, e as alunas, por meio do envolvimento gradativo nessas práticas, aprendem. As atividades da professora se organizam

a partir de certos propósitos e procedimentos pedagógicos que almejam propiciar às alunas o desenvolvimento da escrita em língua inglesa.

Analisando o trabalho de Young e Miller (2004), Wagner questiona a utilização da noção de participação periférica legítima para descrever a participação de um aprendiz e de um tutor em conferências de escrita em LE, pois, “dado que o estudante e o tutor são os únicos protagonistas nestes encontros, a participação do estudante é legítima desde o princípio” (WAGNER, 2004, p. 614). No entanto, a mudança que ocorre, segundo Lave e Wenger (1991), não é que a participação vai se tornando mais legítima, mas sim que ela vai se ampliando à medida que os participantes vão ganhando espaço nas práticas da comunidade. Segundo esses autores, não existe um “participante periférico ilegítimo”, pois a forma que “a legitimidade da participação toma é uma característica definidora das formas de pertencimento” (Op.cit., p. 35). De fato, não pode haver um participante ilegítimo nas práticas sociais da comunidade, se “o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua” (MATURANA, 2001, p. 47). Ou seja, o social tem como fundamento a “aceitação do outro como legítimo na convivência” (MATURANA, 1998, p. 23). Portanto, a legitimidade do outro é um elemento constitutivo de qualquer prática social. Ou, nos termos de Goffman (1979, 2002), a interação social se dá entre indivíduos mutuamente ratificados.

Dessa forma, as alunas da disciplina “Inglês: produção de textos” são participantes legítimas desde o início. São legítimas porque são mutuamente referendadas e porque são também referendadas pela instituição que assegura o seu papel como alunas matriculadas na disciplina. À medida que elas vão se envolvendo nas práticas da comunidade, há uma tendência de irem gradativamente incorporando as práticas da comunidade e expandindo suas formas de participação. Isso não significa necessariamente um aumento no número ou na duração dos turnos de fala em sala de aula, o que ocorre é que elas vão aprendendo à medida que vão participando dos eventos ocorridos na comunidade e que esse aprendizado abre espaço para novas e ampliadas formas de participação. Esse é um processo complexo em que vários elementos estão em interação, trazendo à comunidade um caráter de imprevisibilidade que não permite antever o percurso de participação seguido por cada aluna.

Isso poderá ser observado no excerto 20, no qual a aluna Angélica, em entrevista, fala de sua participação nas aulas da disciplina “Inglês: produção de textos” e das contribuições que dá aos trabalhos das colegas. Depois de dizer que tinha dificuldade de participar no início do semestre, afirma que isso foi sendo superado aos poucos:

Excerto # 20:

Angélica: (...) depois aos poucos, do modo que a gente foi conduzindo, a gente foi tendo mais liberdade, companheirismo.

Essa aluna relata que a sua participação se amplia à medida que se envolve com as práticas da comunidade. Angélica se engaja em um processo de participação que crescentemente avança à medida que participa dessas práticas. A aluna demonstra que tem dificuldades com as principais práticas da comunidade, tanto com a produção de textos acadêmicos em inglês, foco da disciplina, quanto com outras práticas como edição em pares e uso de computadores e da internet.

Em relação ao uso de computadores, por exemplo, Angélica relata que a sua primeira experiência (em ambiente profissional) não foi muito boa e que acabou “tomando birra” desses artefatos. Ainda afirma que anteriormente havia se matriculado na universidade em outra disciplina que envolvia a utilização de recursos computacionais, mas acabou desistindo “porque achava que não ia aprender”.

Na disciplina “Inglês: produção de textos”, porém, ela consegue aprender, à medida que se envolve nessas práticas e conta com a ajuda de pares mais experientes. Ao ser questionada sobre como se sente participando das atividades *on-line* da disciplina, Angélica responde:

Excerto # 21:

Angélica: A princípio achei muito difícil mas assim fui me acostumando. Acho que até gostei.

Como relata a aluna, na disciplina “Inglês: produção de textos”, ela engaja-se em um processo centrípeto de participação similar ao descrito por Lave e Wenger (1991), diferentemente do que ocorreu na disciplina em que se matriculou anteriormente. A aluna afirma resistir aos recursos tecnológicos e diz ter desistido da disciplina por achar que não aprenderia a utilizá-los. Já na disciplina “Inglês: produção de textos”, ela afirma ter sido bem sucedida. Angélica ainda aponta como razões para o seu sucesso não só a sinergia de relações construídas entre as colegas, mas também as orientações e incentivo recebidos da professora e o auxílio de suas filhas que possuíam mais experiência no manejo dos recursos tecnológicos em questão.

No excerto a seguir, ela destaca contribuições significativas recebidas da professora.

Excerto # 22:

Angélica: A professora ela tentou incentivar a gente pra essas aulas on-line e ela sempre quase toda semana ela dava uma instrução se a gente não estava fazendo conforme ela tava esperando ela explicava como a gente deveria fazer até no início ela chegou a me falar como entrava na Internet então porque ela sentiu que eu tinha um pouco de bloqueio ela tentou me ensinar assim nem como se fazia

A superação desse bloqueio não advém unicamente de sua participação nas práticas dessa comunidade de aprendizagem. Conforme afirma Wenger (1998), cada indivíduo participa simultaneamente de diferentes comunidades de prática, portanto, a aprendizagem em sala de aula está também relacionada a práticas em comunidades outras nas quais o aprendiz se engaja. Isso é explicitado no seguinte comentário:

Excerto # 23:

Angélica: (...) minha primeira experiência com computador não foi muito boa eu fiz um curso e na minha época eu já tinha havido tinha sido secretária mas eu nunca num mexia com computador era só com máquina eletrônica e fui fazer computador fui fazer curso de computação pra poder pegar um emprego numa área de trade e ((risos)) a minha chefe era muito estressada ela também não sabia mexer com computador e eu recente conhecedora e ela me estressava muito me apressando e eu acabei tomando birra de computador cheguei a fazer a entrar me matricular em uma disciplina da federal que era com computador éh aulas de eh com como chama modem, programas né e eu cheguei a desistir porque achava que num ia aprender eh contei também com a ajuda das minhas filhas porque elas já são experts ((risos)) em computação e elas me ajudaram a poder mexer mais, saber entrar na Internet até que eu consegui me adaptar com aulas *on-line*.

Como afirma Van Lier (2003, 2004), apoiando-se em Bronfenbrenner (1979, 1993), o sistema educacional pode ser caracterizado como um grupo hierárquico de ecossistemas aninhados que se influenciam mutuamente. Cada um desses ecossistemas possui seu próprio grupo de fatores e artefatos e seus próprios padrões de operações e relações e opera em sua própria escala de tempo e ciclos de eventos. Os eventos ocorridos na disciplina “Inglês: produção de textos” são, portanto, determinados não apenas pela dinâmica interna dessa comunidade ecológica, mas também pelas suas relações com outros sistemas ecossociais.

Embora afirme que prefere a aula ‘convencional’ (face-a-face) à aula *on-line*, Angélica salienta que sua experiência com esta última foi positiva:

Excerto # 24:

Angélica: Eu particularmente prefiro presencial pela minha dificuldade de lidar com o computador, mas acho que foi muito interessante e também me deu a oportunidade de conhecer esse lado da internet de e começou até me despertar de para receber e-mails e passar e-mails para outras pessoas então foi muito interessante nesse ponto porque quebrou um tabu meu.

A aluna Angélica inicia a disciplina com uma participação restrita que vai se ampliando com o seu envolvimento nas práticas da comunidade. Em outras palavras, ela vai evoluindo da posição de novata, principiante, rumo à posição de veterana, especialista nas práticas da comunidade. Nesse processo não há um ponto definitivo de chegada, um momento em que se possa dizer que o participante consegue a maestria completa de todas as práticas da comunidade. Há, sim, uma aprendizagem contínua, definida pelas trajetórias de interações do aprendiz com tais práticas e com outras de outras comunidades que formam, nos termos de Lemke (1994), uma rede no sistema ecossocial mais amplo.

No processo de participação periférica legítima, os participantes têm diferentes graus de familiaridade com as práticas da comunidade. Essa relação entre especialistas e principiantes, ou entre veteranos (*oldtimers*) e principiantes (*newcomers*), conforme descrevem Lave e Wenger (1991), pode, até certo ponto, ser associada ao que ocorre na disciplina em estudo. A disciplina recebeu oito matrículas, quatro de alunas regulares do curso de letras da instituição e quatro de alunas especiais (matriculadas em disciplina isolada). Uma dessas alunas regulares (Nathalie) havia se afastado do curso (por trancamento de matrícula) e estava retornando na ocasião. Ela, embora aluna regular da instituição, não havia tido, como as outras três, experiência anterior com escrita acadêmica e com atividade de edição em pares, pois vinha de um curso cuja estrutura curricular era diferente.

As três alunas regulares da instituição, Amanda, Bárbara e Clara, que já haviam cursado as disciplinas Habilidades Integradas I, II e III, ocupam nas aulas da disciplina “Inglês: produção de textos” uma posição similar à dos veteranos nas comunidades de práticas analisadas por Lave e Wenger (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998), mesmo tendo iniciado na disciplina na mesma ocasião que as outras alunas. Ocorre que elas já estavam muito mais familiarizadas com as atividades de escrita acadêmica em língua inglesa e edição em pares, que são as práticas em torno das quais se estabelece essa comunidade de

aprendizagem. Dessa forma, desde o início, essas alunas já participam de forma mais ampla nas práticas da comunidade. As demais engajam em um processo de participação com vistas a uma maior integração às práticas da comunidade.

Esses papéis diferenciados ocupados pelas alunas na sala de aula são também observados pela professora, como expresso no comentário abaixo:

Excerto # 25:

Ana: (...) o problema dessa turma é que havia três alunos do curso de letras, alunos daqui e e três alunos no final acabaram seis não foi? E três alunos que vieram de outro lugar ou que não eram alunos regulares, eu não vou falar os nomes não porque você tá trocando tudo ((risos) então, enfim, esses alunos que eram do curso regular, eles já tinham cursado habilidades um, dois e três, esses alunos eles estavam mais tranquilos eles já sabiam mais ou menos como operar, os alunos que vieram de fora eles ficaram muito tensos, a eu vou falar o nome a Nathalie era mais tranqüila, mas mesmo assim tensa (...)

A professora separa as alunas em “regulares” e “que vieram de outro lugar”, mas inclui no segundo grupo a aluna Nathalie, que, mesmo sendo aluna regular da instituição, está retomando ao curso (após trancamentos de matrícula). Diferentemente das três alunas colocadas pela professora no primeiro grupo, Nathalie não havia cursado as disciplinas mencionadas. Portanto, o que diferencia os dois grupos, como afirma a professora em entrevista, é que as alunas do segundo grupo estavam muito tensas, enquanto as do primeiro estavam mais tranqüilas, pois “já sabiam mais ou menos como operar”. Em outras palavras, essas diferenças advêm dos diferentes graus de familiaridade dos participantes com as práticas da comunidade.

Nas aulas da disciplina em estudo, a distinção entre novatos e veteranos não pode ser feita em termos absolutos, pois os participantes, em um dado momento sociohistórico, possuem diferentes graus de familiaridade com as práticas da comunidade. Isso é melhor explicitado a partir do comentário a seguir:

Excerto # 26:

Chris: Bom, a princípio, quando me matriculei na Produção de Textos, eu não sabia que teria essa aula a distância né, eu me matriculei porque eu tinha dificuldade de fazer trabalhos acadêmicos e depois eu fiquei sabendo que tinha essa parte que era a distância que eu achei muito bom porque eu já tinha experiência né.

A aluna Chris, assim como Angélica, é principiante na produção de textos acadêmicos em língua inglesa, no entanto, ao contrário da colega, já tem experiência com uso de computadores e com aulas *on-line*. Chris é professora de inglês há bastante tempo e, como relata, desenvolve aulas *on-line* com seus alunos. Ela informa que já fez outros cursos *on-line*, inclusive uma disciplina totalmente a distância na mesma universidade. Assim, nas práticas em que ela já tem experiência, ela participa de forma mais ampla desde o princípio e, naquelas em que ela é principiante, sua participação se amplia gradativamente.

Vejamos o seguinte comentário da aluna em relação aos resultados da disciplina:

Excerto # 27:

Chris: Eu acho que teve uma hora que ficou meio no vácuo, eu acho que se essa aula *on-line* ela é bem elaborada, como foi essa aula que eu fiz de Abordagem Comunicativa só faltou professor uma vez e ela andou muito bem né, andou muito bem a gente recebeu todo material pra estudar, eu achei que teve um desencontro, mas de qualquer forma foi muito válido. Eu não sabia nada, eu aprendi, né. Eu acho que foi muito bom.

Essa aluna, na maioria das vezes, analisa a disciplina “Inglês: produção de textos” comparando-a com as aulas *on-line* que desenvolvia com seus alunos e com outros cursos dos quais já participou como aluna. Esse comentário, iniciado com a expressão “*mas de qualquer forma*”, é um contraponto às suas críticas e ressalvas. De acordo com seu relato, ela “não sabia nada” e conseguiu aprender. Essa aprendizagem ocorre gradativamente, à medida que ela participa das práticas da comunidade.

A relação entre participação e aprendizagem, no entanto, não é um processo linear. Podem ocorrer variações significativas, de acordo com as diferentes trajetórias de participação em uma ou mais comunidades. Corroborando as idéias de Lemke (1994), compreendo que essa comunidade de aprendizagem, como um sistema complexo, está envolta em um sistema ecossocial que é organizado em diferentes escalas através de processos inter-relacionados complexos, cujas realimentações mútuas podem produzir fenômenos emergentes surpreendentes.

Lantolf e Pavlenko (2001) elencam uma série de exemplos para ilustrar problemas encontrados por aprendizes para mover da periferia para uma participação integral, bem como as diferentes atitudes de diferentes comunidades para com os novos participantes. Norton (2001) também apresenta uma ampla discussão sobre a resistência e não participação em aulas de inglês como língua estrangeira. Ela relaciona essa discussão não só com as mudanças nas

expectativas e identidades dos aprendizes, mas também com o investimento individual na língua estrangeira.

Nas aulas da disciplina “Inglês: produção de textos”, as alunas Cristina e Tatiana não ultrapassam a participação periférica nas práticas dessa comunidade. Cristina é aluna do curso de Letras em uma universidade de outro Estado e mudou-se recentemente para a cidade; como não consegue ainda a transferência do seu curso, matricula-se em disciplina isolada. Cristina, porém, desiste ainda no princípio para cursar a disciplina Habilidades Integradas, segundo a professora. Certo tempo depois de sua desistência, no entanto, ela informa-me em uma conversa telefônica que havia conseguido a transferência do seu curso para outra faculdade da cidade. Durante a conversa, Cristina ainda afirma que desde que chegou à cidade seu propósito era continuar seu curso. Além do fato de ela ter encontrado dificuldades na escrita acadêmica em língua inglesa, ela conseguiu vaga para transferência em uma outra faculdade, o que não justificava mais a sua permanência na disciplina.

Segundo Lantolf e Pavlenko (2001), os aprendizes podem não ir além de uma participação marginal se suas histórias não justificarem um investimento na língua estrangeira. Eles podem também se posicionar na periferia por escolher uma participação marginal. Ou ainda, eles podem não ir além de uma participação periférica se suas tentativas de participação forem rejeitadas por outros membros da comunidade. As desistências de Cristina e de Tatiana se enquadram parcialmente nos motivos identificados por Lantolf e Pavlenko. Além dos motivos já discutidos, Cristina desistiu dizendo que pretendia cursar a disciplina Habilidades Integradas. A professora havia sugerido em sala de aula que o planejamento da disciplina Produção de Textos partiu do pressuposto de que os alunos tivessem cursado Habilidades Integradas.

Tatiana era arquiteta e estava, na ocasião, concluindo uma especialização em Geoprocessamento e se preparando para ingressar em um programa de mestrado de sua área. Como as outras alunas que não tinham experiência com escrita acadêmica em língua inglesa, Tatiana encontrou dificuldades, mas, além disso, também se sentia desambientada. Em relação a essa questão, ela fez o seguinte comentário:

Excerto # 28:

Tatiana: (...) eu acho que muita a maioria das pessoas ali ficou meio perdida inclusive eu é claro, por ser da de fora da área né, mas eu acho que não dei muita contribuição não né, porque eu to meio fora do ambiente, né.

Como já discutido, outras alunas encontraram dificuldades no início. Porém, à exceção de Cristina e Tatiana, elas se engajaram em um processo centrípeto rumo a uma participação integral e conseguiram, aos poucos, superar suas dificuldades.

No excerto abaixo, Tatiana falou de sua interação em sala de aula e de sua desistência:

Excerto # 29:

Tatiana: (...) pelo inglês que eu cheguei a ter né, não tinha problema em conversar em conversar nem nada não, mas eu acho que na hora que você vê a teoria né, a questão da produção de texto mesmo, eu acho que eu já tava meio perdida entendeu? Até a professora Ana me falou que eu teria que fazer umas outras matérias pra poder tá naquele nível ali, entendeu? Por isso que eu deixei de fazer a disciplina.

As aulas ocorrem essencialmente em inglês, o que não se apresenta como um problema para Tatiana e para as colegas. Apenas Angélica demonstra durante as aulas certas limitações para falar em inglês, mas nem sequer menciona isso nas entrevistas como uma dificuldade enfrentada, talvez pelo fato de essas limitações serem compensadas pelo uso de outras estratégias conversacionais. No caso de Tatiana, quando se trata da escrita acadêmica em inglês, enfrenta dificuldades maiores do que quando se trata de conversações, como ela mesma reconhece no excerto anterior.

Em uma aula face-a-face, a professora afirma que as alunas de disciplina isolada enfrentam maiores dificuldades porque não cursaram uma disciplina que é pré-requisito para a disciplina em questão. De fato, o programa da disciplina “Inglês: produção de textos” aponta como pré-requisito a disciplina “Inglês: habilidades integradas III”. Segundo a professora, as alunas que possuem o pré-requisito já têm certa experiência tanto em produção de textos acadêmicos quanto em revisão colaborativa entre os pares.

Tatiana não associa a sua desistência a problemas com a interação em inglês, mas a dificuldades com a escrita acadêmica e à sugestão da professora de que precisava cursar outras disciplinas antes da produção de textos:

Excerto # 30:

Tatiana: Eu acho que na hora que for ofertar uma matéria eles disserem “olha você tem que ter tal nível” ou fazer uma prova antes de entrar numa matéria, porque você faz quase o semestre todo numa matéria, a matrícula é o tempo seu que você tá dando ali e chega lá eles falam “ah você não tem o nível pra ta aqui”, então eu acho que tinha que ter feita uma prova

entendeu? O pré requisito vamos dizer assim, seria uma prova pra entrar. Tipo assim pra mim que tava fazendo matéria eletiva né, porque como eu vou saber que nível que eu tô, porque ali não tava especificando nada.

Outras questões também aparecem como determinantes, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto # 31:

Tatiana: É, bem, eu tinha outras prioridades, tava fazendo um curso de especialização e chegou a hora de fazer a monografia e teve a prova pro mestrado também, então eu tinha que estudar e sendo que a professora falou que eu não tinha nível pra continuar, que eu realmente não ia passar ela foi bem taxativa, então eu falei “não, eu vou partir pra minhas prioridades” então eu larguei a disciplina. Foi isso.

A partir do excerto, observamos que a desistência da aluna deve-se não só às dificuldades encontradas com a escrita acadêmica e à sugestão da professora de que ela deveria ter cursado a disciplina “Habilidades Integradas”, mas também ao fato de que a sua história acadêmica e profissional não justificava um investimento maior na língua inglesa. Tatiana já havia estudado inglês durante muito tempo e estava interessada em continuar, mas a escrita da monografia do curso de especialização e a preparação para a seleção do mestrado surgiram como prioridades.

5.3 – Dinâmicas interativas em aulas *on-line* e *face-a-face*

As atividades da disciplina “Inglês: produção de textos” são realizadas em ambientes *face-a-face* e *on-line*. As interações ocorridas nesses ambientes são analisadas considerando a intrínseca inter-relação entre os eventos ocorridos nesse contexto, visto que esses ambientes fazem parte de uma mesma disciplina, com a mesma professora e as mesmas alunas. Em outras palavras, esses ambientes fazem parte do mesmo sistema ecossocial mais amplo que co-determina os eventos neles ocorridos, pois, de acordo com o modelo de ecossistemas aninhados de Bronfenbrenner (1979, 1993, 1996), esses sistemas engendram relações no interior de suas fronteiras e através delas. Essa perspectiva é compatível com a perspectiva da Teoria da Complexidade aqui adotada, segundo a qual um sistema complexo é determinado internamente pela sua própria dinâmica estrutural e por processos de auto-organização, entretanto, por se tratar de um sistema aberto, é sensivelmente influenciado por

eventos externos. De fato, corroborando as idéias de Van Lier (2000, 2003, 2004) e de Lam e Kramsch (2003), a metáfora da ecologia aqui adotada tenta capturar a interconectividade de processos socioafetivos e sociocognitivos presentes na comunidade de aprendizagem.

Esta seção tem seu foco principal no nível do microsistema, levando em consideração que, como destaca Van Lier (2003), a pesquisa em sala de aula também se beneficia da investigação de como outros ecossistemas co-determinam o que acontece em sala de aula. Esse autor, apoiando-se em Bronfenbrenner (1993), define um microsistema como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experimentadas pelas pessoas em um dado ambiente com traços físicos, sociais e simbólicos particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento em interações complexas sustentadas nas atividades ocorridas no ambiente imediato. Neste capítulo, busco compreender os traços da comunidade ecológica de aprendizagem, compreendida como um sistema complexo, que possam tanto restringir quanto possibilitar oportunidades de construção de conhecimento compartilhado neste contexto.

Esta seção está organizada em três subseções. A primeira discute os posicionamentos e reposicionamentos da professora nos diferentes ambientes da comunidade de aprendizagem, retomando a noção de controle descentralizado discutido anteriormente. A segunda retoma a noção de interações locais ou entre vizinhos discutida anteriormente e enfoca as dinâmicas interacionais locais ocorridas nos ambientes de aula, considerando também que as dinâmicas contextuais que envolvem o sistema ecossocial mais amplo exercem influências significativas nos eventos ocorridos no interior da comunidade de aprendizagem. A terceira analisa o processo de produção e revisão colaborativa de textos na comunidade de aprendizagem, com atenção especial para alguns fatores que influenciam a evolução do sistema.

5.3.1 – Interações locais na comunidade de aprendizagem

A disciplina “Inglês: produção de textos” conta com três diferentes ambientes de aula: uma lista de discussão via *e-mail*, um fórum *on-line* e uma sala de aula face-a-face.

O objetivo principal da lista de discussão é o gerenciamento das atividades, como informa a professora em entrevista:

Excerto # 32:

Ana: A lista de discussões ficou mais pra passar tarefas, né? Repetir o que eu havia dito em sala ((risos)) Ou às vezes

alguma coisinha que eu não lembrada em sala eu colocava ali na lista de discussão mas principalmente ficou pra repetir o que eu tinha dito em sala e muitas vezes pra eu falar por exemplo como corrigir um texto deles e notava que a maioria dos erros era de, vamos supor, não fazer a introdução e erros de concordância então ai era a que eu mandava um mensagem pro grupo falando que eles deveriam olhar parte do livro, de fazer revisão de concordância e a parte de introdução de *turnabout* que é feita assim e assim assado. Então servia também pra essas explicações e dificuldades que eu notava nas composições que eu corrigia, depois da edição.

As atividades da lista não envolvem produção escrita das alunas nem leitura teórica ou discussão sobre escrita acadêmica, elementos que constituem o foco da disciplina. A lista de discussão funciona como uma extensão da sala de aula face-a-face no que concerne às atividades de gerenciamento da disciplina.

Nessa comunidade de aprendizagem, como um sistema complexo, os eventos globais que se estabelecem são essencialmente determinados pelas interações locais ocorridas no nível do microsistema. De fato, como destaca Johnson (2001), os agentes de um sistema complexo interagem primeiramente em um nível local entre seus vizinhos. Como observado na seção, os movimentos interacionais ocorridos nos ambientes de aula ocorrem essencialmente em um nível local entre os agentes formando inclusive agregados que passam a funcionar como meta-agentes em um nível mais global do sistema. Nesta seção, portanto, são enfocadas as dinâmicas interacionais ocorridas no nível do microsistema, das quais certos padrões mais globais emergem.

A interação e a participação são inicialmente analisadas a partir da distribuição de turnos de fala em sala de aula e a partir do número de emissivas postadas no fórum eletrônico e enviadas para a lista de discussão, conforme trabalhos tradicionais sobre a sala de aula de línguas, tais como Chaudron (1988), Van Lier (1988), Tsui (1995), Dalacorte (1999), entre outros, e sobre aprendizagem de línguas mediada por computador, tais como Warschauer (1996), Levy (1997), Debski e Levy (1999), Chapelle (2001), Paiva (2001a,b), Warschauer e Kern (2000), Fernández-García e Arbelaiz (2003), entre outros. Essa perspectiva será, então, ampliada com a incorporação de uma perspectiva ecológica que busca compreender não só a dinâmica interna dos ambientes de aula, mas também a sua estreita inter-relação com o sistema ecossocial mais amplo com o qual esses ambientes estão ecologicamente interligados.

As aulas face-a-face são realizadas em sala de aula convencional sem o uso de computador, exceto a segunda e a terceira aulas, que ocorrerem em um laboratório de

informática. As duas últimas têm o propósito de familiarizar os alunos com as atividades de edição de textos e com a utilização de computadores e Internet para esse fim. As demais aulas face-a-face envolvem a leitura de textos teóricos e resolução de exercícios, orientação para execução das tarefas e outras atividades de gerenciamento e seminários de revisão colaborativa de textos. As atividades *on-line* da disciplina utilizam uma lista de discussão via *e-mail* e um fórum eletrônico. A lista é um espaço para o gerenciamento das atividades *on-line* pela professora e para interação espontânea entre alunas nos períodos que intercalam as aulas face-a-face; e o fórum é o espaço para a realização das tarefas de produção de texto e revisão colaborativa em momentos previamente definidos no cronograma da disciplina.

As primeiras aulas da disciplina privilegiam a leitura de textos e resolução de exercícios sobre escrita acadêmica em língua inglesa, como já mencionado. Como paralelamente as alunas estavam realizando tarefas de produção e edição de textos no fórum, certos momentos da aula face-a-face são reservados para orientações por parte da professora sobre essa atividade *on-line*. Além disso, o tipo de texto que as alunas devem produzir e postar no fórum eletrônico modifica-se à medida que também avançam as leituras e exercícios em sala de aula. Assim, durante as aulas face-a-face, as alunas freqüentemente trazem questões relacionadas ao processo de produção de texto que ocorre no ambiente *on-line*.

O primeiro seminário face-a-face de edição colaborativa de textos, ocorrido em 17 de novembro de 2004, com a carga horária de 02 horas/aula, foi transcrito integralmente para a análise das dinâmicas conversacionais. Esse seminário visa à edição do texto de definição da tese (*thesis statement*) a ser desenvolvido no texto final. Esse seminário conta com a participação apenas da professora Ana e das alunas Angélica, Bárbara, Chris e Nathalie; na ocasião, estão ausentes Amanda e Clara, e já haviam desistido Cristina e Tatiana.

Para uma melhor compreensão da dinâmica interacional no primeiro seminário, fez-se foi feita uma contagem dos turnos de fala, conforme representado na tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Turnos de fala no 1º seminário face-a-face

<i>Tópico Nome</i>	<i>Gerenciamento e outros</i>	<i>Texto Angélica</i>	<i>Texto Bárbara</i>	<i>Texto Chris</i>	<i>Texto Nathalie</i>	<i>Totais</i>
Ana	20	126	13	54	33	246
Angélica	17	147	03	05	04	176
Bárbara	01	21	09	03	07	41
Chris	07	56	08	46	05	122
Nathalie	04	34	00	04	26	68
<i>Totais</i>	<i>49</i>	<i>384</i>	<i>33</i>	<i>112</i>	<i>75</i>	<i>653</i>

Fonte: Dados de pesquisa

Analisando apenas o número total de turnos de fala nesse seminário (última coluna da tabela 4), observamos que Ana, a professora, é quem mais fala, corroborando estudos anteriores tais como os de Chaudron (1988), Van Lier (1988), Tsui (1995), entre outros, que apontam uma predominância da fala do professor em sala de aula. Como observado anteriormente, mesmo tentando não centrar em si as situações, o total de turnos de Ana (246) ainda é expressivo, correspondendo a 37,6% do número total de turnos (653) de todo o seminário. A professora, como veremos adiante, procura não dominar deliberadamente a fala em sala de aula, estimulando freqüentemente a participação das alunas, seja relembrando para turma o propósito colaborativo do seminário, seja fazendo perguntas para a classe como um todo ou solicitando diretamente a algumas alunas suas contribuições para a reorganização do texto de determinada colega.

Excerto # 33:

Ana: While you write yours, I'm going to read Angélica's ((olhando para o quadro, lê baixinho) some wrong there are some mistakes

Angélica: Yes ((levanta-se e vai ao quadro fazer algumas correções))

Ana: Yeah, we'll help you to correct. Chris, Bárbara ((olha para as alunas, solicitando sua contribuição))

Angélica: Eu queria falar they should ((com dificuldades de pronúncia))

Ana: Should? ((corrigindo a pronúncia))

Angélica: Teacher showing they're important

Ana: Showing they are important and ((estimulando Angélica a completar))

Como discutido anteriormente, há uma intrincada relação de fatores envolvidos nessa questão. A própria presença da professora, compreendida pelo grupo como sendo alguém mais competente, já contribui para que as alunas direcionem para ela o processo de correção dos textos. Além disso, a professora já está incluída nesse processo de edição. Isso pode ser observado no excerto acima, quando Ana utiliza as expressões “*I'm going to read*” (eu vou ler) e “*we'll help you to correct*” (nós iremos te ajudar a corrigir). No primeiro caso a professora centra em si o processo e no segundo ela abrange o coletivo, ao mesmo tempo que se inclui. Isso por si só não seria um problema, ocorre, porém, que as alunas tendiam a ver a professora não mais como um par na interação, mas como o par mais capaz, nos termos de Vygotsky (1978), que poderia trazer contribuições mais significativas para o seu texto.

Depois de Ana ter solicitado a contribuição das alunas Chris e Bárbara, a aluna Angélica retoma o turno e continua o diálogo com a professora. Pouco tempo depois, a professora solicita novamente a participação de Chris e Bárbara que, desta vez, tomam o turno de fala.

Excerto # 34:

Angélica: ((volta ao quadro, faz alguns ajustes e senta-se novamente. Nesse momento, Nathalie termina de escrever e senta-se ao fundo da sala))

Ana: ((lendo)) Teachers should teach cohesive devices ((falando para Angélica)) without the article ((Angélica vai ao quadro, retira o artigo e volta. Ana continua a ler)) which comprise the lexical words showing they are important and encouraging students to recognize and use them in order to have a better understanding of texts. ((voltando-se para a classe)) Now Chris, Bárbara, what is the essay about? What aspects of cohesive devices? How is she going to develop?

Chris: I think you should explain the lexical words to for the students to understand how to comprehend a text. I think she's going to talk about the lexical words.

Bárbara: I think she's going to show how you should use this to prepare a better ((trecho incompreensível na gravação))

Ana: Well, there are many things you can do in the thesis statement ((continua lendo o texto no quadro. Nathalie vem para a primeira fila))

Observamos nesse excerto que, como descrito na literatura (CHAUDRON, 1988, VAN LIER, 1988, TSUI, 1995), a professora muitas vezes é quem seleciona as próximas falantes, mas isso não parece tratar-se de uma atitude para controlar o discurso de sala de aula e sim de uma tentativa de estimular as alunas a contribuírem com o trabalho da colega. Muitas vezes, como veremos a seguir, são as alunas que selecionam a professora como próxima falante. Esse padrão emergente nos seminários face-a-face de revisão colaborativa de textos indica uma expectativa das alunas de que a professora corrigisse seus textos, embora tivesse sido estabelecido de antemão que o foco da disciplina era a revisão colaborativa entre os pares. Já no ambiente *on-line*, essa necessidade de receber o *feedback* da professora é expressa em e-mails enviados para a lista e não no fórum eletrônico onde ocorria a edição entre os pares. Ocorre que nas aulas *on-line* as questões de gerenciamento e a atividade-fim da disciplina, duas partes constitutivas dos eventos de aula, ocorriam na lista de discussão e no fórum eletrônico, respectivamente, enquanto na sala de aula não havia essa distinção.

Excerto # 35:

Angélica: Ana, I found another book in the library on academic essays

Ana: Ah!

Angélica: And the name ((abre a pasta e começa folhear uns papéis)) I bring it for you

Ana: For us ((risos))

Angélica: For us ((risos)). Éh ((abre um envelope e continua procurando))

Bárbara: Ana, in my essay I used this

Ana: Thesis statement

Bárbara: But I put it in the fourth paragraph. I used the arguments to make it ãhm the main idea of the ãhm controlling idea. So it's not a thesis statement anymore I need another one in the first paragraph

Ana: ((Olha o texto)) No. Ok

Bárbara: But in the fourth paragraph

Ana: Hum?

Bárbara: The fourth paragraph

Ana: The fourth paragraph

Bárbara: Because I gave my arguments on the subject ((trecho incompreensível na gravação))

Ana: Ah yes. You put your arguments in the fourth paragraph. It's too far from the thesis statement

Bárbara: Yeah. If I so I need another one in the first or second paragraph?

Ana: ((olha o texto novamente)) You may be right, but ãhm it can be useful for an argumentative essay but ãhm you may be right ((trecho incompreensível na gravação))

Bárbara: Yes because I used an idea that it's the same. Computers in computers you aren't going to see body language and I can use this to start talking about the thesis of my essay

Ana: Aah sim! Use it in the end. In the end too. It's ok ((olha agora para as demais alunas))

Angélica: ((pega a folha com o nome do livro e entrega a Ana)) Bem aqui tá o nome. In the library ((trecho incompreensível na gravação))

Ana: This is the one we use for integrated skills

Angélica: ãh it's more step by step

Ana: Yeah. We start in one, go on in two and finish in three. It's the one. It's very good ((risos))

A aluna Angélica chama a professora pelo nome e fala de um outro livro que encontrou sobre escrita acadêmica, iniciando, assim, um diálogo com ela. Em seguida, Bárbara faz o mesmo e começa a conversar com a professora sobre seu texto. Mais adiante, como antes, Angélica não usa o vocativo, mas entrega uma folha com o nome do livro para a professora e informa que o encontrou na biblioteca. Como nas duas situações anteriores, Angélica passa o turno de fala para Ana.

Utilizando-se dessas ou de outras estratégias, as alunas muitas vezes selecionam a professora como próxima falante, seja para dar uma informação, seja para fazer um comentário ou (mais comumente) para solicitar auxílio em seu texto. Como a professora é vista como a especialista, as alunas valorizam mais seus comentários que os das colegas; e tentam obter com frequência uma ajuda ou um parecer dela sobre os textos escritos. Embora estivesse estabelecido que o objetivo do seminário seria a revisão colaborativa entre os pares e que haveria um momento posterior para que a professora fizesse as correções individuais e as encaminhasse via *e-mail*, as alunas buscavam sempre a contribuição da professora durante os seminários.

Outra questão é que, por ser a professora a autoridade em sala de aula, quando ninguém é selecionado ou se auto-seleciona como próximo falante, é ela geralmente quem toma o turno de fala. Assim, é natural que na contagem geral dos turnos a professora apareça com um maior número.

Retomando a tabela 4, poderíamos, num primeiro momento, inferir que a aluna Angélica (176 turnos) é mais falante, seguida de Chris (122 turnos), Nathalie (68 turnos) e Bárbara (41 turnos). Ainda poderíamos interpretar, a partir da contagem de turnos por tópicos, que foi privilegiada a edição dos textos das alunas Angélica (384 turnos) e Chris (112 turnos) em detrimento da edição dos textos de Bárbara (33 turnos) e Nathalie (75 turnos). No entanto, outras questões precisam ser consideradas. Em primeiro lugar, a aluna Angélica não é a mais falante em sala de aula, conforme observado ao longo do semestre letivo. O seu grande número de turnos (57,2% da soma dos turnos de fala das colegas) deve-se, principalmente, às contingências desse seminário, do processo de revisão/edição do seu texto e de suas dificuldades na escrita acadêmica em inglês. Portanto, essa diferença nos números de turnos de fala não significa que uma aluna sistematicamente dominou as oportunidades de fala no seminário. Pelo contrário, trata-se de algo que emergiu da própria dinâmica do sistema (das necessidades/dificuldades individuais e do próprio processo de edição dos textos).

Diferentemente do seminário face-a-face, nos ambientes *on-line* (fórum e lista de discussão), o número de emissivas na mesma semana é pequeno, como descrito na tabela 5. Enquanto no seminário face-a-face são computados 653 turnos de fala, nos dois ambientes eletrônicos são computadas apenas 51 emissivas, sendo 16 mensagens enviadas para a lista de discussão e 35 postadas no fórum.

Tabela 5: Atividades *on-line* no período de 12 a 19/11/2004

<i>Nome</i>	<i>Ambiente</i>	<i>Lista de Discussão</i>	<i>Fórum Eletrônico</i>	<i>Totais</i>
Ana		11	01	12
Angélica		01	06	07
Amanda		00	05	05
Bárbara		00	06	06
Chris		03	06	09
Clara		01	06	07
Nathalie		00	05	05
<i>Totais</i>		<i>16</i>	<i>35</i>	<i>51</i>

Fonte: Dados de pesquisa

O pequeno número de emissivas computadas nos ambientes *on-line* nessa semana, porém, não significa, necessariamente, que esses ambientes tenham ficado esvaziados. Em primeiro lugar, é preciso considerar a natureza das interações em cada um desses contextos. Em sala de aula, por se tratar de uma interação face-a-face, a interação apresenta uma dinâmica em que os falantes alternam constantemente conforme a organização de tomada de turnos conversacionais descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Já na lista de discussão e no fórum, por se tratarem de ambientes assíncronos, um falante não interrompe o outro, o que pode contribuir para a redução do número de emissivas. Porém, como os ambientes assíncronos possibilitam uma elaboração do texto antes de sua postagem, as emissivas enviadas para esses ambientes tendem a ser muito mais extensas e estruturadas que um turno de fala da interação face-a-face.

A primeira mensagem da lista foi enviada em 31 de agosto de 2004:

Excerto # 36:

From: Ana <ana@...>

Date: Tue Aug 31, 2004 9:15pm

Subject: First message

Hello, guys,

Below is the link to our forum, where you're going to interact with your group to edit your compositions.

<http://www.voy.com/184050/>

See you on Wednesday,

Ana

Como as aulas em sala de aula convencional já haviam iniciado desde o princípio de agosto, não houve qualquer apresentação na lista de discussão. Esse primeiro e-mail visava apenas informar o endereço do fórum onde deveriam ser postados os textos produzidos pelas alunas e realizada a atividade de edição.

Como a participação na lista não era obrigatória, houve pouca interação entre as alunas nesse ambiente. A maioria das emissivas da lista foi enviada pela professora, para quem também convergia a maioria das emissivas enviadas pelas alunas. As emissivas da professora, geralmente, referiam-se a informes, respostas a questionamentos ou comentários sobre os textos produzidos pelas alunas. As emissivas enviadas pelas alunas, por outro lado, envolviam, na maioria das vezes, questionamentos e outras solicitações.

As interações ocorridas nesse ambiente não se enquadram nos padrões de discurso de sala de aula tradicionalmente encontrados na literatura. Conforme afirmado anteriormente, a professora não controlava a participação na lista, nem mesmo estabeleceu a obrigatoriedade de participação por meio do envio de qualquer *e-mail* durante a semestre letivo. Todos os cadastrados na lista eram participantes legitimamente autorizados, referendados pela professora, pela instituição e pelo grupo e, portanto, poderiam se manifestar em qualquer momento. Essa liberdade de participação e de não participação, somada ao fato de que a atividade-fim da lista (gerenciamento da disciplina) era também realizada em certos momentos da aula face-a-face, facultou a algumas alunas a pouca participação na lista ou mesmo não participação.

Durante a execução da tarefa 5, entre 12 e 19 de novembro, as alunas Amanda, Bárbara e Nathalie não enviaram *e-mails* para a lista. Dos 16 *e-mails* enviados nesse período, 11 foram enviados pela professora, 03 pela aluna Chris e os outros 02 pelas alunas Angélica e Clara. Todos os *e-mails* enviados pelas alunas nesse período foram endereçados à professora. Dessa forma, mesmo não controlando o envio de e-mails para a lista, foi a professora quem mais participou dos eventos ocorridos nesse ambiente, fato que foi observado não só no período de execução da tarefa 5, mas no semestre letivo como um todo. Isso aconteceu também nas aulas face-a-face, como discutido anteriormente. Portanto, essa tendência em direcionar as falas para a professora parece decorrer mais das características individuais das alunas e de sua concepção do papel da professora do que das especificidades dos ambientes *on-line* e face-a-face.

Embora a lista de discussão analisada mantenha o padrão convencionalmente encontrado na literatura sobre o discurso de sala de aula, no qual é o professor quem mais fala, não se estabelece nesse ambiente o padrão convencional de interação IRF (iniciação, resposta e *feedback*), conforme descrito por Sinclair e Coulthard (1975). O padrão convencional de interação IRF, segundo Van Lier (1996), é a organização discursiva que mais simboliza o discurso de sala de aula de língua estrangeira, na qual o professor inicia, o aluno responde e o

professor aceita, avalia ou simplesmente comenta. A série de atos que formam essa estrutura nem sempre ocorre no contexto em questão, em alguns casos, as alunas também iniciavam tópicos, como nos excertos a seguir:

Excerto # 37:

From: Chris <chris@...>

Date: Fri Nov 12, 2004 6:16pm

Subject: Re: TASK 5

Ana

I've already posted my TASK 5. I was waiting you to invite us to put our task 5, so I did not want to any longer and decided I put it under task 4 but unfortunately it appears below tasks. I'm afraid people won't see it.

Have a nice holiday.

Chris

Excerto # 38:

From: Ana <ana@...>

Date: Sat Nov 13, 2004 11:18am

Subject: Re: Re: TASK 5

Please, Chris if you can, post it again under task 5.

Yours,

Ana

Esse tópico iniciado pela aluna Chris refere-se à tarefa 5 do fórum eletrônico, no qual a professora criava um tópico referente à tarefa da semana e as alunas postavam, na seqüência, seus textos e edições dos textos das colegas. Como já existia um cronograma de atividades a serem executadas, a aluna tomava a iniciativa de postar sua tarefa 5 no tópico da tarefa 4 e enviava um *e-mail* para a lista informando essa ação à professora. O tópico na lista é, portanto, iniciado pela aluna e não pela professora, como descreve o modelo IRF, discutido anteriormente.

Em alguns casos, estabelece-se uma estrutura interacional semelhante ao padrão de discurso de sala de aula tradicionalmente descrito pela literatura, no qual o professor inicia a interação, o aluno responde e o professor comenta ou avalia:

Excerto # 39:

From: Ana <ana@...>

Date: Sat Nov 13, 2004 2:00pm

Subject: forum

Girls,

I've copied all texts which were under task 4 and pasted them into Task 5. Clara, I did not find yours. Where have you posted it?

Yours,
Ana

Nesse *e-mail*, a professora apresenta a solução dada à questão da postagem da tarefa 5, e na seqüência passa o turno de fala para a aluna Clara. Como podemos observar a seguir, a aluna Clara responde e a professora comenta, formando o padrão IRF:

Excerto # 40:

From: Clara <clara@...>

Date: Mon Nov 15, 2004 0:27am

Subject: Re: forum

Hi Ana! I have just read your message and could not understand it till I checked the forum and saw that my task was not there. I think I had a kind of technical problem once I had posted it on Saturday morning. Hope you take this into account.

Sorry XXX Clara

Excerto # 41:

From: Ana <ana@...>

Date: Mon Nov 15, 2004 0:43pm

Subject: Re: forum

Ok, Clara, I'll accept it.

See you on Wednesday,

Ana

A estrutura IRF, porém, ocorre de forma bastante atípica, pois se trata de uma interação assíncrona mediada por computador. O *e-mail* de iniciação da professora foi enviado às 14 horas do sábado, 13 de novembro de 2004. A resposta da aluna Clara foi enviada na segunda, 15 de novembro de 2004, 0 hora e 27 minutos. O comentário da professora foi encaminhado no mesmo dia, às 12 horas e 43 minutos. Além da distância temporal entre cada um desses atos, o *e-mail* de iniciação da professora e a resposta da aluna Clara são intercalados por um *e-mail* da aluna Chris e uma resposta da professora, enviados no sábado às 14 horas e 58 minutos e às 16 horas e 23 minutos, respectivamente.

Nesse ambiente, também não se estabelece o padrão de discurso de sala de aula que, de acordo com autores como Chaudron (1988), Van Lier (1988), Tsui (1995), Cook (1986), McCarthy (1991) e Dalacorte (1999), tem demonstrado ser, essencialmente, centrado no professor que, geralmente, controla a dinâmica da troca dos turnos de fala. Na estrutura interacional de iniciação, resposta e comentário expressos nos excertos 44, 45 e 46, a professora transfere o turno para a aluna Clara, de maneira similar ao que é tradicionalmente encontrado no discurso de sala de aula. No entanto, entre o ato da professora em nomear a aluna como próxima falante e a tomada do turno por parte da referida aluna, houve dois turnos

intercalados. Além disso, essa não é a estrutura típica das interações ocorridas nesse ambiente. Em geral, cada participante toma livremente o turno, pois não há a limitação de um falante por vez que, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), caracteriza organização de tomadas de turno na conversação.

Diferentemente da lista de *e-mails*, a participação no fórum eletrônico era obrigatória, pois essa participação era computada como presença nas aulas *on-line*. Além disso, as atividades desse fórum envolviam tarefas de produção de texto e edição em pares previamente definidas.

As mensagens postadas no fórum assemelham-se bastante em sua estrutura aos *e-mails* enviados para a lista de discussão. Em seu convite para a realização da tarefa 5, por exemplo, a professora inicia sua emissiva com o vocativo “Girls” e fecha com “Yours”, seguido de seu nome. Como pudemos observar anteriormente, essa estrutura estava também presente na lista de discussão. Era comum, por exemplo, a professora enviar e-mails para a lista iniciando com o mesmo vocativo “Girls” e fechando com “Yours”, seguido de seu nome. Tanto na lista de discussão quanto no fórum eletrônico essa era a forma padrão de abertura e fechamento das emissivas da professora, quando estas eram endereçadas ao grupo e não a um interlocutor em particular.

Essa grande semelhança entre as mensagens do fórum e os *e-mails* da lista de discussão sugere que a estruturação das mensagens não foi unicamente determinada pelas características do meio eletrônico. É preciso considerar, além das especificidades de cada um desses meios, as funções atribuídas a cada um deles nesse contexto sob investigação.

Os textos postados pelas alunas no fórum apresentam características do gênero texto acadêmico e não de interação *on-line*, pois eles eram produzidos *offline* e depois postados no fórum. Além disso, o foco da disciplina era a produção de textos no gênero acadêmico, o programa previa como meta o “desenvolvimento da habilidade de escrita de textos acadêmicos”.

A estrutura das mensagens postadas pelas alunas no fórum assemelha-se bastante à estrutura típica dos *e-mails* enviados para a lista, o que é mais um indício de que os diferentes meios eletrônicos não foram os determinantes essenciais das formas linguísticas prevalentes nesses ambientes. Havia muita semelhança quanto à forma linguística das mensagens postadas em cada um desses ambientes, e a estrutura utilizada pela professora era bastante parecida com a de bilhetes, recados e cartas informais comumente escritos em papel, característica do gênero *e-mail*, segundo Paiva (2004)

A ausência de vocativo ou de assinatura em algumas mensagens enviadas para a lista ou postadas no fórum é também algo que se destaca nesse sistema. Essa ausência, no entanto, não prejudica a comunicação nesses ambientes, pois a estruturas dos *softwares* já identifica os autores das mensagens.

No fórum, a maneira como o *software* organizava as mensagens também facilitava a identificação dos interlocutores:

- Task 5 -- Ana, 16:03:56 11/12/04 Fri [36]
 - Re: Task 5 -- Bárbara, 18:05:52 11/12/04 Fri [1]
 - Re: Task 5 -- Paula, 12:19:18 11/14/04 Sun [1]
 - Re: Task 5 -- Chris's comments, 02:33:43 11/16/04 Tue [1]
 - Re: Task 5 -- Angélica, 15:33:38 11/18/04 Thu [1]
 - Re: Task 5 -- Clara, 16:35:57 11/18/04 Thu [1]
 - Re: Task 5 -- Nathalie, 04:00:01 11/19/04 Fri [1]

Como podemos observar nesse exemplo, o fórum organiza as mensagens em diferentes níveis e identifica as respostas por “Re:”. Além disso, os autores das mensagens são também identificados. No primeiro nível, estava o convite da professora para a apresentação da tarefa. No segundo nível, as respostas ao convite ou instrução da professora. Então, nesse caso, antes mesmo de abrir o arquivo, as alunas já sabiam se tratar do texto produzido pela colega Bárbara, o qual deveriam ler e editar. No terceiro nível, estavam as correções e comentários sobre o texto da aluna Bárbara. Portanto, a ausência de vocativo no princípio da mensagem ou do nome da autora no final não prejudicava a comunicação.

No fórum, o espaço para a inserção dos textos e comentários já pede a identificação. Apenas a expressão (título/humor) para acompanhar o nome e o endereço de e-mail eram opcionais. As participantes deviam necessariamente informar seu nome e o assunto para postar uma mensagem no fórum. Como nessa disciplina era a professora quem sempre abria os tópicos no fórum, o próprio sistema já fornecia o assunto da mensagem original criada pela professora antecedida pela identificação RE: (resposta). Algumas alunas mantinham o assunto fornecido pelo *software*.

[[VoyUser Login](#)] Not required to post.

Post a new public message:

* *Notice:* Posting problems? [[Click here](#)]

* *HTML allowed in marked fields.*

Message subject (required):

Name (required):

Expression (Optional mood/title along with your name) Examples: (happy, sad, The Joyful, etc.)
[help](#)

E-mail address (optional):

* Type your message here:

[Send] Preview Clear

Notice: Copies of your message may remain on this and other systems on internet. Please be respectful.

Figura 2: Formulário de mensagem do fórum

Por outro lado, os textos produzidos pelas alunas e postados no fórum não trazem nenhuma marca de interação *on-line* ou mesmo de bilhete ou carta informal como os *e-mails* da lista ou recados postados no fórum. Esses textos foram produzidos no formato do gênero texto acadêmico, conforme os objetivos da disciplina “Inglês: Produção de Textos”. No entanto, as mensagens de correção são caracterizadas por uma estrutura mais informal de bilhete ou recado. Como se trata de um contexto formal de aula, essas mensagens não se caracterizam pela informalidade e hibridismo comumente descritos na literatura sobre o texto eletrônico. As principais características lingüísticas dos textos produzidos tanto no fórum quanto na lista de discussão são, portanto, essencialmente determinadas pelos seus propósitos comunicativos. No mesmo ambiente, as alunas organizam seus textos de forma diferente, quando estão escrevendo um texto acadêmico ou comentando o texto de uma colega. Isso também acontece na lista de discussão, ocorrendo, como demonstrado anteriormente, muita semelhança entre os textos dos *e-mails* e do fórum quando os propósitos comunicativos eram similares.

Uma outra questão é que esse pequeno número de emissivas encontrado nos ambientes *on-line* é influenciado pelo próprio desenho pedagógico da disciplina que previa discussões nesses ambientes como as ocorridas nos seminários face-a-face. Isso fica evidente quando comparamos as interações ocorridas nesses ambientes *on-line* com aquelas apresentadas em estudos como os de Paiva e Rodrigues Júnior (2004, 2007), Martins (2004, 2005b, 2006b), Parreiras (2005), Braga (2007) e Silva (2008). Nesses estudos, mesmo as ferramentas tecnológicas utilizadas sendo as mesmas (lista de discussão em alguns casos e fórum *on-line* em outros), o número de mensagens postadas nos ambientes *on-line* é bastante expressivo. Na disciplina “Inglês: produção de textos”, a lista de discussão foi destinada muito mais para recados, avisos, esclarecimento de dúvidas e outras questões de gerenciamento da disciplina. O fórum eletrônico, mesmo sendo destinado à edição de textos entre os pares, não previa a discussão entre as participantes. Cada aluna devia postar apenas seu texto e sua edição dos textos das colegas. Considerando que na semana de execução da tarefa 5 as alunas da disciplina eram 6, era esperado que elas postassem um total de 36 mensagens no fórum. Isso não ocorreu, ou melhor, apenas 34 mensagens foram postadas, pois as alunas Amanda e Nathalie deixaram de postar suas edições de textos.

Além disso, o fato de esse contexto envolver a mesma disciplina, a mesma professora e as mesmas alunas em aulas *on-line* e face-a-face, muitas das questões sociais relatadas por Martins (2004, 2005b, 2006b), Parreiras (2005) e Braga (2007) não foram significativas nem na lista de discussão nem no fórum eletrônico. Considerando a maior proximidade da interação face-a-face e o fato de que os ambientes *on-line* utilizados não permitiam a interação em tempo real, as manifestações socioafetivas ocorreram muito mais em sala de aula e nos corredores que nos ambientes *on-line*.

Nessa comunidade de aprendizagem, por se tratar de um ecossistema complexo de sala de aula, parte dos eventos ocorreu de forma diferente do que foi planejado. Em um momento do curso, por exemplo, a aluna Angélica enviou para a lista uma tarefa que deveria ter sido postada no fórum. A professora solicitou à aluna que postasse seu texto no fórum para que as colegas o editassem. Diversas outras questões não previstas fizeram com que o sistema se reorganizasse, como podemos observar nos excertos a seguir.

Excerto # 42:

From: Amanda <amanda@...>

Date: Sat Sep 25, 2004 2:22pm

Subject: voy

Hi, eveybody!

I'm writing just to say that the page www.voy.com/184050 is not working today, so it is impossible to correct my friends's composition. I hope tomorow everything is ok.

Bye,

Amanda.

A indisponibilidade do uso do fórum em certos momentos do semestre letivo fez com que as atividades de edição de texto fossem adiadas ou transferidas para a lista de discussão. Isso indica a dinamicidade do sistema que, diante da indisponibilidade de uma das ferramentas tecnológicas, se auto-organiza e passa a utilizar a outra que inicialmente não tinha essa função. Além da auto-organização do sistema em relação à tecnologia, ocorre a auto-organização também em relação às tarefas.

A organização da tarefa de edição entre os pares também passou por reorganizações à medida que os eventos foram se modificando nesse ecossistema. Uma dessas modificações, como observaremos no excerto a seguir, decorreu da desistência de duas alunas, o que inviabilizou a continuidade dos grupos estabelecidos no início do semestre para as atividades de edição dos textos:

Excerto # 43:

From: Ana <ana@...>

Date: Sun Oct 24, 2004 10:52pm

Subject: Task 4

Hello, girls,

I'd like to suggest one more chance to the dynamics of the on line work. As you are only six students now, and two editions is not at all enough, I'd like to propose that all of you give feedback to all your classmates. This way we wouldn't have two groups any longer, but one only group and each of you will have to revise five texts. I know it means more work, but it may also mean better texts, right? So, let's begin doing that right now for task 4, all right?

See you,

Ana

A turma foi inicialmente dividida em dois grupos para a atividade de edição em pares no fórum. A desistência de duas alunas pôs fim a essa divisão, a partir de então, todas as alunas passaram a ter a tarefa de ler e editar os textos de todas as colegas. Esse remanejamento ilustra como a comunidade se auto-organiza e se adapta diante de alterações contextuais,

garantindo a manutenção da sua coerência ou, nos termos de Holland (1997), garantindo a sua sobrevivência.

Nas aulas face-a-face, nos primeiros momentos da disciplina, antes do início dos seminários de edição colaborativa de textos, os eventos de aula giravam mais em torno da professora. Essa primeira parte da disciplina envolvia a leitura de textos sobre escrita acadêmica, com resolução de exercícios e correção em sala de aula, exposições e orientações da professora sobre as tarefas que as aprendizes deveriam realizar e, em certos momentos, correção por parte da professora das primeiras versões dos textos das alunas. Em geral essa correção pela professora era feita fora da sala de aula, após a edição entre os pares no fórum *on-line*. Porém, na tarefa 1, a professora solicitou às alunas que, após o processo de edição no fórum, elas reorganizassem seus textos, imprimissem e levassem para a sala de aula.

Na aula face-a-face seguinte à realização da tarefa 1 no fórum, as alunas levaram seus textos impressos e estes foram corrigidos essencialmente pela professora, embora ela demonstrasse um propósito de que isso fosse feito pela classe, como veremos a seguir:

Excerto # 44:

Clara: Ana, first I'd like you to take a look at my outline.

Ana: ((Olhando para a classe)) So let's have a look at Clara's outline.

A professora Ana, após a solicitação da aluna de que seu texto fosse analisado, direciona para a turma como um todo e sugere que isso seja feito. A sua ação sugere um propósito de que essa análise do texto de Clara fosse feito pela turma. No entanto, com o uso da expressão "*let's*", a professora se inclui nesse processo e não apenas sugere que as colegas façam isso. O que se segue é um diálogo entre a professora e a aluna sobre seu texto e não um processo de edição coletiva, como sugere a fala da professora no excerto anterior. No excerto a seguir temos mais um recorte desse diálogo da professora com a aluna:

Excerto # 45:

Clara: But I have to because do not have a symmetry.

Ana: Uhum. And they don't have a symmetry that's why it's always good to have parallel structures because it's this, this and that.

Clara: But not ((a professora e a aluna falam simultaneamente, o que torna esse trecho incompreensível na gravação)). I don't know how to include this in my thesis statement. How can I make this?

Nesse diálogo que se seguiu por alguns minutos sem a participação das demais alunas da classe, Clara solicita à professora as correções e orientações para a reorganização do seu texto. Já que a professora se incluía no processo de edição e as alunas a viam como uma participante mais competente, elas tentavam freqüentemente buscar nela o suporte que precisavam:

Excerto # 46:

Chris: Ana, now we after that part ((referindo-se ao texto lido em sala de aula)) I have an idea about how to rearrange my essay

Ana: ((Simultaneamente à fala de Chris)) Ok.

Chris: again uhm the paper you my essay you read was ((outra aluna fala algo simultaneamente e o trecho fica incompreensível)). Now when I'm supposed to reorganize this essay?

Através do uso do vocativo, como no caso acima, ou por meio de olhares e gestos para a professora, as alunas tentavam direcionar para ela o processo de correção. A professora, embora afirme nas entrevistas que o seu papel nesses momentos de aula era tentar incentivar e impulsionar a participação das alunas nesse processo de edição colaborativa, em alguns momentos ela aceita a solicitação das alunas e acaba realizando a correção. Nesses momentos, as aulas estabeleciam-se como séries de diálogos da professora com a aluna cujo texto estava sendo corrigido, de forma similar às conferências de correção de textos entre um professor e um aluno descritas por Figueiredo (2004). No caso da disciplina “Inglês: produção de textos”, porém, essa conferência ocorria com uma platéia (demais alunas da classe) a quem a professora por vezes se dirigia e que eventualmente era chamada a participar. No entanto, como afirma Figueiredo, citando Walker (1992), “o domínio do professor não se torna um problema se o foco da interação for as reais necessidades dos alunos” (2004, p. 128).

Essa participação da professora foi reconfigurada nos seminários de edição de textos, dos quais a classe, de fato, participava revisando os textos das colegas. Nesse processo de edição, a professora também se incluía como participante, mas tentava estimular a participação das alunas. A professora afirma que em sala de aula tentava estimular e direcionar a participação das alunas por ser o fórum o momento das alunas, no qual ela não queria interferir. O fato de a professora se colocar como participante dos seminários face-a-face, aliado à ansiedade das alunas de terem seu texto corrigido por ela e a crenças e concepções sociohistoricamente construídas sobre os papéis de professores e alunos em sala

de aula, contribui para que nesses seminários as alunas esperassem pela correção de seus textos ou que as edições feitas por elas fossem referendadas pela professora.

Não estou defendendo aqui que a professora devesse sair de cena para que o processo de edição acontecesse entre as alunas. Como ocorre em um seminário de edição de textos em que ela, propositadamente, sai da sala por um certo tempo. Também não estou defendendo que a professora não devesse interferir no processo de edição ocorrido nos seminários, mas sabendo que as pesquisas sobre correção de textos em conferência entre professor e aluno e correção com os pares não são conclusivas sobre a maior eficácia de um ou outro modelo. A perspectiva ecológica aqui adotada retira o foco da tensão entre a centralização no professor e a centralização no aluno e concentra-se nas relações ocorridas nos eventos de aula.

Como aponta Figueiredo (2001), encontram-se na literatura estudos que destacam os pontos positivos de um modelo de correção, outros destacam pontos positivos do outro ou mesmo de ambos. Segundo esse autor, a conferência, por se tratar de um tipo de diálogo, possibilita o levantamento de problemas, mudança de tópicos e encorajamento ou desencorajamento para a elaboração de certos tópicos. Dessa forma, o texto escrito passa a ser “uma co-construção da interação entre o professor e o aluno” (op. cit., p. 52). O que estou ressaltando aqui é que, na sala de aula em questão, o posicionamento da professora como participante do processo de edição dos textos e até mesmo a sua presença imediata têm implicações para as dinâmicas ocorridas nesse contexto.

Como apontam Davis e Simmt (2003), o controle descentralizado é uma condição essencial da complexidade em sala de aula. De fato, se todos os movimentos do sistema fossem rigidamente controlados, não haveria espaço para a auto-organização e emergência. Porém, os estudos sobre a complexidade demonstram que esse controle absoluto é impossível em sistemas complexos. Como afirma Johnson (2001), o controle descentralizado é uma característica de qualquer sistema emergente. Segundo Sumara e Davis (2006), o controle descentralizado no contexto educacional não deve ser interpretado como a condenação da sala de aula centrada no professor nem a defesa da sala de aula centrada no aluno, pois em certas circunstâncias nenhuma dessas abordagens serve de sustentação para a complexidade e em outras circunstâncias ambas as abordagens exercem esse papel. Segundo eles, “um elemento

chave no ensino efetivo não é manter ou abrir mão do controle, mas sim dispersar ou distribuir o controle através das redes de relações na sala de aula”⁶⁹ (op cit, p. 48).

No fórum eletrônico, a professora não se colocava como participante do processo de edição de textos, apenas postava as instruções em cada tarefa e deixava que esse processo fosse realizado pelas alunas. Isso já fazia parte do desenho instrucional da disciplina, pois, como relata a professora em entrevista, esse seria um momento só das alunas. O fato de a professora não se colocar como participante nessas interações e a sua não presença (virtual) no ambiente eletrônico, durante o processo de edição, certamente têm implicações significativas, como demonstrado a seguir na análise do processo de revisão colaborativa de textos no fórum *on-line* e nos seminários face-a-face.

Considerando que a professora e as alunas são as mesmas nos ambientes face-a-face e *on-line*, permanecem as mesmas concepções e expectativas por parte da professora de que as alunas devessem colaborar entre si, e por parte das alunas de que a professora corrigisse seus textos ou referendasse suas correções. Uma diferença marcante é que a imediaticidade da sala de aula, a presença física das participantes no mesmo ambiente e a dinâmica conversacional que se estabelece possibilitam que as intervenções da professora e as solicitações de *feedback* por parte das alunas ocorram no curso do processo de edição dos textos. No caso das interações *on-line*, não havia uma ferramenta interacional sincrônica através da qual as alunas poderiam fazer contato com a professora em tempo real. Além disso, não havia um horário, nem mesmo um dia estabelecido para a realização da escrita e das edições dos textos. Assim, quando as alunas necessitavam de alguma ajuda ou esclarecimento por parte da professora, elas tinham que encaminhar um *e-mail* para a lista ou diretamente para a professora e aguardar o retorno. Nas aulas *on-line*, então, a professora conseguia mais facilmente afastar-se do processo de edição de textos e deixar que ele fosse de fato realizado entre os pares.

No entanto, nas aulas *on-line* a professora também não abria mão totalmente do controle. No fórum, ela postava no início de cada tarefa instruções específicas sobre como ela deveria ser executada. Então, a professora estava metonimicamente presente nas tarefas em todas as etapas do fórum. Além disso, havia também a lista de discussão que se configurou essencialmente como um espaço de gerenciamento de atividades das atividades *on-line* por

⁶⁹ Minha tradução de “*a key element in effective teaching is not maintaining control or relinquishing control but, rather, in dispersing or distributing control across the network of relationships in the classroom.*”

parte da professora. Nesse espaço ela dava instruções, corrigia eventuais distorções, dava *feedback* em relação às tarefas, determinava os prazos, entre outros.

Portanto, mesmo nas aulas *on-line* a professora mantinha certo controle sobre os eventos ocorridos nesse ambiente, pois o desenho pedagógico da disciplina e a presença da professora na lista já implicam certa forma de controle. O controle, no entanto, é sempre parcial, pois nessa ecologia de aprendizagem de línguas, como um sistema complexo, muitos eventos são totalmente imprevisíveis.

Ocorrem, na disciplina “Inglês: produção de textos”, movimentos de descentralização, partindo de um primeiro momento das aulas face-a-face onde os eventos de aula eram mais direcionados pela professora, passando para uma maior descentralização nos seminários face-a-face e, por fim, para o processo de revisão colaborativa entre os pares no fórum *on-line*, onde a professora se reposiciona e oferece em seu desenho instrucional oportunidades de as alunas interagirem sem sua intervenção direta. Mesmo nos momentos mais iniciais das aulas face-a-face, a professora não controlava todos os eventos ocorridos na dinâmica da comunidade. De fato, como sugerem Davis e Simmt (2003) sobre a sala de aula e como fala Johnson (2001) sobre diversos sistemas emergentes, o controle descentralizado é uma característica essencial de sistemas complexos.

Como destacam autores como Johnson (2001), Davis e Simmt (2003), Bowsfield (2004) e Davis e Sumara (2006), a emergência não pode ser causada, uma vez que é um fenômeno de surgimento espontâneo, mas ela pode ser ocasionada de acordo com as restrições e possibilidades estabelecidas no interior do sistema. Assim, no contexto educacional, os fenômenos emergentes em uma comunidade de aprendizagem podem estar intimamente relacionados à própria estrutura do desenho instrucional que ao mesmo tempo estabelece restrições e possibilidades dentro do sistema.

Apesar de essa comunidade não apresentar um padrão de distribuição de liderança como o relatado nos estudos empíricos de Braga (2007), a descentralização do controle observada nas interações no seminário e no ambiente *on-line*, principalmente, favorece a emergência de padrões comuns aos sistemas complexos adaptativos. Observa-se dinamicidade quando a comunidade, diante de alterações contextuais, muda de estado através da auto-organização, possibilitando a emergência de uma nova ordem que garante que o sistema continue funcionando mesmo diante de adversidades. Sendo assim, ao demonstrar alguns desses padrões de emergência e auto-organização, esses indícios reforçam que o sistema está em evolução e que o reposicionamento da professora, aliado ao desenho instrucional

(seminário e fórum), parece garantir oportunidades para que o sistema evolua tanto em nível micro quanto em macro, se considerarmos a emergência desses padrões.

5.3.2 – O processo de revisão colaborativa de textos em aulas *on-line* e *face-a-face*.

Como já relatado, o processo de revisão colaborativa nessa comunidade de aprendizagem ocorreu essencialmente no fórum *on-line* e nos seminários *face-a-face*, embora algumas correções específicas tenham sido feitas em outras aulas *face-a-face*. Em sala de aula, o processo de revisão era feito com toda a turma, com a escrita no quadro-negro das seções do texto a serem editadas, no caso do primeiro seminário, ou com a entrega do texto impresso a cada uma das participantes ou apresentação em retroprojeto, no caso dos demais seminários.

Esse processo de edição nos seminários não se trata do tipo de correção com toda a turma de que fala Figueiredo (2001) sobre um tipo de correção com toda a turma adotado geralmente quando o professor trabalha com turmas grandes. Segundo esse autor, na correção com toda a turma, “o professor seleciona alguns tipos de erros e trabalha-os no quadro-negro ou com o auxílio de um retroprojeto juntamente com os alunos” (op.cit., p. 51). No caso particular da disciplina “Inglês: produção de textos”, a turma era pequena e foi isso, como afirma a professora em entrevista, que possibilitou a realização dos seminários com edição dos textos de cada aluna:

Excerto # 47:

Ana: Éh eu acho, Antônio Carlos, éh eu gosto muito de ter contato com o aluno, eu acho, eu concordo com eles que o ideal seria que fosse o curso todo presencial isso pra mim, a minha crença né, mas essa questão de edição no presencial ela não funciona realmente não funciona. Eu acho que tem que ser *on-line* mesmo acho que a experiência deu certo por isso que to querendo repetir do mesmo jeito, mas a questão dos workshops mostrou como pode ser rica essa interação na sala de aula mas ai precisava que você tivesse uma turma do tamanho dessa que eu tive não pode ser mais de seis alunos não cabe, não pode fazer um workshop falando da vida de cada um, das thesis statements, da introdução de cada um, dos outlines de cada um, todo mundo avaliando não tem como então teria que ter uma turma pequena como essa foi e uma turma que já tivesse conhecimento dessa não começar do zero como teve caso nessa turma e que eles cumprissem os compromissos né, olha tal dia a composição aqui e a composição tá ai naquele dia, geralmente não acontece isso.

Além da questão do número de alunos, a professora também destaca no excerto anterior sua preferência e de suas alunas por aulas face-a-face, mas defende que a edição deve ser *on-line*, pois em suas experiências anteriores a edição em sala de aula não funcionou. A preferência da professora por aulas face-a-face, segundo ela afirma, deve-se ao fato de ela gostar de “ter contato com o aluno” e de considerar “rica a interação em sala de aula”. No entanto, ela destaca que pretende oferecer novamente o curso nos mesmos moldes, por considerar que os resultados foram positivos.

O processo de revisão realizado em cada um desses ambientes apresentou características particulares, no que se refere ao foco das correções, questões afetivas e especificidades de cada ambiente.

Como a professora destaca no excerto anterior, o foco das correções nos seminários era, geralmente, voltado para questões mais globais de organização do texto, ao passo que no fórum o foco variava de questões formais como gramática e ortografia a questões gerais, como coerência e organização do texto.

Nesses seminários, o foco das revisões era, por vezes, determinado pelas alunas que faziam questionamentos ou destaque de algum ponto particular do seu texto ou do texto de uma colega. Na situação destacada no excerto 32, por exemplo, a professora estava iniciando a aula quando foi solicitada a revisar o texto de uma aluna (*first I'd like you to take a look at my outline*).

Muitas vezes, porém, era a professora quem determinava o foco por meio de perguntas, comentários e orientações:

Excerto # 48:

Ana: Ok? So uhm thesis statement seminar. Ok, this has to be your thesis statement for your final paper. It has to be very clear yeah what you're going to do and if uhm it must uhm to help you in fact you know we don't even need a thesis statement but in order to help you we are going to do the thesis statement and make it as explicit as possible for uhm writing strategy. So it has to contain a main idea, the topic, the controlling idea and way you're going to develop your essay, ok? So let's try if it's not there let's try to do it, ok?

Portando, o foco das correções nos seminários era “orquestrado” pela professora, que ela diz em entrevista ser o seu papel nesse contexto. No primeiro seminário, por exemplo, como observado no excerto 41, o foco era a definição da tese (*thesis statement*) que as alunas desenvolveriam no texto final. Então, no início do seminário, a professora pediu que cada

aluna fosse ao quadro-negro e escrevesse a introdução do seu texto que deveria apresentar uma definição clara do que seria desenvolvido. Iniciado o seminário, a professora ia seguindo a ordem em que os textos foram escritos no quadro e solicitando a análise da turma. No decorrer do seminário, porém, as alunas iam, espontaneamente, enfocando questões que consideravam relevantes:

Excerto # 49:

Ana: ((Olha para o quadro)) Ok. So the second one. Rebecca Oxford in her book ((continua lendo baixinho))

Chris: Which are learning strategies are... I'm confused about

Angélica: Éh éh não é mesmo

Chris: I put will be

Angélica: É will be eu colocaria will be num sei

Ana: ((novamente lendo baixinho)) learning strategies direct and indirect ()

Angélica: Senão seria which

Enquanto a professora e as demais alunas estavam lendo o texto no quadro, com foco na organização geral do texto que seria desenvolvido pela aluna, Chris e Angélica discutiam um ajuste lexical específico. O foco, porém, foi redirecionado com a intervenção da professora.

Excerto # 50:

Ana: ((Continua olhando para o quadro)) Because Rebecca Oxford classified between A and B. Which I'm going to talk about? I'm going to talk about B or I'm going to talk about A and B?

Bárbara: I thought she was not going to discuss

Ana: about

Chris: I, I

Bárbara: The kind of classification

Ana: It's not very clear. We can have a number of ideas of which is the object of this essay. So we can understand which is the object of the essay? Maybe the object is indirect strategies or may be both or maybe it's the classification itself.

Como observado no excerto, a professora direcionou o foco do seminário para o propósito definido anteriormente, e as alunas passaram a discutir a redefinição do foco do texto de Chris. Em outros momentos, a professora intervinha para ajustar o próprio processo de edição.

Excerto # 51:

Nathalie: Why not to say that she's going to talk about cohesive devices? Cohesive devices should be the most important ((pára e gesticula negativamente com a mão))

Ana: Let's listen to one by one right?

Nathalie: Let me let me structure first.

Nos dois excertos acima, a intervenção da professora visava reorganizar a dinâmica do seminário e instigar a participação das alunas. De acordo com as falas das alunas em entrevista, muitas só contribuía com o trabalho das colegas quando solicitadas pela professora.

Figueiredo (2001) destaca, a partir de uma ampla revisão da literatura, alguns problemas apresentados pela correção com os pares. Dentre esses problemas, ele cita que muitos alunos podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas, também pode haver certo constrangimento ou certa inabilidade por parte dos alunos em comentar o trabalho do colega, ou os alunos podem preferir ter seus textos corrigidos pelo professor. Todos esses problemas foram observados no processo de revisão colaborativa no curso. Como já discutido, algumas alunas expressaram nas entrevistas o seu constrangimento em corrigir os textos das colegas. Os dois outros problemas não foram mencionados nas entrevistas, mas se apresentaram nitidamente no decorrer dos seminários. A preferência pela correção da professora pôde ser observada em diversos momentos em que as alunas solicitavam da professora e não das colegas a correção dos seus textos. Isso pode indicar também uma não confiança nas correções feitas pelas colegas. Porém, isso se mostrava mais claramente nos momentos em que, após as correções feitas pelas colegas, as alunas solicitavam o posicionamento da professora referendando ou não as correções feitas.

Alguns desses problemas se apresentam nos excertos a seguir, referentes à edição do texto da aluna Angélica em um seminário face-a-face.

Excerto # 52:

Angélica: ((Para a professora)) Help me with my ((ri)) my ((olhe para o quadro))

Ana: ((senta-se novamente e começa o texto de Angélica no quadro))

Chris: Ok I'm definitely about this I'm sure about this I'm because I have studied so much about this but not talked much about this ((ri))

Ana: Ok Angélica. So did you make up your mind? Now you have to help me first ((ri))

Angélica: Ok lexical items ok

Ana: Lexical items?

Angélica: Yes
Ana: Lexical cohesion? Yes?
Angélica: Yes

Nesse excerto, Angélica direciona-se para a professora e não para as colegas para pedir ajuda na organização do seu texto. A aluna Chris destaca sua dificuldade em ajudar nessa questão específica e a professora Ana, então, inicia um diálogo com a aluna Angélica sobre o foco do seu texto. Ana, então, solicita que as colegas auxiliem Angélica.

Excerto # 53:

Ana: ((Olha para as demais alunas)) Help her Bárbara please!
 Nathalie! Chris! Please help Angélica
Chris: Ok about the important
Angélica: Yes
Ana: I'm going to the teacher's room while you help her when I come back I want it ready ((ri))
Chris: Ok
 ((Ana sai da sala))
Nathalie: Portuguese time!
 ((Risos))

Nesse momento, a professora sai de cena para que o papel de editar o texto de Angélica seja desempenhado pelas demais alunas. Imediatamente após a saída da professora, a aluna Nathalie diz, com expressão de alívio, que seria momento de se falar em português. Curiosamente ela diz isso em inglês. A saída da professora causou certa desestabilização no sistema e o comentário de Nathalie causou risos e criou um momento de maior descontração na sala de aula. Porém, após alguns instantes, Angélica chama as colegas para retomarem a discussão do seu texto.

Excerto # 54:

Angélica: Yes ((faz um gesto com o braço, chamando as colegas para ajudá-la))
Nathalie: Ok don't ((olha para mim e ri))
Chris: ((Olha para mim)) Help us Carlos you are attending to doctorate classes ((olha para as colegas e ri))
Nathalie: Teaching lexical cohesion I don't understand about this topic what can I do to help her?
Bárbara: I think to to improve student's recognition and use of cohesive devices
Angélica: ãhm como é que é? Ela falô pra
Bárbara: Teaching lexical cohesion
Chris: Teaching the
Bárbara: Is an important task
Angélica: In order the students can understand
Bárbara: to improve the students' recognition and use

Chris: ((ditando para Angélica)) to improve the students to improve task. Tira in order. Take out in order

Angélica: Éh

Chris: to improve

Angélica: to improve

Chris: important task to improve

Angélica: to allow the students

Chris: to improve

Angélica: to recognize and use

Bárbara: cohesive devices while you

Chris: Ah vai ficar ah it's going to be

Angélica: important task to allow the students to recognize and use (+)

Chris: I can't think éh collectively

((risos))

Angélica: Como é que é?

Nathalie: I can't think while everybody is

Chris: thinking

Nathalie: doing the same

Ainda em meio à desestabilização causada pela saída da professora, a aluna Nathalie olha para mim, começa a dizer algo, sorri e para. Na seqüência, a aluna Chris também olha para mim e pede que eu as auxilie, alegando que eu estava cursando doutorado. Ela então olha para as colegas e também ri. Imediatamente a aluna Nathalie retoma as discussões sobre o texto de Angélica. A sugestão das alunas de se falar em português ou a solicitação de que eu as auxiliasse foram feitas em tom de brincadeira e não foram levadas a termo. A sugestão de Nathalie de se falar em português foi feita em inglês e, na seqüência, Angélica retoma as discussões também em inglês. Após ter solicitado minha ajuda, Chris olha para as colegas sorrindo, e Nathalie imediatamente toma o turno de fala dando continuidade às discussões. Essas sugestões foram, portanto, muito mais estratégias de humor para lidar com a desestabilização causada pela saída da professora do que sugestões de fato. Mesmo sendo o tom do convite à minha participação uma estratégia de descontração, ele denota o reconhecimento do par mais capaz enfatizando, mais do que o convite para que o doutorando ajude no processo, a expectativa um controle hierárquico que em geral faz parte das crenças sobre o ambiente de sala de aula.

A partir desse momento de desestabilização, o sistema se auto-organizou, passando a funcionar temporariamente sem a presença da professora. Nessa nova ordem que emergiu, o sistema passou a funcionar como um todo sem que nenhum dos agentes assumisse a posição de líder. O texto passa, então, a ser co-construído pelas alunas. Embora esse processo de produção compartilhada tenha o potencial de dar origem a resultados coletivos

significativos, ele pode ser desconfortável para os participantes, como reconhece Figueiredo (2001). Como podemos observar no final do excerto acima, as alunas Nathalie e Chris manifestaram sua dificuldade em “pensar coletivamente”.

É marcante nessa comunidade de aprendizagem o desconforto das alunas em trabalhar coletivamente sem a intervenção direta da professora, principalmente nos momentos iniciais. Esse desconforto, no entanto, não impede a continuidade do funcionamento do sistema sem a presença da professora. Na verdade, em todo o momento em que ela esteve ausente, as alunas assumiram coletivamente o controle das atividades e continuaram a edição do texto da colega Angélica. A expectativa de que a professora referendasse os resultados construídos coletivamente fica evidente no excerto a seguir.

Excerto # 55:

Bárbara: Tem que tirar o of aí antes de cohesive devices (+)

Angélica: Agora eu coloquei aqui no plural né? Aqui eu tinha posto items (+) this device? (+)

Chris: Because lexical cohesion ãhm there's no plural so is this device

Nathalie: This is a technique? Is this?

Chris: No the devices

Angélica: No lexical cohesion é ensinar os os sub sinônimos hiperônimos

((A professora Ana retorna))

Angélica: Ana veja

Chris: Is this device, Angélica

Angélica: Ok eu coloquei these aqui mas acontece que

Chris: No this not these

Angélica: Ah these

Chris: This not these

Angélica: ((Faz a correção e senta-se))

Chris: ((para Ana)) Could you give your point teacher?

As alunas, apesar de certo desconforto inicial, engajaram-se em um processo de negociação e construção coletiva. A chegada da professora, porém, assim como a sua saída, rompeu com a ordem estabelecida. Logo que Ana entrou na sala, as alunas olharam para ela. Angélica pediu que ela verificasse o que elas haviam produzido. Chris ainda continua com uma correção que havia iniciado, em seguida, porém, pede o posicionamento da professora.

Tudo isso sugere que a presença imediata da professora tende a inibir a iniciativa das alunas no processo de revisão colaborativa. Em outras palavras, a professora parece

funcionar como um atrator⁷⁰ para as dinâmicas ocorridas no ambiente de aprendizagem face-a-face.

No fórum, diferentemente da sala de aula, as revisões eram feitas individualmente, uma vez que se tratava de uma ferramenta interacional assíncrona. Nesse ambiente, como já discutido, a professora não participava do processo de edição. Sua participação ocorria apenas no início da tarefa, quando ela postava as instruções:

Excerto # 56:

Date Posted: 10:30:18 09/01/04 Wed

Author: Ana

Subject: Task 1

Dear students,

Reply to this message, write your name in the box, erase this message and paste your written work here. You have until September 6 at midnight to do it. After that, double-click each of your group members' replies to edit their compositions. You should read both their original work and the revisions your classmates have suggested. You must have finished revising all three compositions until September 10 at midnight, so that everybody will have plenty of time to rewrite their texts. After the third member of your group has revised your work, write the final draft and print it. This final version should be handed in during our class on September 15, that's a Wednesday.

That's all for now,

Ana

Nas primeiras tarefas, as instruções da professora eram mais detalhadas, envolvendo também questões de uso da ferramenta, como na instrução da tarefa 1, destacada acima. Nessa instrução, a professora informa passo a passo como as alunas deveriam proceder para postar seus textos no fórum, destacando, inclusive, que, como se tratava de resposta a uma mensagem anterior, o *software* repetiria a mensagem original na caixa onde elas deveriam escrever seus textos. Por esse motivo essa mensagem precisava ser apagada. Isso, provavelmente, deve-se ao fato de que havia na turma alunas não muito familiarizadas com o uso dessas tecnologias.

No fórum, a professora abria a tarefa com as instruções, as alunas respondiam ao tópico criado com seu texto que posteriormente era respondido pelas colegas. Esse era o padrão geral de organização das atividades no fórum.

⁷⁰ Utilizo aqui o termo “atrator” em seu sentido corriqueiro, sem uma preocupação com uma definição precisa nos termos da Teoria do Caos.

Na tarefa 2, especificamente, 4 alunas postaram no fórum seus textos revisados após a edição por parte das colegas. Apenas as alunas Angélica e Cristina não fizeram isso, como podemos observar a seguir na organização dos tópicos da tarefa 2:

- Task 2 -- **Ana**, 15:44:56 09/14/04 Tue [41]
 - Re: Task 2 -- Tatiana, 04:46:13 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2- comments on Tatiana's -- Chris, 05:25:15 09/23/04 Thu [1]
 - Re: Task 2 -COMMENTS ON TATIANA'S (2) -- Chris, 05:44:03 09/23/04 Thu [1]
 - Re: Task 2 -- Angélica, 11:55:07 09/24/04 Fri [1]
 - Re: Task 2- Commentson Tatiana's -- Nathalie, 13:00:08 09/24/04 Fri [1]
 - Re: Task 2 -- revised Essay- Tatiana, 13:05:51 09/29/04 Wed [1]
 - Re: Task 2 -- Ana, 15:28:07 10/02/04 Sat [1]
 - Re: Task 2 -- **Chris**, 07:33:38 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2 -- Tatiana, 09:18:00 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2 -- Angélica, 11:56:53 09/24/04 Fri [1]
 - Re: Task 2 -- Nathalie, 14:21:13 09/24/04 Fri [1]
 - Re: Task 2- revised -- **Chris**, 06:46:15 09/28/04 Tue [1]
 - Re: Task 2 -- Amanda, 15:15:12 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2 -- Clara, 04:36:16 09/22/04 Wed [1]
 - Re: Task 2 -- Cristina, 20:11:46 09/23/04 Thu [1]
 - Re: Task 2 -- Bárbara, 09:16:59 09/26/04 Sun [1]
 - Re: Task 2 -- Amanda's Composition Revised, 13:58:39 09/28/04 Tue [1]
 - Re: Task 2 -- Nathalie, 15:25:03 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2 -- Tatiana, 11:22:31 09/22/04 Wed [1]
 - Re: Task 2 comments on Nathalie's -- Chris, 05:54:03 09/23/04 Thu [1]
 - Re: Task 2 -- Angélica, 11:58:51 09/24/04 Fri [1]
 - Re: Task 2 -- Nathalie, 21:53:36 09/28/04 Tue [1]
 - Re: Task 2 -- Angélica, 16:45:31 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2 -- Tatiana, 11:28:45 09/22/04 Wed [1]
 - Re: Task 2 comments on Angélica"s -- Chris, 06:05:09 09/23/04 Thu [1]
 - Re: Task 2- Comments on Angélica's text -- Nathalie, 13:16:27 09/24/04 Fri [1]
 - Re: Task 2 -- Cristina, 18:58:06 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2 -- Clara, 04:59:35 09/22/04 Wed [1]
 - Re: Task 2 -- Bárbara, 20:42:59 09/25/04 Sat [1]
 - Re: Task 2 -- Amanda, 10:57:07 09/26/04 Sun [1]
 - Re: Task 2 -- Clara, 19:43:49 09/20/04 Mon [1]
 - Re: Task 2 -- Cristina, 19:45:20 09/23/04 Thu [1]
 - Re: Task 2 -- Bárbara, 20:53:25 09/25/04 Sat [1]
 - Re: Task 2 -- Amanda, 11:14:48 09/26/04 Sun [1]
 - Re: Task 2 -- Clara, 15:45:53 09/28/04 Tue [1]
 - Re: Task 2 -- Bárbara, 18:54:37 09/21/04 Tue [1]
 - Re: Task 2 -- Cristina, 20:00:40 09/23/04 Thu [1]
 - Re: Task 2 -- Amanda, 10:59:45 09/26/04 Sun [1]
 - Re: Task 2 -- Clara, 17:28:42 09/26/04 Sun [1]

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Re: Task 2 -- Bárbara, 19:32:25 09/28/04 Tue [1]

Figura 3: Organização dos tópicos no fórum

A postagem do texto corrigido depois das edições foi um padrão que emergiu espontaneamente nessa tarefa, visto que não havia instrução específica da professora para que isso fosse feito, como pode ser observado na instrução da tarefa 2:

Excerto # 57:

Date Posted: 15:44:56 09/14/04 Tue

Author: [Ana](#)

Subject: Task 2

Hello, folks! Do as you did last time. Delete this message and paste (with a right click on your mouse) your text here. Remember, it should have classification essay development and a turnabout introduction. Your deadline is next Monday, Sept 20. You will have until Friday (Sept 25) to post your corrections and comments. You must meet these deadlines as, from now on, they (posting your text + posting your corrections) will be your attendance for the two on-line classes. Have fun!

Esse fato pode ter sido ocasionado por uma interpretação equivocada por parte das alunas da orientação da professora de que elas deveriam postar no fórum “seu texto + suas correções” (your text + posting your corrections). Mesmo nesse caso, é possível que essa interpretação tenha inicialmente sido feita por uma aluna e seguida pelas demais, seguindo a lógica de funcionamento local de sistemas complexos, como destaca Johnson (2001, p. 54). Esse autor afirma que “os agentes individuais do sistema prestam atenção a seus vizinhos mais próximos em vez de ficarem esperando por ordens superiores”. Esses agentes “pensam localmente e agem localmente, mas sua ação coletiva produz comportamento global”. Como discutido anteriormente, a comunidade de aprendizagem em estudo não se organiza sem qualquer controle hierárquico, como outros sistemas complexos encontrados na natureza. Porém a professora não controla todos os eventos que ocorrem na comunidade, podendo surgir, a partir das interações locais, padrões globais emergentes.

Após as revisões feitas pelas colegas, cada aluna retomava seu texto, fazia eventuais ajustes e encaminhava sua nova versão para a professora, que as devolvia corrigidas. Na primeira tarefa, excepcionalmente, os comentários da professora foram encaminhados coletivamente em uma mensagem para a lista de discussão:

Excerto # 58:

From: Ana <ana@...>

Date: Sat Sep 18, 2004 6:47pm

Subject: Feedback task 1

Girls,

I've read your texts and I haven't got good news.

I sincerely hope you don't mind these shared comments. I'd rather make them individually, but you need to get this message before you write a new version of your essay. I hope you forgive the bluntness of my comments, but remember we are all here to learn, and making mistakes is part of the process.

Here is for all of you:

DO CHAPTER 6 - It has exercises on how to write a thesis statement, how to develop it into development paragraphs (with topic sentences) and how to devise effective conclusions which are coherent to your text. You need it really badly. The key to it is in our folder. We can sort out your remaining doubts in our next meeting, although you can always direct your questions to our e-group. However, your doing these exercises is essential. Something else all of you need is to write **DETAILED OUTLINES** before writing your texts. They will prevent you from losing sight of your thesis. Chapter 9 has exercises on outline preparation (e.g.: exercise 9.3).

Now, I'm going to list individual problems for you to have an idea where you stand.

The only texts which had a thesis statement or at least one single idea around which there was some sort of coherent development were Clara's and Bárbara's texts, respectively.

Nathalie, your text can be improved into an essay. The way it is now is lacking in a thesis statement.

Chris, your second paragraph seems to contain your thesis statement. The development, however, is problematic. First, development paragraphs shouldn't be numbered. Second, some of the items should be either developed or grouped together. Your conclusion ("As outlined above, ...") has to be made coherent to your introduction.

Angélica, at first I thought your thesis was around the social context of reading, but then you changed subject and started talking about strategic reading. You need to choose a specific idea to work on and write a thesis statement in order to guide your development.

Tatiana, I guess the three paragraphs you wrote comprise the introduction to your essay. The first sentence of your last paragraph sounds like a thesis statement to me, although it also needs improvements.

Cristina, your problem is similar to Angélica's. I don't really know what you're focusing on: learners' shyness or different teaching methods for speaking.

I hope you all take this week to catch up with your work as you were supposed to have done Chapter 6 long ago. I guess all these problems that are coming up now derive from the fact that you have not done it, at least not as carefully as you should.

Be good,

Ana

Nesse *e-mail*, a professora deixa clara a sua preferência por correções individualizadas, o que ela passa a fazer a partir da segunda tarefa. Também pede desculpas às alunas, ressaltando que elas precisavam desses comentários antes de escrever a próxima versão do texto.

Excerto # 59:

From: Ana <ana@...>

Date: Sun Sep 19, 2004 9:29am

Subject: Still about task 1

Hello, girls,

I have decided to list some tips to Academic Essay Writing derived from the mistakes most of you made:

Contracted forms are not allowed.

Use **a/an** instead of **one** whenever possible.

Be precise. this means avoiding the use of words which can mean just about anything. The words to be avoided include (some/any/every/...THING, A LOT, LOTS, NICE, GOOD, BAD, INTERESTING).

Avoid personal comments (Let me show you, As I said, I can remember,...)

Avoid slang or words which are too informal.

Avoid using ETC.

Avoid clichés.

Avoide Hyperboles.

GRAMMAR

Check web sites for parallel structures, use and omission of the definite article, punctuation and transition words.

PUNCTUATION

There cannot be a comma between subject and verb.

Never use colons (:) after BE.

EDITING

Indent your paragraphs.

Use double-spacing.

This is all for now.

See you,

Ana

Além das correções das colegas e da professora, as reestruturações dos textos são também influenciadas pelas leituras teóricas feitas em sala de aula. Na tarefa 4, por exemplo, postada no fórum em 25/10/2004, logo após a leitura de textos e realização de exercícios sobre “dramatic entrance”⁷¹ nas aulas face-a-face, todas as alunas inseriram um novo parágrafo dando um efeito dramático à introdução do texto.

⁷¹ “Dramatic entrance” é uma técnica de redação utilizada para atrair a atenção do leitor.

Excerto # 60:**Date Posted:** 19:43:41 10/25/04 Mon**Author:** Nathalie**Subject:** Re: Task 4**In reply to:** Ana's message, "Re: Task 4" on 19:32:42 10/25/04 Mon

Joan has been sitting in front of the computer all day long. She has been trying to write an essay assigned by her teacher the day before, and that will due on the next day. It was the first time she was using the computer to write an essay. Up to now she has been writing her academic papers by using the old method, which was a pen and some sheets of paper. She was having a hard time, but she was willing to finish that task. After navigating on the Internet for some time, she finally found a site dedicated to teaching people the steps they should follow to write an academic essay.

Excerto # 61:**Date Posted:** 05:19:52 10/25/04 Mon**Author:** Veronica**Subject:** Task 4

An older English teacher is teaching a group of 35 12-year-old students, who just go to school to have fun with their classmates and gossip about everything. The teacher makes effort to have the students' attention to what she is talking about, but what they are interested in is listening anything except their teacher's explanation. Although the class is messy and noisy, the teacher goes on presenting the subject and writes on the board: Countable Nouns are everything that are capable of being numbered. (eg: an apple – apples; a biscuit – biscuits). Uncountable Nouns are everything that is impossible to be numbered such as liquid, powder, grains, etc. and needs a container to be measured (a packet of, a can of, a carton of, a kilo of, a piece of or the word "some" that does not specify the quantity – Eg: some/a carton of milk; some/a packet of/a kilo of rice.). Then, from the middle of that noisy and disinterested group, an exception emerges; a student lifts his hand and expresses his conclusion in a loud voice: "So 'bread' is also countable once I can count 'the breads' I eat for breakfast". Teaching a second/foreign language requires care with the interference of the mother language. The comparisons between them are not always helpful once the formation of rules of a certain language may differ from others.

Curiosamente, apenas Nathalie manteve essa introdução até o texto final. Ela mantém essa introdução, mesmo após uma discussão em sala e sugestão de uma colega no fórum de que essa introdução não era apropriada para o seu texto.

Excerto # 62:

Date Posted: 14:50:19 11/29/04 Mon

Author: Clara

Subject: Re: Final Paper

In reply to: Nathalie's message, "Re: Final Paper" on 03:44:08 11/29/04 Mon

Nathalie,

My suggestion is that one that we have already discussed in class. You should not use the dramatic introduction!

As correções e edições feitas pelas colegas não são automaticamente incorporadas pelas autoras do texto. Elas, porém, causam uma turbulência ou desestabilização que levam a uma nova reestruturação do texto. Algumas das correções são incorporadas ao novo texto e outras não, mas a incorporação ou não incorporação de correções ou sugestões não são tomadas como indício de eficácia ou ineficácia do processo de edição em pares. Independentemente de elas terem sido utilizadas na versão subsequente do texto ou não, as correções e sugestões feitas pelas alunas e pela professora funcionam como um elemento de desestabilização do sistema que possibilita a emergência de uma nova ordem.

Essa desestabilização também ocorria nos seminários face-a-face, mas os resultados eram muito mais negociados. Nesses seminários, sugestões iam sendo dadas, discutidas, melhoradas, descartadas etc. e o texto ia sendo ajustado. Além disso, nesses seminários, a professora estava lá presente para referendar os resultados do processo de edição. No fórum *on-line*, os pares postavam suas sugestões, mas a autora do texto só revisava sua produção depois do final do período determinado para as edições. Nesse ambiente, muitas vezes, as contribuições não eram incorporadas, mas desestabilizavam; e a desestabilização promovia uma melhor elaboração.

No processo de edição entre os pares no fórum era freqüente o uso de expressões de elogio ao texto editado. Em alguns casos o elogio funciona como uma estratégia de polidez para introduzir a correção ou sugestão:

Excerto # 63:

Date Posted: 02:33:43 11/16/04 Tue

Author: Chris' comments

Subject: Re: Task 5

In reply to: Bárbara's message, "Re: Task 5" on 18:05:52 11/12/04 Fri

Bárbara

You've written a very good text but I believe you should give some more reasons to refute the use of computer.

Chris

Durante todo o semestre letivo, foi comum a utilização de palavras e expressões de elogio ou encorajamento, tais como “*your essay is very good*”, “*congratulations*”, “*your text is perfect*”, “*I haven’t found any mistakes*”, “*your text is very well organized*” etc. Figueiredo e Assis (2006), em seu estudo sobre a auto-estima e a atitude quanto à revisão colaborativa, encontraram essa mesma tendência dos alunos para o encorajamento dos parceiros, ressaltando aspectos positivos dos seus textos. Isso corrobora o estudo de Braga (2007) que defende que as comunidades *on-line* de aprendizagem se estabelecem em uma tessitura conjunta de fatores instrucionais, cognitivos e socioafetivos.

Nesse processo de revisão, diferentes questões eram enfocadas. Em sua edição do texto da colega Cristina, Bárbara não reenviou o texto com as edições, mas apenas seus comentários:

Excerto # 64:

Date Posted: 16:45:59 09/11/04 Sat

Author: Bárbara

Subject: Re: Task 1

In reply to: Cristina's message, "Re: Task 1" on 09:33:48 09/06/04 Mon

Cristina,

In my opinion, the sentence "The funny thing is that when they get to class they have a strong resistance to speak and 'pay attention to one-thing guys: there is only one-way to speak (learn?) a language and it's speaking it' the teachers keep saying this for all their professional lives" is too long and not very clear. Maybe if you divide it in two would be better.

In a sentence of the last paragraph I think it's missing an article. "Learning a foreign language is not (a) so simple subject."

That's all. Very good text.

Bárbara enfoca a organização de um período que considerou longo e não muito claro e a ausência de um artigo na última sentença do texto. Embora tenha apontado que o período não estava muito claro, não sugere a nova redação ou em que momento a colega deveria dividir o período. Diferentemente de Bárbara, Amanda insere no texto, entre parênteses, seus comentários e sugestões. Ao final, ainda acrescenta o seguinte comentário:

Excerto # 65:

Date Posted: 08:01:27 09/08/04 Wed

Author: Amanda

Subject: Re: Task 1

In reply to: Cristina's message, "Re: Task 1" on 09:33:48 09/06/04 Mon

(...)

Cristina, I put my opinion into parentheses. To my mind you should avoid contract forms, like I'm, isn't, but I'm not sure if it is wrong. Very good text!

Amanda faz uma edição detalhada, enfocando questões diversas. Algumas das sugestões envolvem inserção, retirada ou substituição de palavras, como no primeiro parágrafo do texto em que ela sugere a substituição da frase “*but three other skills such as:*” por “*but also three other skills:*”, ou no parágrafo seguinte em que ela sugere a substituição do artigo “*the*” por “*a*” na frase “*the main objective of learning to speak the language*”. Em outros, as sugestões envolviam a reorganização de períodos ou parágrafos inteiros, como no excerto a seguir.

Excerto # 66:

(...) there is only one-way to speak a language and it's speaking it' the teachers keep saying this for all their professional lives. (there is only one way to speak a language and the teachers keep saying this for all their professional lives).

(...)

Repetition is very good to work on pronunciation, controlled speaking is when the teacher gives a model for students to follow and so students learn how to do something new in a safe way, and non controlled is the time when students have the opportunity to produce, in a free way, what they have learned so far and still create whatever it's possible for them. (Repetition is very good to work on pronunciation. Controlled speaking is when the teacher gives a model for students to follow and students learn how to do something new in a safe way. Non controlled is the time when students have the opportunity to produce, in a free way, what they have learned so far and still create whatever it's possible for them).

Na primeira parte do excerto acima, Amanda sugere uma nova redação para uma sentença completa do segundo parágrafo do texto de Cristina. Na segunda parte ela reorganiza um parágrafo inteiro inserindo pontuação e retirando conectivos.

Algumas das sugestões feitas por Bárbara coincidem com as feitas por Amanda, como no caso do período que estava muito longo. Ela, no entanto, não reformulou o período como a colega, mas apenas apontou que ele estava confuso.

Diferentemente do que ocorria nos seminários face-a-face, as sugestões das alunas são mais elaboradas, apontando tanto questões específicas como correção ortográfica e escolhas lexicais quanto questões mais globais envolvendo a estruturação de parágrafos ou do

texto como um todo. Nos seminários face-a-face, como as sugestões iam sendo co-construídas no curso das discussões, uma única aluna nunca dava sugestões muito elaboradas. Nesses seminários, as correções tinham que ser feitas no momento, diferentemente do fórum em que as alunas tinham geralmente o prazo de três a quatro dias para ler os textos das colegas e fazer as edições. Portanto, o fórum favorecia mais a reflexão e, conseqüentemente, melhor elaboração das sugestões. Além de tempo para reflexão, essa edição assíncrona *on-line* possibilitava também que os alunos pudessem checar suas dúvidas de ortografia, gramática, etc. antes de dar sua sugestão.

Figueiredo (2006) afirma que uma das limitações da aprendizagem colaborativa mediada por computador é a falta de colaboração que o meio virtual pode ocasionar. Para ele, “o fato de a interação não ser face-a-face pode fazer com que os interlocutores não sejam tão comprometidos e colaboradores uns com os outros e, devido a isso, não darem termo a alguma tarefa pela qual são responsáveis” (p. 27). Na disciplina “Inglês: produção de textos”, uma vez que as alunas estavam sendo avaliadas pela professora e o cumprimento das tarefas era computado como “presença” nas aulas *on-line*, as aprendizes freqüentemente executavam as tarefas. Em todo o semestre letivo ocorreram apenas duas “faltas” às aulas *on-line* e alguns atrasos na postagem das tarefas, fato que, após justificativa, fez com que a professora acabasse dilatando os prazos. O fato de o número de faltas ter sido pequeno não indicava comprometimento de todas as alunas no momento da edição, pois nem todas as alunas tinham o mesmo compromisso. Em alguns casos, inclusive, algumas alunas postavam no fórum apenas um elogio ou um comentário superficial sobre o texto. Sobre isso a professora, em entrevista, faz a seguinte observação:

Excerto # 67:

Ana: Olha, o que eu acho é o seguinte, alguns alunos eles são mais relaxados, mais tranqüilos e esses alunos eles já perceberam que eles podem fazer menos e ainda sim ter um bom desempenho né então alguns alunos, acho que uma aluna em especial talvez duas elas faziam a edição de um modo bem descuidado então essa foi a reclamação que eu tive, que algumas alunas não fizeram o que podia ter feito, não ajudaram não contribuíram tanto quanto podiam, fizeram um pouco menos do que poderiam ter feito então mas isso aconteceu principalmente on-line então eu acho que o meio on-line ele possibilita eu to pensando isso agora e falando, to pensando agora, nunca pensei isso antes não, mas eu acho que o meio on-line ele possibilita o esperto entendeu? a fazer mais ou menos a dar uma lidinha de três erros e aponta esses três erros e pronto.

A professora começa falando sobre alguns alunos que não faziam tudo o que podiam fazer, mas acaba destacando uma aluna em particular. A inferência que ela faz é no mesmo sentido da opinião de Figueiredo (2006). Ou seja, que o meio *on-line* pode ocasionar que os alunos não levem a termo uma tarefa que seria de sua responsabilidade. Em outro trecho da entrevista, ela volta a comparar os dois ambientes:

Excerto # 68:

Porque *on-line* ele vai ter que acessar, então só vai acessar, só vão entrar, só vai ver quando ele tiver que fazer isso. Agora na sala de aula não ele vai tá lá né, se a gente tá discutindo um texto x, então ele já tá lá mesmo, tem a idéia, inclusive essa aluna que to me referindo é boa aluna e tudo mas ela podia ser muito melhor porque é muito inteligente, mas ela sempre faz o suficiente pra passar, então porque ela já foi minha aluna em outros cursos, ela é desse jeito mesmo, o que ela pode fazer menos ela faz e ela dava ótimas contribuições né ótimas contribuições em sala de aula.

A professora destaca que a imediaticidade da sala de aula, o fato de os alunos estarem lá, compartilhando o mesmo ambiente físico, pode favorecer a participação, ao passo que nas aulas *on-line* a aluna teria que acessar o fórum para então participar. No entanto, ela destaca, a seguir, que a aluna a quem se referiu fôra sua aluna em outros cursos e agira sempre da mesma maneira. O não comprometimento com a execução das tarefas, portanto, parece estar muito mais relacionado a posturas pessoais do que a características da aprendizagem mediada por computador.

Em outro trecho da entrevista, a professora comenta a participação de duas alunas nas aulas face-a-face e *on-line*:

Excerto # 69:

Uma pessoa que essa pessoa mais preguiçosa tanto que a contribuição dela era presencial, *on-line* muito pouca, uma outra pessoa por ser muito tímida eu acredito tenho quase certeza que a contribuição dela *on-line* era melhor. E outra porque a contribuição presencial foi por intermédio de seminário né e a contribuição *on-line* foi diferente foi edição e na edição você pode usar dicionário, você pode usar você vai usar uma série de coisas e comentar uma série de coisas. Na sala, nos workshops, nos seminários, as contribuições era com relação a organização textual né então é eu acho que fica mais claro, as dúvidas são dissipadas mais facilmente presencialmente e que aquelas pessoas mais preguiçosas mais

difícil de você fazer trabalhar elas contribuem mais presencialmente.

Embora a professora reconheça que cada um dos tipos de aula teve efeito para aulas diferentes, ela novamente ressalta os pontos positivos dos seminários face-a-face, dizendo que estes facilitam o trabalho com “aquelas pessoas mais preguiçosas”. Pode-se inferir desse comentário que o ambiente virtual exige mais autonomia e responsabilidade por parte dos alunos, ao passo que em sala de aula convencional os eventos são mais controlados pelo professor.

A aluna Amanda, por outro lado, destaca em entrevista as suas faltas às aulas face-a-face.

Excerto # 70:

Amanda: Assim é eu faltei o máximo que eu pude da aula ((risos)) porque até por causa desse negócio de serem *on-line*, aí eu acabava faltando a outra aula. Mas na aula eu participava muito sabe! Dava muito é como é que fala? Muito palpite assim.

Amanda sugere que suas faltas às aulas face-a-face advêm de um cálculo em relação à frequência obrigatória que é de 75% em cada conteúdo. Considerando que as aulas *on-line* correspondiam a algo em torno de 40% da carga horária da disciplina, se ela fizesse todas as tarefas *on-line*, já teria garantido um percentual significativo de frequência na disciplina, podendo faltar bastante às aulas face-a-face sem extrapolar o número de faltas que legalmente poderia ter.

Observamos que o “esperto”, como diz a professora, não é só favorecido pelo ambiente *on-line*. Na aula face-a-face, além do número de faltas legalmente permitido, há formas de se camuflar a não-participação tal como acontece na aula *on-line*. Nesta, a presença das alunas estava condicionada a sua manifestação no fórum, ou seja, não poderiam “entrar na aula” e ficar caladas, como por vezes ocorre na sala de aula convencional. Naquela, quando dos seminários, algumas alunas só se manifestavam ao serem solicitadas pela professora e, mesmo assim, na maioria das vezes, devolviam o turno de fala para ela, que, geralmente, conduzia o processo de edição dos textos.

Cada um desses ambientes apresentou suas especificidades que podem funcionar, dependendo do contexto, como restrições ou possibilidades. A imediaticidade da sala de aula possibilitou a edição coletiva de textos, a discussão em tempo real entre autor do texto e

revisores e o foco no texto em sua organização global, mas não possibilitou a edição detalhada de todos os textos, uma edição colaborativa entre os pares de fato, a consulta a outras fontes e um maior tempo para refletir e elaborar melhor as correções. Por outro lado, o ambiente *on-line* possibilitou a edição de vários textos completos de cada aluna em cada tarefa, a consulta a fontes durante o processo de correção, um tempo maior para reflexão e uma melhor elaboração das correções.

A abordagem ecológica adotada nesta pesquisa direciona nosso olhar para as inter-relações entre os diversos eventos ocorridos nos ambientes de aula. Assim, neste capítulo analisei a disciplina “Inglês: produção de textos” com três focos distintos, mas inter-relacionados. Inicialmente, discuti o estabelecimento das condições da complexidade nessa disciplina. Em seguida, analisei a dinâmica de participação das alunas na disciplina, compreendida como uma complexa comunidade de aprendizagem. Por fim, analisei as micro-relações ocorridas nos eventos de aula, enfocando as interações entre as participantes e o processo de revisão colaborativa no fórum *on-line* e nos seminários face-a-face. Esta análise visou a uma maior compreensão dos eventos, iniciando com um olhar global sobre a comunidade como um sistema complexo e concluindo com um foco nas relações locais a partir das quais emergiram padrões globais no sistema. Embora a comparação entre os dois ambientes de aula não tenha sido feita em termos absolutos, uma vez que as atividades neles ocorridas influenciavam-se mutuamente, os resultados apontaram algumas especificidades dos eventos em cada ambiente, o que certamente tem implicações significativas para o ensino de línguas.

6- Conclusão

I'm not entirely sure what the methodological implications of an ecological approach might be. What it does, I think, is prevent premature closure. I think it says we should not be reductionistic. All along, I've been chanting "look up, look down, look inside, look outside, look back, look forth", the point being that I think we can no longer just say that "we've got it!" And I am not necessarily talking about the part we all do at the end and say further research is needed on this. This new perspective really forces us into a position of humility with regards to what we are looking at. It encourages us to recognize just how limited our current tools of analysis are and how much more there is to be seen. As researchers, it means that we've got to remind ourselves that we can't just isolate and examine one part and assume that this will tell us anything substantive about the whole. That been said, I am also human, and the scope at which I can take it all in obviously is limited. So this new theoretical orientation seems to me to ask us at the *in between*, to look in relational terms. It may turn out that it is more power to our researchers in shaping attitude than in actual methodological intervention. (LARSEN-FREEMAN, 2002, p.91)

Este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira, procuro responder às perguntas de pesquisa postas no capítulo 1. Na segunda, discuto as implicações dos resultados obtidos para o ensino de línguas. Na terceira, discuto algumas limitações do estudo. Na quarta apresento algumas sugestões para futuras pesquisas, e na quinta, faço algumas considerações finais.

6.1 – Respondendo às perguntas de pesquisa

Nesta seção, retomando os resultados discutidos no capítulo anterior, procuro responder às perguntas de pesquisa postas no capítulo 1, as quais guiaram o desenvolvimento deste trabalho.

6.1.1 – Como as condições da complexidade em sala de aula identificadas por Davis e Simmt (2003) se estabelecem em uma comunidade mista de aprendizagem?

As cinco condições da complexidade em sala de aula, identificadas por Davis e Simmt (2003), foram observadas na comunidade de aprendizagem investigada. Essas condições apresentaram-se essencialmente inter-relacionadas e interdependentes.

A diversidade interna estabelece-se tanto em termos de recursos disponíveis nos ambientes de aula quanto em termos de características individuais dos membros da comunidade. Além dessas diferenças individuais, geralmente presentes em qualquer sala de aula, a diversidade no contexto pesquisado foi também impulsionada pelo sistema educacional que abriu espaço para que pessoas com diferentes interesses e formação se matriculassem como alunos de disciplina isolada. Em decorrência disso, a disciplina “Inglês: produção de textos” recebeu alunas do 4º e do 5º período do curso de letras da UFMG, uma aluna do curso de letras de outra instituição, uma arquiteta e duas graduadas em letras. Essa diferença de formação veio acompanhada também de diferentes experiências, habilidades e interesses, o que contribuiu para o aumento da diversidade em sala de aula.

Essa diversidade serviu como elemento de dinamização do sistema, pois possibilitou que cada aluna contribuísse diferentemente para a reconfiguração dos eventos e do próprio sistema.

No fórum *on-line*, após o processo de edição colaborativa, cada aluna reorganizava seu texto e o resultado não era simplesmente a correção dos erros apontados ou a incorporação das sugestões feitas, mas uma reestruturação mais ampla do texto. Nos seminários face-a-face, muitas soluções surgiram das discussões e não de uma aluna individualmente. As soluções, então, pertenciam muitas vezes à comunidade e não a um agente individual.

A diversidade é, portanto, uma fonte de inteligência coletiva do sistema e deve ser valorizada em ambientes de aula. Isso não significa, no entanto, que mais diversidade seja sempre melhor, mas significa que, assim como na natureza, a redução da diversidade é sempre prejudicial.

Como discutido no capítulo anterior, a diversidade deve ser contrabalanceada e complementada pela redundância. Assim como é necessária a existência de diferenças entre os agentes de um sistema, é necessária também a existência de similaridades. Se por um lado a diversidade contribui para a emergência de uma inteligência coletiva no sistema, por outro a redundância é essencial para que ele possa manter a sua coerência. Além de ser a redundância um elemento que possibilita a interação entre os agentes, também possibilita que um agente compense eventuais falhas de outros.

Entre os elementos de redundância identificados estão o interesse comum em desenvolver a habilidade de escrita em língua inglesa, a capacidade de se comunicar oralmente e por escrito no idioma e o fato de serem todas do sexo feminino.

A redundância, no entanto, não era necessariamente algo que se estabelecia entre todas as agentes do sistema. De fato, questões como idade, estilo, interesse, formação, entre outras, eram redundâncias locais entre algumas participantes. Como demonstrado na análise, em torno dessas redundâncias locais surgiram pequenos agregados que também contribuíram com a dinâmica do sistema.

Em se tratando de uma comunidade de aprendizagem, a redundância é um elemento chave, pois a comunidade é constituída, em sua essência, a partir dos elementos que os participantes têm em comum. O excesso de redundância, embora possa contribuir para uma maior especialização do sistema, pode reduzir a sua capacidade de agir criativamente diante de situações adversas.

A diversidade interna e a redundância apresentam-se, portanto, como elementos essenciais e indissociáveis da comunidade de aprendizagem.

Quanto ao controle distribuído, embora tenha se apresentado na comunidade de aprendizagem como um todo, estabeleceu-se diferentemente em cada um dos ambientes e em

diferentes momentos da história do sistema. Em sala de aula, as atividades eram inicialmente direcionadas pela professora, o que não significa que ela controlasse todos os eventos ocorridos em sala. Esse controle foi sendo suavizado nas aulas e, principalmente, nos seminários de revisão colaborativa de textos. A lista de discussão configurou-se como o espaço de gerenciamento da disciplina e os eventos eram mais direcionados pela professora, principalmente no início. Mesmo nesse espaço de gerenciamento das atividades de aula em que os eventos tendem tradicionalmente a ser direcionados pelo professor, as alunas por vezes iniciavam tópicos, trocavam informações, negociavam prazos, etc. Embora esse ambiente tenha sido idealizado para a comunicação da professora com as alunas, elas também participaram desse espaço virtual, de certa forma ativamente, à medida que a necessidade da comunidade ia surgindo.

No fórum *on-line*, a participação da professora limitava-se à instrução inicial para a execução das tarefas. Inicialmente essas instruções eram mais detalhadas, incluindo até mesmo informações técnicas sobre a utilização da ferramenta tecnológica. Essas instruções foram sendo simplificadas, chegando a uma mera abertura das tarefas nos últimos meses do semestre letivo. Nesse contexto, as alunas realizavam individualmente as edições dos textos das colegas de acordo com sua disponibilidade de horário, interesse, estilo e grau de familiaridade ou proximidade com a autora do texto.

O controle descentralizado é uma das condições da complexidade, visto que em qualquer sistema complexo os eventos emergentes não são causados por um coordenador hierárquico, mas surgem da interação entre os agentes.

No contexto educacional, isso não significa defender nem o ensino centrado no professor nem o ensino centrado no aluno, pois o que está em foco são os eventos de ensino e aprendizagem, os fenômenos emergentes, os *insights* compartilhados e a inteligência coletiva. Em se tratando de sistemas complexos educacionais, o foco está nas relações que podem promover oportunidades de aprendizagem e não necessariamente nas relações com o foco centralizado no aluno ou no professor, considerando-se que o sistema, principalmente um sistema social, pode, muitas vezes, buscar no professor ou em um dos pares a solução de seus problemas, o que não necessariamente quer dizer que o sistema seja centrado. Não é, portanto, minha intenção defender a centralização do professor ou em nenhum de seus agentes ou meta-agentes, mas sim conjecturar as necessidades advindas das relações contextuais do próprio sistema.

Postular o controle descentralizado não significa condenar uma participação ativa do professor ou qualquer forma de coordenação hierárquica nos ambientes de aula, mas sim destacar a necessidade de se atuar na tênue zona entre o controle excessivo e a ausência total de controle. Significa ainda reconhecer que os efeitos das intervenções hierárquicas são sempre indiretos, pois em sistemas complexos os efeitos não são sempre diretamente proporcionais às ações de intervenções.

As restrições possibilitadoras manifestam-se no próprio desenho instrucional da disciplina, com suas normas, ambientes e ferramentas tecnológicas. A comunidade de aprendizagem, como qualquer sistema complexo, é baseada em regras e não uma aleatoriedade absoluta. Porém essas regras, ao mesmo tempo em que estabelecem os limites das atividades de aula, elas também criam outras possibilidades. Na sala de aula uma regra advinda do sistema educacional exigia certa frequência para aprovação, mas isso não garantia o envolvimento efetivo de cada aluna em todas as atividades de aula. Por outro lado, a co-presença das alunas no mesmo ambiente físico possibilitou uma sinergia, uma coordenação de ações da qual emergiram diversas soluções que não foram elaboradas por apenas uma aluna, mas pelo coletivo.

No desenho instrucional da disciplina foi estabelecida uma regra segundo a qual a presença das alunas nas aulas *on-line* seria computada a partir da realização das tarefas, visto que elas não estavam co-presentes no mesmo ambiente físico como nas aulas face-a-face. Essa regra limitava a não realização das tarefas, mas não determinava como essas tarefas eram realizadas. Portanto, essa mesma regra possibilitou a realização de diferentes formas de edições dos textos no fórum.

O próprio ambiente funcionou como uma restrição possibilitadora nessa comunidade de aprendizagem. No fórum, não era possível inserir cores e, como alternativa, as alunas utilizaram números, parênteses, letras maiúsculas e outros símbolos para identificar suas correções e sugestões. A lista de discussão, eventualmente utilizada como substituta do fórum, possibilitava a inserção de cores, mas não oferecia a mesma organização no armazenamento dos tópicos e suas respostas.

A comunidade de aprendizagem, como um sistema complexo, organizou-se com certas regras, restrições e recursos que possibilitaram o engajamento dos seus membros no mesmo projeto comum.

As interações locais ou entre vizinhos funcionaram como um elemento fundamental para as dinâmicas que se estabeleceram nessa comunidade de aprendizagem. A

partir das interações entre participantes, textos, correções e sugestões emergiram soluções criativas no processo de revisão colaborativa de textos. A própria dinâmica da disciplina foi sendo reconfigurada a partir de tais interações. A partir das interações locais e do envolvimento das participantes em um empreendimento compartilhado a disciplina “Inglês: produção de textos” configurou-se como uma comunidade de aprendizagem.

Se na literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas a questão da interação tem recebido atenção considerável, numa perspectiva da Teoria da Complexidade ela torna-se fundamental, pois é a partir delas que padrões e comportamentos globais emergem no sistema. Para compreender a aprendizagem de línguas como um fenômeno emergente é fundamental considerar as interações locais ocorridas no interior do sistema.

A comunidade demonstrou, portanto, ser constituída por um complexo arranjo de experiências, habilidades, interesses, estilos individuais etc. Cada uma das participantes contribuía de uma maneira particular com os eventos ocorridos na comunidade e ocupavam um nicho definido pelas interações ocorridas no interior do sistema.

6.1.2 – Como ocorrem as dinâmicas de participação em uma comunidade mista de aprendizagem?

As dinâmicas de participação na comunidade de aprendizagem apresentaram alguns princípios da participação em uma comunidade de prática. A coerência da comunidade estabeleceu-se em torno de um repertório compartilhado, de um empreendimento conjunto e de um engajamento mútuo. O repertório compartilhado envolve a língua portuguesa falada pelas participantes como língua materna, a língua inglesa falada como língua estrangeira e os termos e conceitos do estudo sobre o desenvolvimento da escrita acadêmica que se estabelecem nessa comunidade. O empreendimento conjunto refere-se ao propósito da disciplina que era o desenvolvimento da escrita acadêmica em língua inglesa. O engajamento mútuo refere-se ao envolvimento das alunas nas práticas da comunidade.

A participação nessa comunidade de aprendizagem apresentou princípios do processo de participação periférica legítima, com algumas especificidades ocasionadas pela natureza complexa da comunidade. Todas as alunas eram participantes legítimas porque eram mutuamente ratificadas e porque eram referendadas pela instituição que garantia o seu status de alunas regularmente matriculadas na disciplina.

Algumas alunas já possuíam experiência prévia com escrita acadêmica e revisão colaborativa de textos e, portanto, tinham condições de participar mais amplamente dessas práticas nos primeiros momentos da disciplina. As alunas possuíam níveis diferentes de experiência em outras práticas estabelecidas na comunidade tais como o uso da tecnologia, conversação em língua inglesa e estruturas léxico-sistêmicas do idioma. As alunas envolveram-se em um processo de participação que lhes possibilitava um acesso mais ampliado a essas práticas. Isso não significa porém que houvesse um ponto central onde estavam certas participantes e para onde as demais necessariamente se dirigiam. Essa participação não se estabelecia na dicotomia entre periferia e centro. A perifericidade configura-se como uma forma de participação que possibilita aos recém-chegados o acesso às práticas da comunidade. Considerando a complexidade desse contexto e dos eventos nele ocorridos, não se apresentou um centro para onde convergiam todas as ações. De fato, esse processo não se estabeleceu cronológica e linearmente como parece sugerir a concepção original de participação periférica legítima. A perifericidade aqui se refere às diferentes configurações do sistema nas quais algumas alunas apresentaram momentaneamente menor familiaridade com certas práticas da comunidade e, através da participação inicialmente periférica buscavam uma participação mais ampliada. Não se trata, porém, de um processo reprodutor da comunidade através do qual os recém-chegados adquiriam suas práticas e conhecimentos e passariam a fazer parte da ordem anteriormente estabelecida. Na verdade, a própria comunidade de aprendizagem passou por reconfigurações a partir do processo de participação. Porém a comunidade não foi desestruturada com a chegada de novos participantes. O processo de auto-organização dos sistemas complexos visa exatamente manter a coerência do sistema e assegurar sua continuidade mesmo diante de situações adversas.

A participação, então, estabeleceu-se tanto como um elemento de dinamização do sistema quanto como um processo de reprodução de certas práticas. A comunidade, como um sistema complexo, foi influenciada pela entrada de novos membros e por outros eventos externos, pois se trata de um sistema aberto, mas a sua organização autopoietica garantiu a sua sobrevivência. É nesse processo de conservação e mudança que emergiram as configurações e reconfigurações do sistema.

6.1.3 – Como se configuram os movimentos interativos ocorridos durante o processo de revisão colaborativa de textos no fórum *on-line* e nos seminários face-a-face?

Os movimentos interativos do processo de revisão colaborativa de textos ocorreram com certas especificidades no fórum *on-line* e nos seminários face-a-face.

No fórum *on-line*, por se tratar de um meio interacional assíncrono, cada aluna elaborava individualmente e depois postava suas correções e sugestões para os textos das colegas. Depois dessa etapa de revisões, cada aluna revisava seu texto e encaminhava para a professora. A interação entre as alunas era, portanto, mediada pela ferramenta tecnológica e pelo texto. No processo de edição as alunas postavam em certos momentos o texto original com suas correções e sugestões de uma maneira formal; em outros elas faziam isso, mas acrescentavam uma espécie de bilhete eletrônico com alguns comentários e em outros apenas o “bilhete” era postado. Esses “bilhetes” às vezes traziam apenas comentários sobre o texto, mas em muitos casos traziam expressões de incentivo, reconhecimento ou parabenização. Às vezes, esses bilhetes traziam expressões como “abraços”, “beijos”, “bom fim de semana”, “bom feriado”, ora em português e ora em inglês. Como relatado pelas alunas em entrevistas, esse processo de revisão colaborativa ocorria de maneiras diferentes de acordo com o grau de proximidade com a autora do texto que estava sendo revisado.

Nos seminários face-a-face, o processo de revisão era feito coletivamente. Embora cada aluna pudesse fazer seus comentários, as edições envolviam um processo negociado. Muitas vezes uma participante iniciava uma sugestão que era retomada, complementada ou modificada por outra. Diferentemente do que ocorria no fórum, nos seminários, as autoras dos textos discutiam com as outras participantes as correções e sugestões feitas. A revisão do texto era, portanto, co-construída. Nesses seminários, diferentemente do fórum, a professora se colocava como uma participante do processo de revisão. As alunas, então, tentavam muitas vezes direcionar a tarefa de revisão para a professora ou esperar que ela referendasse ou não suas correções e sugestões.

A dinâmica da interação em sala de aula não possibilitava que as alunas fizessem correções e sugestões elaboradas como ocorria no fórum, mas criou significativos momentos de produção compartilhada de textos.

As especificidades dos movimentos interativos ocorridos nessa comunidade decorrem, portanto, de questões socioafetivas, das restrições e possibilidades de cada ambiente e do próprio desenho instrucional da disciplina.

6.2 – Implicações para o ensino de línguas

Os resultados desta pesquisa salientam o valor da utilização de aulas face-a-face e *on-line* de forma a explorar o potencial de cada modalidade. A partir dos resultados desta pesquisa pude perceber que cada um dos ambientes possibilitou uma dinâmica particular de relações e proporcionou resultados positivos significativos de acordo com suas especificidades.

Tanto as alunas quanto a professora quanto as alunas participantes desta pesquisa demonstraram claramente a sua preferência pelas aulas face-a-face, mas ressaltaram as contribuições significativas das aulas *on-line*. Algumas alunas ressaltaram também a conveniência de poder realizar as tarefas de qualquer lugar e em qualquer horário.

As atividades de sala de aula proporcionaram uma dinâmica de interações que favoreceu a discussão e a produção compartilhada. As atividades *on-line*, por outro lado, possibilitaram enfocar as questões com um maior nível de reflexão e elaboração de uma forma que não era possível dentro da dinâmica e da limitação de tempo da sala de aula.

Isso destaca o valor de desenhos instrucionais mistos que busquem a convergência das modalidades de ensino aulas face-a-face e *on-line*. Esses resultados corroboram afirmações de autores como Graham (2005) e Garrison e Vaughan (2007) que desenhos instrucionais mistos têm o potencial de combinar essas modalidades de ensino tradicionalmente separadas, integrando as propriedades e possibilidades de cada uma.

Concordo com Garrison e Vaughan (2007) que é tempo de se superar o dualismo que parece sugerir a necessidade de se escolher entre a modalidade convencional face-a-face e a *on-line*. A combinação dessas modalidades supera o dualismo e potencializa os benefícios de uma forma que vai além das capacidades individuais de cada uma.

Uma das vantagens da modalidade mista é que ela oferece aos alunos a conveniência e a flexibilidade da aula *on-line*, mantendo a interação e a atenção individual proporcionadas pela aula face-a-face.

A adoção dessa modalidade mista requer uma reflexão sobre a quantidade do tempo destinado para a aula *on-line* e para a aula face-a-face, bem como que tipo de atividade será realizado em cada ambiente. É necessária ainda a elaboração de um desenho instrucional que não apenas inclua um ambiente como um adendo do outro, mas, de fato, integre-os de forma a maximizar as potencialidades de cada um.

Essa modalidade mista, no entanto, não surge como uma alternativa para substituir a aula face-a-face ou a aula *on-line*, mas como uma alternativa para explorar as potencialidades de cada uma.

É preciso reconhecer, porém, que em certas circunstâncias a aula exclusivamente *on-line* é mais conveniente, ao passo que em outras a aula face-a-face é mais adequada. A opção por uma dessas modalidades ou pela sua integração em uma modalidade mista deve levar em consideração as contingências do contexto, da disciplina e do público-alvo.

6.3 – Limitações deste estudo

Reconhecendo que toda pesquisa tem suas possibilidades e limitações, torna-se relevante destacar algumas limitações apresentadas por este estudo que, todavia, não invalidaram os seus resultados.

Uma das limitações é o pequeno número de participantes. A classe investigada não foi formada de acordo com os propósitos da pesquisa, pois se trata de um estudo naturalístico. Contudo esse pequeno número de estudantes configura-se como uma limitação, pois esta não é a realidade mais comumente encontrada no Brasil. Portanto, uma investigação de contextos com um grande número de alunos pode encontrar dinâmicas significativamente diferentes.

Outra limitação é o foco do estudo que permite observar certas coisas, mas não outras. Questões como contexto social, contexto educacional, motivação, interesses, e crenças foram abordadas apenas superficialmente nesta pesquisa. Tais questões podem ter influências relevantes, mas, devido ao propósito do estudo, não foi possível analisá-las com mais atenção.

O fato de esta pesquisa ter analisado as mesmas alunas, a mesma professora e a mesma disciplina em aulas face-a-face e *on-line* não possibilitou comparações absolutas entre os dois ambientes, pois eles demonstraram influenciar-se mutuamente. Então, embora os resultados apresentem algumas especificidades de cada um dos ambientes, eles não são conclusivos sobre as características, potencialidades e limitações de cada um.

6.4 – Sugestões para futuras pesquisas

Tendo em vista os resultados obtidos neste trabalho e ainda as limitações desta pesquisa, proponho como sugestões para futuras pesquisas investigar:

- as dinâmicas interacionais em desenhos instrucionais mistos com um grande número de alunos;
- o processo de participação periférica legítima em comunidades de aprendizagem *on-line*;
- o engajamento e a participação de aprendizes de línguas em comunidades informais de aprendizagem;
- o processo de revisão colaborativa de textos na modalidade mista em turmas grandes com desenho instrucional que envolva o trabalho em sub-grupos sem a intervenção direta do professor;
- as potencialidades do ambiente *on-line* para a revisão colaborativa de textos entre os pares.

6.5 – Considerações finais

Neste trabalho, analisei as dinâmicas interativas ocorridas em uma comunidade mista de aprendizagem buscando compreender a natureza dos eventos ocorridos em ambientes *on-line* e face-a-face de aprendizagem. O fenômeno da interação tem sido um tema freqüente nas pesquisas em Lingüística Aplicada e o debate sobre o papel da interação *on-line* nas relações de ensino e aprendizagem de línguas recebeu um novo impulso com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação.

Diferentemente de outros estudos que, segundo Levy (2001), analisaram a aprendizagem de línguas mediada por computador procurando provar inequivocamente a superioridade de uma ou outra modalidade, neste estudo procurei compreender as relações estabelecidas em aulas face-a-face e *on-line*, bem como as potencialidades de cada modalidade.

A adoção de uma perspectiva etnográfica permitiu dar voz às participantes (professora e alunas), o que geralmente não é feito nos estudos comparativos realizados na área de aprendizagem de línguas mediada por computador.

Considerando os estudos que apontam para a inexistência de diferenças significativas entre os resultados de aprendizagem em sala de aula face-a-face e outras modalidades, técnicas e métodos de ensino (RUSSELL, 2001), os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de se retirar o foco da tensão entre os ambientes de aprendizagem e buscar alternativas de integração e complementaridade entre eles.

Embora tenha um interesse particular pela aprendizagem de línguas mediada por computador, direcionei o foco deste trabalho muito mais para a porção “aprendizagem de línguas” do que para a porção “mediada por computador. Concordando com Van Lier (2003), compreendo que a questão não é mais se os computadores serão ou não utilizados nos contextos de ensino e aprendizagem de língua. Eles são utilizados hoje no ensino de línguas e, provavelmente, serão utilizados no futuro, sejam quais forem as suas características e a forma que venham a assumir.

Tudo isso reforça o valor de abordagens ecológicas que coloquem o foco nas inter-relações entre os indivíduos e entre eles e o seu ambiente. Assim, a compreensão dos limites e das potencialidades das aulas *on-line* e face-a-face passa necessariamente pela compreensão das relações que se estabelecem nesses contextos.

A adoção de uma perspectiva ecológica, apoiada na Teoria da Complexidade, amplia a importância dessa questão, pois demonstra que para a compreensão de um sistema complexo é imprescindível considerar as relações entre as partes do sistema, uma vez que a análise isolada dos elementos implica o desmantelamento deste sistema. Nesta perspectiva, a análise das interações ocorridas no interior do sistema é um fator crucial.

7- Referências Bibliográficas

AGAR, M. We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. *Complexity*, v. 10, n.2, p. 16-24, 2004.

ALLUM, P. CALL and the classroom: the case for comparative research. *ReCALL*, 14(1), p. 146-166, 2002

ANDERSON, B. *Imagined Communities*: reflections on the origin and spread of nationalism. Londres: Verso, 1983.

AXELROD, R. *The Complexity of Cooperation*: agent-based models of competition and collaboration. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BANNINK, A. Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum, 2002, p. 266-288.

BARAB, S.; DUFFY, T. M. From Practice Fields to Communities of Practice. In: JONASSEN, D. H.; LAND, S. M. (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 25-55.

BARTON, D.; TUSTING, K. *Beyond Communities of Practices*: language, power and social context. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BATES, E.; ELMAN, J.; JOHNSON, M.; KARMILOFF-SMITH, A.; PARISI, D.; PLUNKETT, K. Innateness and Emergentism. In: BECHTEL, W; GRAHAM, G. (Eds.), *A Companion to Cognitive Science*. Oxford: Basil Blackwell, 1999, p. 590-601.

BATESON, G. *Mente e Natureza*: a unidade necessária. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1986.

_____. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine Books, 1972.

BEAUVOIS, M. Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25, p. 455-464, 1992.

BINDÉ, J. Complexidade e Crise da Representação. In: MENDES, C.; LARRETA, E. (ed.). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 7-23.

BOWERS, R. Mountains are not cones: what can we learn from chaos? In: ALATIS, J. E. (Ed.). *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1990, p. 123-136. (Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1990.).

BOWSFIELD, S. Complexity in the English Language Arts Classroom: Prompting the Collective. *Proceedings of the 2004 Complexity Science and Educational Research Conference*. Chaffey's Locks, Canada, 2004. p. 147-154. Disponível online em <www.complexityandeducation.ca>.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. 2007. Tese (Doutorado) – FALE, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

BREEN, M. P. Overt participation and covert acquisition in the language classroom. In: BREEN, M. P. (Ed). *Learner Contributions to Language Learning: new directions in research*. London: Pearson, 2001, p. 112-140.

_____. Postscript: new directions for research on learner contributions. In: BREEN, M. P. (Ed). *Learner Contributions to Language Learning: new directions in research*. London: Pearson, 2001, p. 172-182.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: Experiments by natural and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

_____. The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In: WOZNIAK R.; FISCHER, K. (Orgs.). *Development in context: Acting and thinking in specific*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993, p. 3-44.

_____. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Second edition. New York: Longman, 2000.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research*. Oxford: OUP, 2002.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BYRNE, D. Complexity and Postmodernism (Book Review). *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, V. 2 (2): Review 1, 1999. Disponível online em <<http://jasss.soc.surrey.ac.uk/2/2/review1.html>>.

BYRNE, D. *Complexity Theory and the Social Sciences*. London: Routledge, 1998.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 2. p. 226-240, 2007 (Review article).

CAMPOS, F.C.A.; SANTORO, F. M.; BORGES, M. R. S.; SANTOS, N. *Cooperação e aprendizagem online*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDLIN, C. N. General Editor's Preface. In: BREEN, M. P. (Ed). *Learner Contributions to Language Learning: new directions in research*. London: Pearson, 2001, p. XV-XXII.

_____; SARANGI, S. Foreword. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum, 2002, p. XI-XIV.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. de Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, F. *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Editora Cultrix/Amana Key: São Paulo, 2002.

CHAPELLE, C.A. *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University press, 1988.

CILLIERS, P. *Complexity e Postmodernism: understanding complex systems*. London: Routledge, 1998.

_____. Complexity, Deconstruction and Relativism. *Theory Culture & Society*, Vol. 22 (5), p 255-267, 2005.

COLOM, A.J. *A (Des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONNOR-LINTON, J. Complexity, linguistics and language teaching. In: ALATIS, J. E.; STRAEHLE, C. A.; GALLENBERGER, B. (Ed.). *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1995, p. 596-604. (Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1995).

COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

COULTHARD, R. M. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman, 1985.

DALACORTE, M.C.F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAVIS, B.; SIMMT, E. Understanding Learning Systems: Mathematics Education and Complexity Science. *Journal for Research in Mathematics Education*. v.34, p. 137-177, 2003.

DAVIS, B.; SUMARA, D.; LUCE-KAPLER, R. *Engaging minds: learning and teaching in a complex world*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

DAVIS, B.; SUMARA, D. Cognition, Complexity and Teacher Education. *Harvard Educational Review*. v.67, n. 1. p. 105-125, 1997.

_____. Learning communities: Understanding the workplace as a complex system. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92. p. 85-95, 2001.

_____. *Complexity and education: inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2006.

DEBSKI, R; LEVY, M. *World CALL: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

DEMO, P. Abordagem sistêmica e funcionalista: visão dinâmica dentro do sistema. In: *Metodologia Científica em Ciências Sociais*, 3 ed rev. e ampl. São Paulo: Editora Atlas, 1995, p. 203-228.

_____. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, p. 27-50.

DÖRNEY, Z.; MURPHEY, T. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press, 2003.

ELLIS, N. C. Emergentism, Connectionism and Language Learning. *Language Learning*. 48 (4), 1998. p. 631-664.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington: Ministério da Educação, Nova Zelândia, 2005. Disponível online em <http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl10599_v1/instructed-second-language.pdf>.

- ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: J. Benjamins, 1999.
- _____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- _____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERAUT, M. Conceptual analysis and research questions: do the concepts of 'learning community' and 'community of practice' provide added value? *AERA conference*, New Orleans, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Cambridge Polity Press, 1992.
- FERNÁNDES-GRACÍA, M.; ARBELAIZ, A. M. Learners' interactions: a comparison of oral and computer-assisted written conversations. *ReCALL*, 15(1): 113-136, 2003.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os Pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita na língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- _____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas - 2a Edição Revista e Ampliada*. Goiânia: Editora da UFG, 2004. 146 p.
- _____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas, 2003, v. , p. 125-157.
- _____. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. 1a. Ed. Editora da UFG, 2005. 251 p.
- _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 1a. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. 277 p.
- FILL, A.; MÜHLHÄUSLER (ED). *The Ecolinguistics Reader: language, ecology and environment*. London: Continuum, 2001.
- FLEISCHER, E. *A colaboração on-line como subsídio para o desenvolvimento profissional de professores de línguas*. 2003. Dissertação (Mestrado) – FALE, UFMG, Belo Horizonte, 2003.
- FLOWERDEW, J. Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), p.127-150, 2000.
- GARCÍA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos*. Trad. de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. *Blended Learning in Higher Education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. p.3-21.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GELL-MANN, M. *The quark and the jaguar: adventures in the simple and the complex*. New York: W. H. Freeman and Company, 1994.

GIBSON, J. *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin, 1979.

GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

GOFFMAN, E. *Interactional Ritual*. New York: Pantheon Books, 1967.

_____. *Frame Analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper e Row, 1974.

_____. Footing. *Semiotica*, 25, 1/2, p.1-29, 1979.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002, p.107-148.

GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook for Literacy Educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1998. p.181-202.

HALLIDAY, M. A. K. New ways of meaning: the challenge to applied linguistics. In: FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (Ed.). *The ecolinguistics reader: language, ecology and environment*. London: Continuum, 2001, p. 175-202.

HANEDA, M. Second-language learning in a 'community of practice': A case study of adult Japanese learners. *Canadian Modern Language Review* – 54 (1), 1997.

HARRINGTON, M.; LEVY, M. CALL begins with a “C”: interaction in computer-mediated language learning. *System*, 29, p. 15-26, 2001.

- HATCH, E. M. Discourse Analysis and Second Language Acquisition. In: *Second Language Acquisition: a book of readings*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1978, p.401-435.
- HILL, K. Quantum linguistics: a response to David Malloes. *ELT Journal*, v.57/2. Oxford: Oxford University Press. p. 175-8, 2003.
- HODGES, D. C. Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Mind, Culture and Activity*, 5(4), p. 272-290, 1998.
- HOLLAND, J. H. *A Ordem Oculta: como a adaptação gera a complexidade*. Trad. de José Luís Malaquias. Lisboa: Gradiva, 1997.
- HOLLAND, J. H. *Emergence: from chaos to order*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- HOLLAND, J. H. Studying complex adaptive systems. *Journal of Systems Science and Complexity*, v. 19, p. 1-8, 2006.
- HORGAN, J. From complexity to perplexity. *Science*, 272, p 74–9, 1995.
- HORNBERGER, N.H. Ethnography. In: CUMMING, A. (Ed.). Alternatives in tesol Research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quartely*, Alexandria, v. 28, n. 4, p.673-703, 1994.
- JOAS, H. *G. H. Mead: a contemporary re-examination of his thought*. Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- JOHNSON, S. *Emergência: a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares*. Trad. de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- JUARRERO, A. *Dynamics in Action: Intentional Behavior as a Complex System*. London: MIT Press, 2002.
- KELLY, K. *Out of Control*. Nova York: Addison-Wesley, 1994.
- KELM, O. The use of synchronous computer networks in second language instruction: a preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25 (5), p. 441-454, 1992.
- KERN, R. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79(4), p. 457-476, 1995.
- KIM, E. Student Teacher Subjectivity and Curriculum. *Proceedings of the 2003 Complexity Science and Educational Research Conference*. Edmonton, Canada, 2003. p. 207–216. Disponível online em <www.complexityandeducation.ca>.

KNOWLES, L. The evolution of CALL. *Language*. p. 20-23, 2004.

KRAMSCH, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. In LANTOLF, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, p. 133-153.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.

LAM, E.; KRAMSCH, C. The ecology of an SLA community in a computer-mediated environment. In: LEATHER, J; VAN DAM, J. (eds.), *Ecology of language acquisition*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 141-158.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. (S)econd (L)anguage (A)ctivity. Understanding second language learners as people. In: BREEN, M. P. (Ed). *Learner Contributions to Language Learning: new directions in research*. London: Pearson, 2001, p. 141-158.

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

_____. Second Language Acquisition and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, p. 165-181, 2000.

_____. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum, 2002a, p. 33-46.

_____. Part One: commentaries. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 2002b, p. 88-95.

_____. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five chinese learners of English. *Applied Linguistics*, v. 27, n. 4, p. 590-619, 2006.

_____.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

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

LEATHER, J.; J. VAN DAM. Towards an ecology of language acquisition. In *Ecology of Language Acquisition*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 1-31.

LEFFA, V. *Interação e Aprendizagem das Línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEKI, I. *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LEMKE, J. Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. In: KIRSHNER, D.; WHITSON, J. A. (Eds.) *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997. p. 37-56. Disponível online em <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/sit-cog.htm>>

_____. Discourse, dynamics, and social change. *Cultural dynamics*. v. 6. p. 243-275, 1994. Disponível online em <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/cult-dyn.htm>>

LEVINSON, S. Conversational structure. In: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, p. 284-371.

LEVY, M. *Computer Assisted Language Learning*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

_____. Coherence and direction in CALL research: comparative designs. In: CAMERON, K. (Ed.). *C.A.L.L. – The Challenge of Change*. Exeter: Elm Publications, 2001, p. 5-13.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. Ed. 34. São Paulo. 1999.

LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Trad. de Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publ., 1993.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LONG, M. H. Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 1(2), p. 126-141, 1983.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BAHTIA, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 1996, p. 413-68.

LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Seattle, Univ. Washington Press, 1993.

MALLOWS, D. Nonlinearity and the observed lesson. *ELT Journal* 56(1). Oxford: Oxford University Press. p. 3-10, 2002.

MARTINS, A. C. S. Interação e coerência no fórum dos cursos virtuais da Unimontes. *Unimontes Científica*. vº. 3, n.3, p. 57-66, 2002.

_____. Discurso e construção de identidades no ciberespaço. *10º Simpósio de Letras e Lingüística*. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - MG, out. 2004.

_____. Aprendizagem de línguas mediada por computador e a sala de aula 'convencional': ainda em busca de estudos comparativos? *VI Seminário de Línguas Estrangeiras*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia - GO, ago. 2005a.

_____. Interação e Discurso Eletrônico: práticas sociais e identitárias em aulas *online*. In: QUINTINO, J.M.C.; MUNIZ, M.I.A. (Orgs.). *Estudos Lingüísticos*. Montes Claros: Faculdades Unidas do Norte de Minas, 2005b, p. 9-35.

_____. Aprendizagem de línguas mediada por computador e a sala de aula 'convencional': ainda em busca de estudos comparativos? In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG*. Goiânia, CD-ROM, 2006, p. 192 - 198.

_____. Discurso e construção de identidades no ciberespaço. In: TRAVAGLIA, L.C. et al. (Orgs.). *Lingüística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia, EDUFU, 2006b, p. 1-11.

_____; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Lingüística Aplicada: diálogos transdisciplinares. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v. 7, n. 2, p. 215-236, 2007.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____; VARELA, F. J. *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

McCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MEAD, G. H. *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MENDES, C.; LARRETA, E. (ed.). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MINTZ, E.; YUN, J. T. *The Complex World of Teaching: perspectives from theory and Practice*. Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College, 1999.

MONDADA, L.; PEKAREK DOEHLER, S. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88. p. 501–518, 2004.

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3.ed. Trad. de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. *O Problema Epistemológico da complexidade*. 2ed. Lisboa: Europa-América, 1996.

_____. A Necessidade de um Pensamento Complexo. In: MENDES, C.; LARRETA, E. (ed.). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 69-78.

_____. *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. De Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2005.

MORITA, N. Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly* 38 (4). p. 573–603, 2004.

MURPHEY, T. Participation, (dis-)identification, and Japanese university entrance exams. *TESOL Quarterly*, 38 (4), p. 700-710, 2004.

NELSON, C. P. Building blocks and learning. *Cumplicity: an international journal of complexity and education*. V.1, n.1. p. 39-55, 2005. <www.complexityandeducation.ca>.

NELSON, C. P. The role of networks in learning to write. *Proceedings of the 2004 complexity Science and Educational research conference*. Chaffey's Locks, Canada, 2004. p. 91-105. <www.complexityandeducation.ca>.

_____. *Contradictions in Learning to Write in a Second Language Classroom: insights from radical constructivism, activity theory, and complexity theory*. Tese (Doutorado). Austin: University of Texas at Austin, 2002.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001, p. 159 - 171.

ORESQUES, N., SHRADER-FRECHETTE, K.; BELITZ, K. Verification, validation, and confirmation of numerical models in the earth sciences. *Science*, 263, p. 641-6, 1994.

OXFORD, R. Cooperative learning. Collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*. 81/4, p. 443-456, 1997.

OXFORD, R. L.; NYIKOS, M. Interaction, collaboration, cooperation: Learning languages and preparing language teachers. *The Modern Language Journal* , 81(4), p. 440-442, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. Diários on-line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges-Núcleo de Análise do Discurso. Fale-UFMG, 1999, p. 359-378.

_____.(org.) *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001a.

_____. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: Anais do Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001b, p.129-145.

_____. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem*. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.2002.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.68-90

_____; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L., MELLO, R. (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p.171-89.

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

PARREIRAS, V. A. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2005.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, p. 155-177.

PRIGOGINE, I. O Fim da Certeza. In: MENDES, C.; LARRETA, E. (ed.). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 49-67.

REINGOLD, H. *The Virtual Community: homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1993.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2.ed. rev. amp. São Paulo: Loyola, 2002.

RICHARDSON, K. A. The Problematization of Existence: Towards a Philosophy of Existence. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*. 8 (1). p. 17-40, 2004.

_____. On the Limits of Bottom-Up Computer Simulation: Towards a Nonlinear Modeling Culture. *Proceedings of the 36th Hawaiian International Conference on System Sciences*. IEEE: California, 2003.

_____. Section 3: Introduction - Using Complexity Thinking. In: RICHARDSON, K.A. (Ed.) *Managing organizational complexity*. Volume I: Philosophy, theory, and application. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005, p. 391-396.

_____; CILLIERS, P. What is Complexity Science? A View from Different Directions. *Emergence – Editorial*. v. 3, n. 1, p. 5-22, 2001.

ROEBUCK, R. Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task. In: LANTOLF, P.J.(ed) *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, p.79-95.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*. v.10, n.2, p. 527-552, 2007.

_____; PAIVA, V. L. M. O. Ethnography and complexity. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. CDROM, 2007.

RUSSELL, T. L. *The No Significant Difference Phenomenon: a comparative research annotated bibliography on technology for distance education*. North Carolina State University, IDECC, 2001.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Language*, 50:4. p. 696-735, 1974.

SALOMON, G. (Ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

SCHEGLOFF, E. A. Notes on a conversational practice: formulating place. In: SUDNOW, D. (Ed.) *Studies in social interaction*. New York: Free Press, 1972.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), p. 361-383, 1977.

SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening up closings. *Semiotica*, vol. 8, n.4, p. 289-327, 1973.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, p. 4-13, 1998.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativo no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. 2008. Tese (Doutorado) - FALE, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SMALLEY, R. L.; RUETTEN, M. K.; KOZYREV, J. R. *Refining Composition Skills: Rhetoric and Grammar*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

SMITH, J.; JENKS, C. *Qualitative Complexity: ecology, cognitive processes and the re-emergence of structure in post-humanist social theory*. London: Routledge, 2006.

SOWER, C. An attitude of inquiry: an interview with Diane Larsen-Freeman. *Language Teacher Online* 21(6), 1997. Disponível online em <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/jul/inquiry.htm>>.

STACEY, R. D. *Complexity and Group Processes: a radical understanding of individuals*. Hove and New York: Brunner-Routledge, 2003.

STONE, M. K. ; BARLOW, Z. (orgs). *Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

SULLIVAN, N.; PRATT, E. A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 29, 491-501, 1996.

SULLIVAN, P. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000, p. 115-131.

SUMARA, D.; DAVIS, B. Correspondence, coherence, complexity: Theories of learning and their influences on literary composition. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(2), p. 34-55, 2006.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: *Input in second language acquisition*. Eds. S. Gass and C. Madden. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-253.

_____. The output hypothesis and beyond: Mediating Acquisition collaborative dialogue. IN: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory. Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

_____. Complex quantum chaos and the present perfect. *ELT Journal*, v.58/1. Oxford: Oxford University Press, p. 68-70, 2004.

TANNEN, D. What's in a frame? In: TANNEN, D. (org.). *Framing in Discourse*. Oxford University Press, 1993, p. 14-56.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2.ed. rev. amp. São Paulo: Loyola, 2002. p.183-214.

TELLES, J.A. É pesquisa, é?Ah, não quero, não, bem! – sobre pesquisa acadêmica e sua prática com relação ao professor de línguas. *Linguagem & Ensino* v.5, n.2. Pelotas: EDUCAT. p. 91-116, 2002.

THORNE, S. L. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In LANTOLF, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, p. 219-243

TOOHEY, K. Learning English as a second language in kindergarten: A community of practice perspective. *Canadian Modern Language Review*, 52(4). p. 549-576, 1996.

TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin Books Ltd., 1995.

TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Learning to live with complexity: towards language teaching. *System*, v. 31, p. 1-12, 2003.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner: ethnography and second language acquisition*. London: Longman, 1988.

_____. *Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy e authenticity*. London and New York: Longman, 1996.

_____. Approaches to Observation in Classroom Research: Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly* 31. p. 783–787, 1997.

_____. All hooked up: an ecological look at computers in the classroom. *Studia Anglia Posnaniensa*, 33, p. 381-301, 1998.

_____. From Input to Affordance: Social-Interactive Learning from an Ecological Perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245–259.

_____. 'The geeks must be crazy' The ecological and educational validity of technology-rich environments. *Proceedings of the FLEAT-IV Conference*, 2001. p. 41-50.

_____. A tale of two computer classrooms: The ecology of project-based language learning. In LEATHER, J.; VAN DAM, J. (Eds.), *Ecology of language acquisition*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 49–64.

_____. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VARELA, F. J. *Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The Embodied Mind*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

_____; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente Corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. (Trad. Joaquim Nogueira Gil G. e Jorge de Sousa). Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VYGOTSKY, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WAGNER, J. The Classroom and Beyond. *The Modern Language Journal*, v. 88. p. 612-616, 2004.

WALDROP, M. M. *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon e Schuster, 1992.

WALKER, C. Teacher Dominance in the Writing Conference. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 1, p. 65-87, 1992.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials, *Tesol Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-92, 1988.

WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*. 13(2), p. 7-26, 1996.

WARSCHAUER, M; KERN, R. *Network-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

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

_____. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7 (2, p. 225-256), 2000.

WHEELAN, S. A.; WILLIAMS, T. Mapping dynamic interaction patterns in work groups. *Small Group Research*. v. x34, n. 4. p. 443-467, 2003.

YOUNG, R. F.; NGUYEN, H. T. Modes of meaning in high school science. *Applied Linguistics*, 23. p. 348-372, 2002.

_____; MILLER, E. R. Learning as changing participation: Negotiating discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88. p. 519-535, 2004.

8- Anexos

Anexo I – Programa da disciplina



Faculdade de Letras
Inglês: Produção de textos – 2004/2
Mondays/Wednesdays: 7:30 - 9:10 am

Disciplina: Inglês: Produção de Textos			Código LET 063 M1
Professor: Ana	Ano 2004	Semestre 2	
Pré-requisito: LET030 Inglês: Habilidades Integradas III			
Carga horária teórica 60 h	Carga horária prática h	Total 60 h	Nº créditos 04
Ementa: Desenvolvimento da habilidade de escrita de textos acadêmicos.			
<p>Conteúdo Programático</p> <ul style="list-style-type: none"> I- Thoughts on Plagiarism. II- Introduction to the essay. III- Editing skills. IV- The classification essay. V- Using published sources. VI- The process analysis essay. VII- The argumentative essay. 			
<p>Bibliografia básica</p> <p>BIBER, Douglas et al. <i>Longman grammar of spoken and written English</i>. 1. ed. Harlow: Longman, 1999.</p> <p>LEKI, Ilona. <i>Academic Writing – Exploring Processes and Strategies</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.</p> <p>SMALLEY, Regina et al. <i>Refining Composition Skills</i>. Boston: Heinle e Heinle, 2001.</p>			

Anexo II – Entrevistas

1. Ana

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.
- R. Bom, meu nome é Ana éh e eu trabalho aqui na UFMG já tem uns dez anos, onze anos e só agora é que eu dei o primeiro curso *on-line* na UFMG, eu já trabalhei num curso *on-line* na PUC, virtual, mas lá era completamente diferente porque eles só tinha pouco a mais, a gente dava uns textos pra eles e eles punham no ar, ele colocavam no *site* deles, eles faziam tudo e aqui não, aqui eu que tive que criar os mecanismos de interação e o que acontece que eu acho com os cursos *on-line* e depois desse curso eu dei muito *on-line* pra especialização que é o seguinte, os alunos eles ficam muito tensos no curso *on-line*, porque não tem sua presença que dá confiança né, a presença do professor, tá do lado do professor eu acho que isso traz uma confiança pro aluno, uma segurança pro aluno, o que eu acho é que eles ficam muito tensos e coisas simples eles não conseguem compreender, por causa da tensão, então eu notei isso no curso de especialização e notei muito mais nesse curso porque éh o problema dessa turma é que havia três alunos do curso de letras, alunos daqui e e três alunos no final acabaram seis não foi? E três alunos que vieram de outro lugar ou que não eram alunos regulares, eu não vou falar os nomes não porque você tá trocando tudo ((risos) então, enfim, esses alunos que era do curso regular, eles já tinham cursado habilidades um, dois e três, esses alunos eles estavam mais tranqüilos eles já sabiam mais ou menos como operar, os alunos que vieram de fora eles ficaram muito tensos, a eu vou falar o nome a Nathalie era mais tranqüila, mas mesmo assim tensa, então o que eu notei é isso que a tensão que eles normalmente sentiriam eles sentem três vezes mais porque não estão acostumados com o meio virtual e tão distantes mas mesmo que não estejam acostumados com isso, mas eles estão distantes da gente, então nessas semana porque era uma aula presencial e duas *on-line* ou duas presenciais não me lembro como era não dividido o programa mas era assim né um bloco presencial, um bloco *on-line*, então nessa semana que eles ficavam sem a nossa companhia né sem a nossa presença eles ficavam muito inseguros, mas eu não falei, o que você me pediu da minha formação? Eu não falei nada disso ((risos))
- P. Tudo bem. Pode ficar à vontade ((risos)). Qual foi o objetivo principal da disciplina “Inglês: Produção de Textos”?
- R. O objetivo principal da disciplina é fazer com que os alunos possam redigir um texto acadêmico, então a escrita acadêmica formal, a escrita formal e o gênero acadêmico, eles tinham que aprender a fazer *papers*.
- P. Por que ela foi organizada dessa maneira, com aulas presenciais e *on-line* e por que a escolha do fórum e da lista de discussão?
- R. Tá. Ela foi organizada dessa maneira porque quando a gente fazia o curso todo presencial o que acontece, o aluno ele demora muito tempo fazendo o *peer-editing* né fazendo a edição dos *papers* do colega, então normalmente o que acontece? Um aluno faz do outro, faz de dois no máximo de dois e quando chega na aula de *peer-editing* ele chega lá e ah eu não trouxe, ah eu esqueci, tem sempre uma desculpa você acaba perdendo aí você vai e começa a aula e perde essa etapa do processo que é tão importante pra escrita né que o que eu acho que o mais importante o processo mesmo de trocas entre eles, então esse foi o jeito de fazer com que eles escrevessem porque isso valia presença, que eles realizassem de varias pessoas quer dizer, não queria editar, que no inicio era de três

- peessoas, depois de todos acho que de editar era de cinco, terminaram de seis pessoas então cada um editava de todos os outras colegas e no trabalho de edição eles estão aprendendo tem o processo de aprendizagem.
- P. Certo. Você já falou um pouco sobre essa questão, mas eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre os critérios foram utilizados para definir que atividades seriam desenvolvidas em sala de aula e quais seriam desenvolvidas *on-line*?
- R. Éh foi isso mesmo. O critério foi esse, a gente deixou pra fazer *on-line*, aquilo que era feito em sala sem nossa sem grande participação do professor porque nessa hora de *peer-editing* o que eles têm que fazer? Eles têm que trocar: o que você quis dizer, quis dizer isso, então faz assim, sua introdução não tá, desenvolve de acordo com o que você colocou, aquela história assim dos *papers*, cadê a *topic sentence*, certo? Então essa interação é que dispensa um pouco o professor porque é só entre eles. Então foi esse o critério, essa é a etapa pra ser feita *on-line*.
- P. Qual era a função do fórum e qual era a função da lista de discussão?
- R. A lista de discussões ficou mais pra passar tarefas, né? Repetir o que eu havia dito em sala ((risos)) Ou às vezes alguma coisinha que eu não lembrada em sala eu colocava ali na lista de discussão mas principalmente ficou pra repetir o que eu tinha dito em sala e muitas vezes pra eu falar por exemplo como corrigir um texto deles e notava que a maioria dos erros era de, vamos supor, não fazer a introdução e erros de concordância então ai era a que eu mandava uma mensagem pro grupo falando que eles deveriam olhar parte do livro, de fazer revisão de concordância e a parte de introdução de *turnabout* que é feita assim e assim assado. Então servia também pra essas explicações e dificuldades que eu notava nas composições que eu corrigia, depois da edição.
- P. Como você avalia a interação e participação das alunas em nas aulas presenciais e nas aulas *on-line*?
- R. Olha, eu acho que eles tiveram uma boa participação, primeiro porque eles estavam nervosos, tavam tensos então eles não faltavam aulas, eu acho que foi bom o nível de presença e como eles estavam tensos eles estavam muito atentos, eu acho que a atenção ela pode ser positiva até num certo ponto ela atrapalha nessa questão de às vezes nem compreende o que a gente fala de tão tensos que eles estão eu acho que eles extrapolaram o nível de tensão mas eu acho que um pouco de tensão é positiva eu achei que eles foram bem participativos assim, fizeram todas as tarefas, todos eles fizeram todas as tarefas, corrigiram de todos, fizeram a edição tão normal porque eles estavam fazendo a lição, muitos deles reclamavam assim olha, fulana só olha mas muita reclamação um do outro, muita implicância, fulana só olha a gramática ela não olha minha composição como um todo, fulana não olha meus erros só olha minha introdução, então eles não entenderam que era pra olhar tudo e o principal organização textual.
- P. Você vê diferença entre as aulas presenciais e *on-line* em termos de participação e até mesmo nessa questão da tensão que é estava falando?
- R. Olha, o que eu acho é o seguinte, alguns alunos eles são mais relaxados, mais tranquilos e esses alunos eles já perceberam que eles podem fazer menos e ainda sim ter um bom desempenho né então alguns alunos, acho que uma aluna em especial talvez duas elas faziam a edição de um modo bem descuidado então essa foi a reclamação que eu tive, que algumas alunas não fizeram o que podia ter feito, não ajudaram não contribuíram tanto quanto podiam, fizeram um pouco menos do que poderiam ter feito então mas isso aconteceu principalmente *on-line* então eu acho que o meio *on-line* ele possibilita eu to pensando isso agora e falando, to pensando agora, nunca pensei isso antes não, mas eu acho que o meio *on-line* ele possibilita o experto entendeu? a fazer mais ou menos a dar uma lidinha de três erros e aponta esses três erros e pronto.

- P. Na sala de aula, você percebia que as alunas davam essas contribuições aos trabalhos das colegas mais espontaneamente ou quando era solicitado?
- R. Mais espontânea. Espontânea.
- P. E *on-line*? As alunas faziam isso espontaneamente ou quando era agendado?
- R. Não, agendada, só tinha que ta agendada pra contribuir. Porque *on-line* ele vai ter que acessar, então só vai acessar, só vão entrar, só vai ver quando ele tiver que fazer isso. Agora na sala de aula não ele vai ta lá né, se a gente tá discutindo um texto x, então ele já tá lá mesmo, tem a idéia, inclusive essa aluna que to me referindo é boa aluna e tudo mas ela podia ser muito melhor porque é muito inteligente, mas ela sempre faz o suficiente pra passar, então porque ela já foi minha aluna em outros cursos, ela é desse jeito mesmo, o que ela pode fazer menos ela faz e ela dava ótimas contribuições né ótimas contribuições em sala de aula.
- P. Que papel você assumia em cada uma das aulas?
- R. Orquestradora ((risos))
- P. Orquestadora? ((risos))
- R. Não, eu acho que *on-line* eles ficam mais livres porque eu não queria muito éh me meter nessa relação deles de *peer-editing* eu acho que é uma relação dos alunos, uma interação entre eles, agora em sala eu tentei não sei se eu consegui porque a gente não tem consciência dessas coisas né, mas eu tentei fazer que eles trocassem opiniões, então eu falava o quê que tem de errado aqui? Então eu sempre tentava perguntar pra eles o que tinha de errado antes de falar o que tava errado porque eu acho que meu papel é fazer eles pensarem né chegarem nas próprias conclusões, eu gosto de aluno assim, quebrando a cabeça ((risos)).
- P. Em sua opinião, que atividades funcionaram melhor *on-line* e quais funcionaram melhor em sala de aula?
- R. Eu particularmente gostei muito dos workshops, eu achei que eles tiveram oportunidade de opinar sobre o trabalho dos outro e aqueles que não tava entendendo o que era pra ser feito aquele tipo de introdução o que era aquele tipo de organização textual, eles tiveram a oportunidade de aprender com as colegas e também de relaxar porque se o colega tá entendendo eu também posso entender então eu acho que os workshops foram muito produtivos, muito interessantes, achei que eles cresceram muito durante os workshops né que a gente colocava as thesis statements todas elas no quadro cada um apontava colocava todos os *outlines* no quadro e cada um apontava qual era os problemas então eles chegaram a uma conclusão que tava com uma serie de problemas, eles mesmo chegavam né um apontando o problema do outro antes que eu falasse pelo menos tentei fazer isso você agora vai ver se eu consegui fazer isso ou não ((risos))
- P. E *on-line*?
- R. O *on-line* eu não falei né porque *on-line* realmente foi a edição né foi só isso que eles fizeram *on-line* a edição do texto um do outro. Eu acho que a gente precisava de uma ferramenta no fórum onde a gente pudesse fazer outro tipo de marcação, outro tipo de comentário, as correções dos trabalhos, primeiro comecei fazendo as correções no papel ai depois eu notei que era muito melhor eu fazer no Word e passar pra eles anexo porque eu podia comentar usar aquela ferramenta comentários e eu achei muito melhor esse tipo de correção, muito mais trabalhosa mais eu gostei mais de fazer esse tipo de correção, demora mais tempo mas é um dia pra cada uma, uma tarde pra cada uma, mas eu gostei bastante de fazer isso e eu acho que eles gostaram também, eu acho que o que foi interessante também é a avaliação de item por item eu não sei se você vai perguntar eu to atropelando. Aquela avaliação, aquela folha que eu dei, de organização textual, introdução gramática, coesão, coerência, então eu achei que aquilo ali eles podem sentir

- aquilo ali que não tem uma proteção essa ou pra aquela pessoa que fica bem claro qual foi o problema naquele texto, então eu achei que colocar isso em anexo e mandar pro grupo eu achei interessante porque eu não sei se eles fizeram isso mas eles podiam ter olhado a composição, o paper do colega e ter olhado a avaliação daquilo que ter aprendido isso ficou aberto pra eles fazerem eu não mandei ninguém fazer isso quis fazer poder fazer.
- P. Que comparação você estabelece entre os dois tipos de aula?
- R. Éh eu acho, Antônio Carlos, éh eu gosto muito de ter contato com o aluno, eu acho, eu concordo com eles que o ideal seria que fosse o curso todo presencial isso pra mim, a minha crença né, mas essa questão de edição no presencial ela não funciona realmente não funciona. Eu acho que tem que ser *on-line* mesmo acho que a experiência deu certo por isso que to querendo repetir do mesmo jeito, mas a questão dos workshops mostrou como pode ser rica essa interação na sala de aula mas ai precisava que você tivesse uma turma do tamanho dessa que eu tive não pode ser mais de seis alunos não cabe, não pode fazer um workshop falando da vida de cada um, das thesis statements, da introdução de cada um, dos *outlines* de cada um, todo mundo avaliando não tem como então teria que ter uma turma pequena como essa foi e uma turma que já tivesse conhecimento dessa não começar do zero como teve caso nessa turma e que eles cumprissem os compromissos né, olha tal dia a composição aqui e a composição tá aí naquele dia, geralmente não acontece isso.
- P. Você pensou alguma modificação para uma próxima vez que a disciplina seria oferecida?
- R. Eu to querendo oferecer do mesmo jeito ((risos)) porque no final do curso quando perguntei a elas se elas tinham alguma sugestão pra ser feita, a reclamação que teve foi aquela ah que certas colegas revisam bem, outras não revisam bem mas isso depende do relacionamento humano sempre tem um que vai ajudar mais que o outro, mais solidário, que tá mais disposto a ajudar realmente, então eu acho que isso faz parte das relações de interações então isso aconteceria presencialmente também não é? Agora talvez menos presencialmente, agora outra sugestão que elas deram foi mais seminários presenciais isso pode até fazer, colocar mais seminários dentro do programa colocar mais seminários, colocar dois dias pra discutir as thesis statements em vez de um porque era um workshop pra cada coisa, então poderia colocar dois workshops pra cada coisa porque ficava corrido num é? no finalzinho sempre tinha alguém, as primeiras a ter as as os outlines, por exemplo, analisados, as primeiras sempre tinham as melhores contribuições de todo mundo, inclusive minhas, no final e aquilo corrido porque a aula tava acabando e elas tinham que vir embora.
- P. Você falou de pessoas que sempre faziam menos do que podiam fazer. Você observou diferenças entre o que essas pessoas faziam nas atividades *on-line* e em sala de aula ou suas contribuições eram similares?
- R. Não, não eram similares não eram similares. As contribuições EM sala de aula eram melhores.
- P. As mesmas pessoas?
- R. Ahm
- P. Eram as mesmas pessoas que contribuía mais em sala de aula do que *on-line*?
- R. Uma pessoa que essa pessoa mais preguiçosa tanto que a contribuição dela era presencial, *on-line* muito pouca, uma outra pessoa por ser muito tímida eu acredito tenho quase certeza que a contribuição dela *on-line* era melhor. Ahm de outras porque a contribuição presencial foi por intermédio de seminário né e a contribuição *on-line* foi diferente foi edição e na edição você pode usar dicionário, você pode usar você vai usar uma série de coisas e comentar uma série de coisas. Na sala, nos workshops, nos seminários, as contribuições era com relação a organização textual né então éh eu acho que fica mais

- claro, as dúvidas são dissipadas mais facilmente presencialmente e que aquelas pessoas mais preguiçosas mais difícil de você fazer trabalhar elas contribuem mais presencialmente.
- P. A que você atribui isso?
- R. Ao fato de que *on-line* ela pode não há o desgaste da face né? Eu acho que essa relação de interação FACE-a-face já fala FACE-a-face né? tem essa questão de você querer né aparecer bem na fita ((risos)) né você quer aparecer bem na fita ((risos)) então você quer parecer inteligente e falar dar suas contribuições que a professora tá falando tá valorizando, fazendo seu serviço. Então mexe mais com o ego das pessoas e também a questão de nas relações *on-line*, quando você não está vendo a pessoa né não havendo a questão da face eu acho que é mais fácil você ser mais entendido, é mais fácil você ser mais direto é mais fácil você tá achando que é muito legal mas tá ameaçando o espaço do outro sem ter a intenção sabe? eu acho que isso é muito pior no meio virtual.
- P. Há mais alguma coisa que não foi abordada que você gostaria de acrescentar?
- R. Não. Eu acho que a minha conclusão é essa, quando a gente tá interagindo no meio virtual a gente deve tomar MUITO mais cuidado porque você não sabe se aquela pessoa que tá lendo aquele e-mail seu ela tá num dia de maior fragilidade, de mau humor né, se ela tá de bem com a vida ou de mau com a vida, então se você mandar uma mensagem seca às vezes ou tá acontecendo um problema com ela é isso que elas tinha que contar *on-line* elas tinham que contar problemas umas com as outras e critica a gente nunca recebe muito bem né, só elogio, critica ninguém gosta então como elas tinham que criticar, eu acho que as criticas devem muitas vezes não ser vistas como contribuições e fim como puras criticas, enfim, acho que é isso né que a grande questão é a preocupação da face.

2. Angélica

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.
- R. Eh eu sou Angélica eh sou formada em Letras pela PUC e há uns três anos atrás eu voltei a meu interesse por fazer disciplinas isoladas em inglês principalmente na área da Lingüística ah eu num minha primeira experiência com computador não foi muito boa eu fiz um curso e na minha época eu já tinha havido tinha sido secretária mas eu nunca num mexia com computador era só com máquina eletrônica e fui fazer computador fui fazer curso de computação pra poder pegar um emprego numa área de trade e ((risos)) a minha chefe era muito estressada ela também não sabia mexer com computador e eu re recente conhecedora e ela me estressava muito me apressando e eu acabei tomando birra de computador chequei a fazer a entrar me matricular em uma disciplina da federal que era com computador éh aulas de eh com como chama modem ((em baixo tom de voz)) programas né e eu cheguei a desistir porque achava que num ia aprender eh contei também com a ajuda das minhas filhas porque elas já são experts ((risos)) em computação e elas me ajudaram a a poder mexer mais, saber entrar na Internet até que eu consegui me adaptar com aulas *on-line*.
- P. Por que você resolveu matricular-se na disciplina “Inglês: Produção de Textos” e quais eram suas expectativas com relação a ela?
- R. Eh eu já tinha sido aluna da Ana na inglês instrumental tinha gostado muito e na verdade éh eu achei que na Produção de Texto pra mim seria importante porque eu tenho a intenção de fazer mestrado num futuro próximo e a Produção de Texto me ajudaria a poder fazer os textos na maneira acadêmica.

- P. Como era a sua participação em sala de aula? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Eu procurava participar o máximo geralmente não faltava aulas e sempre tava querendo aprender eu gosto muito de aprender e sempre procurei participar bastante.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas em sala de aula? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Olha realmente eu acho uma coisa meio delicada porque eu não conhecia ninguém da sala de aula e eu falava muito pouco, principalmente no início, fazia mais pela solicitação da professora mesmo, eu tinha uma colega que fiquei mais amiga e com ela eu tinha a liberdade de trocar idéias, mais não muito com as outras.
- P. Como foram as contribuições de seus colegas para o seu trabalho em sala de aula?
- R. Do mesmo modo que eu colaborei com uma determinada colega ela também fazia mais críticas ao meu trabalho e dava maior contribuição. As outras eu não achava que era mais assim, não eram muito profundo assim não. Era uma coisa superficial.
- P. Como você se sentia interagindo com as colegas e com a professora em sala de aula?
- R. Com a professora eu interagi muito bem com meu grupo também e depois aos poucos do modo que a gente foi conduzindo a gente foi tendo mais liberdade, companheirismo.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora em sala de aula?
- R. Eu acho que o papel dela era muito importante, ela sabe conduzir bem a discussão e dava umas dicas muito boas assim pra gente.
- P. Em que horários e de que local você fazia suas atividades *on-line*?
- R. Fazia na minha casa geralmente a noite e no final de semana.
- P. Como era a sua participação nessas aulas? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Ai era conforme era estipulado mesmo na segunda feira a gente tinha que colocar os comentários e na quarta a gente tinha que apresentar o trabalho então geralmente fazia conforme o combinado mesmo.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas nas aulas *on-line*? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Acho que era mais quando era solicitado porque como falei anteriormente nos conhecíamos bem eu então eu procurava ser bem objetiva tentar não dar muita opinião eu colocava mais realmente se eu via algum erro eu colocava nesse parágrafo tal acho que deveria colocar essa palavra invés dessa ou essa palavra tá com engano nessa palavra.
- P. Como você se sentia interagindo *on-line* com as colegas e com a professora?
- R. A principio eu achei meio difícil mais assim fui mim acostumando acho que até gostei.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora nas aulas *on-line*?
- R. A professora ela tentou incentivar a gente pra essas aulas *on-line* e ela sempre quase toda semana ela dava uma instrução se a gente não estava fazendo conforme ela tava esperando ela explicava como a gente deveria fazer até no início ela chegou a me falar como entrava na Internet então porque ela sentiu que eu tinha um pouco de bloqueio ela tentou me ensinar assim nem como se fazia
- P. Que papel era desempenhado pela monitora?
- R. Ela eu só interagi com ela duas vezes e não senti muita contribuição não.
- P. Que comparação você estabelece entre os dois tipos de aula?
- R. Eu particularmente prefiro presencial pela minha dificuldade de lidar com o computador mas acho que foi muito interessante e também me deu a oportunidade de conhecer esse lado da Internet de e começou até me despertar de para receber e-mails e passar e-mails para outras pessoas então foi muito interessante nesse ponto porque quebrou um tabu meu.

- P. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?
- R. Não eu gostei muito do curso e acho que foi valido esse tipo de interação *on-line* e foi interessante e também aula presencial também foi muito importante pra mim.

3. Amanda

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.
- R. Bom, meu nome é Amanda e assim é a experiência que a gente teve na aula de Produção de Texto não foi muito eficiente pra mim não com o uso do computador, porque eu achei o seguinte, co a questão da gente fazer os textos e as colegas né darem uma olhada no texto e ter outras opiniões eu acho que quando você faz isso na sala de aula com seu colega é mais produtivo porque eu já tive uma experiência quando fiz inglês em habilidade 3 a gente fazia isso dentro de sala, então assim ficava em duplas e um ia corrigindo dando sugestões e tudo, só que com essa experiência da Internet, assim eu acho que as pessoas às vezes tem um pouco de preguiça, de corrigir o trabalho dos outros.
- P. Você já tinha feito aulas *on-line* antes?
- R. Não, não, não tinha feito essa foi a primeira, mas eu já tive experiência só da correção mesmo na sala.
- P. Você usa computador e internet com frequência?
- R. Uso, uso. Mas eu acho que é muito útil assim sabe? Porque você até economiza tempo, muita coisa mas eu acho que no caso mesmo, por exemplo tinha gente que nem olhava o texto sabe? Tava com um pouco de preguiça ((risos)).
- P. Por que você resolveu matricular-se na disciplina “Inglês: Produção de Textos” e quais eram suas expectativas com relação a ela?
- R. Desde que eu entrei aqui na faculdade eu fiz inglês antes ne cursinho e depois que eu entrei, principalmente depois que eu fiz Produção de Texto, minha escrita melhorou muito, acho que foi com esse objetivo mesmo que eu me matriculei mas ajudou muito mesmo, até agora to fazendo literatura, fazendo outras disciplinas que eu preciso fazer os textos, nossa ajudou muito.
- P. Como era a sua participação em sala de aula? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Assim é eu falei o máximo que eu pude da aula ((risos)) porque até por causa desse negócio de serem *on-line*, aí eu acabava faltando a outra aula. Mas na aula eu participava muito sabe! Dava muito éh como é que fala? Muito palpite assim.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas em sala de aula? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Por exemplo, durante quando era solicitado eu dava palpite a não ser que fosse por exemplo uma amiga minha entendeu, no trabalho eu falava que não devia fazer assim porque tem gente que não gosta muito, tem gente que não se sente muito bem quando o colega tá corrigindo, às vezes durante a aula a gente colocava numa transparência ou dava uma cópia pra todo mundo, aí eu dava a minha sugestão, o que e achava.
- P. Como foram as contribuições de seus colegas para o seu trabalho em sala de aula?
- R. Foram boas, me ajudaram, assim, não foram muitas, algumas me ajudaram bastante a poder aperfeiçoar mais o meu texto.
- P. Como você se sentia interagindo com as colegas e com a professora em sala de aula?
- R. Era tranquilo assim, muito bom, gostei, e a turma era pequena e como eu já conhecia a professora, algumas das minhas colegas eu já conhecia também, então ficava tudo mais fácil, porque a gente não ficava muito constrangida né de ter seu trabalho corrigido.

- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora em sala de aula?
- R. Olha, eu acho que era de ajudar mesmo, de aperfeiçoar cada vez mais o texto, como eu vou falar, eu tava lá pra ajudar do palavriado em inglês, ajudar a gente melhorando, porque cada aula a gente fazia um texto e no final a gente juntou pra fazer os textos.
- P. Em que horários e de que local você fazia suas atividades *on-line*?
- R. Ou daqui da faculdade ou da casa do meu namorado, porque aqui eu não tenho computador, porque eu não moro com minha família, horário? A tarde assim, às vezes algum dia na parte da manha quando não tinha aula eu fazia aqui.
- P. Como era a sua participação nessas aulas? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Olha, assim, eu corrigia os textos, lia os textos, eu fiz o máximo que eu pude, só que tem algumas coisas que passam, eu tenho certeza que tem texto de alguém que eu não li porque não deu.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas nas aulas *on-line*? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Corrigindo *on-line* assim. Há eu tenho sei lá assim, eu tinha que fazer isso, eu deixava uns recados assim, tinha texto depois não tinha nada pra corrigir, às vezes eu não percebia os erros, alguma coisa, a idéia não ia mudar né, então a gente começou, há é melhor você colocar o que tinha que fazer entendeu?
- P. Como foram as contribuições de seus colegas para o seu trabalho nas aulas *on-line*?
- R. A maioria foi assim né das contribuições, então elas me ajudavam a corrigir, mas não muito.
- P. Como você se sentia interagindo *on-line* com as colegas e com a professora?
- R. Na verdade a gente não tinha... porque o texto tava lá, eu ia lia, entrava na Internet, mas assim eu deixava recados porque a gente não tinha uma comunicação rápida entendeu? Então eu deixava o que eu achava e tudo, era assim que a gente comunicava.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora nas aulas *on-line*?
- R. *On-line* eu acho que... não sei assim, ela colocava assim tipo, ela que organizava, porque a gente não tinha muito contato com isso porque a gente não tinha feito muita aula assim antes, então era pra organizar mesmo o nosso trabalho e dava dicas pra gente, o que a gente tinha que fazer isso ai.
- P. Que papel era desempenhado pela monitora?
- R. Olha eu vou te falar a verdade eu nem sei quem é, acho que lembro o nome dela, mas a única vez que precisei que ela me ajudasse, ela não me ajudou, ela não mandou, assim, eu mandei um e-mail só que ela não me ajudou.
- P. Que comparação você estabelece entre os dois tipos de aula?
- R. Eu prefiro muito mais a presencial. Ah porque eu acho que o contato que é melhor sabe, você discute mais dentro da sala eu acho que eu te falei dá preguiça às vezes de você lê o texto tipo assim sabe, eu prefiro.
- P. Há mais alguma coisa que não foi abordada e que você gostaria de acrescentar ou comentar?
- R. Tirando essa parte, nada de 100% por cento bom, mas o curso foi muito bom sabe, mesmo nessa tendo essa parte *on-line*, a gente teve até tempo pra discutir na sala, mas eu preferia se fosse todo em sala, do jeito que foi, prefiro em sala.

4. Bárbara

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.

- R. Meu nome é Bárbara, eu sempre usei o computador pra fazer trabalhos da faculdade mas eu to acostumada a usar o computador mas nunca tive aulas *on-line*. Foi a primeira vez, foi presencial, não foi totalmente *on-line*.
- P. Por que você resolveu matricular-se na disciplina “Inglês: Produção de Textos” e quais eram suas expectativas com relação a ela?
- R. Eu me matriculei na disciplina porque ela é uma disciplina obrigatória no meu curso e eu acabo em momentos que disciplina obrigatória, eu me matriculei na Produção de Textos porque achei que era uma área boa pra poder melhorar a minha escrita, pra fazer o trabalho acadêmico centrado nas literaturas que é a parte que eu acho mais difícil.
- P. Como era a sua participação em sala de aula? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Eu participava nas aulas geralmente quando a professora pedia uma opinião sobre o trabalho de alguém, ou alguém apresentava um texto e precisa que fazia uma avaliação ai eu costumava comentar alguma coisa.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas em sala de aula? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado?
- R. Era espontaneamente, elas apresentavam, a professora pedia uma idéia de como seria o texto que a gente, dava uma idéia de introdução, uma idéia de desenvolvimento do texto, uma *thesis*, elas apresentavam então sempre que eu percebia ter uma introdução que encaixasse melhor ou alguma coisa que ela podia acrescentar no texto eu colaborava nesse sentido.
- P. Como foram as contribuições que você recebeu de suas colegas em sala de aula?
- R. Éh mais ou menos. Sempre que apresentava idéias do texto elas procuravam ajudar.
- P. E como você se sentia interagindo com as colegas e com a professora em sala de aula?
- R. Ah eu achava tranqüilo, a turma era pequena, eu tinha muitas amigas então acabava fazendo a matéria comigo então era tranqüilo, a professora também era muito objetiva porque ela apresentava os problemas mas sempre de uma forma amigável, mas eu acho muito melhor na sala de aula do que *on-line*.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora nas aulas em sala de aula?
- R. Ela apresentava a teoria e ajudava um pouco na prática também, porque antes da gente colocava os textos *on-line*, ela pedia uma apresentação breve do que ia ser, de como ia ficar e dava uma colaboração também na prática do que ela apresentou.
- P. Em que horários e de que local você fazia suas atividades *on-line*?
- R. Em casa, normalmente a noite, as oito, nove horas.
- P. Como era a sua participação nessas aulas *on-line*? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Sempre tinha um texto pra corrigir, a gente tinha um grupo, a sala tava dividida em grupos e cada grupo analisava os textos e seus componentes do grupo e sempre que tinha um texto pra gente analisar eu lia todos e costumava comentar alguma coisa que eu vi que precisava melhorar ou algum erro de ortografia mesmo corrigia ou a gente mandava pra pessoa corrigir.
- P. Você tem algo mais a acrescentar sobre o tipo de contribuição que você fazia? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você fizesse?
- R. Quando solicitado e também espontaneamente porque a gente tinha, a tarefa era essa corrigir os textos mais mesmo as pessoas dos outros grupos as as amigas de outros pediam pra rever os textos delas também e fazer um comentário então...
- P. E como foram as contribuições de seus?
- R. Foram boas contribuições éh que ajuda mesmo a gente a melhorar o texto tem muitas vezes que a gente passa por cima de alguma coisa, então tem uma MANIA eles tinha

- muita mania, de escrever a mesma palavra ou de usar a mesma construção, então alguém que tá lendo o texto, alguém de fora costuma ver mais do que quem escreveu e aí aponta uma uma opção diferente, isso ajuda isso acrescentou muito na minha escrita.
- P. Como você se sentia interagindo *on-line* com as colegas e com a professora?
- R. Era muito complicado porque eu percebi que tinha umas pessoas na sala que não gostavam do que tinha colocado, eu então eu tentava escrever de um jeito que a pessoa entendesse, que era uma ajuda, que eu tava querendo, que eu não tava criticando o texto dela, que eu queria ajudar mesmo, eu oferecia uma opção diferente pra ela escrever, mas aí eu percebi que tinha algumas pessoas que ficam meio chateadas com a gente porque corrigia muita coisa então era complicado porque a gente tinha que ser muito educado, pra poder não magoar as pessoas, achando que tava criticando muito o texto dela, mas o objetivo não era esse, mas há algumas pessoas que se sentiam assim.
- P. E qual era o papel da professora nas aulas *on-line*?
- R. Ah a professora normalmente ela colocava a a *task*, a tarefa que ela tava pedindo e pra gente colocar o texto embaixo da *task* que ela pediu, mas normalmente quem lia os textos, corrigia os textos *on-line* eram os alunos só, ela só corrigia a versão final depois das correções que a gente recebia do grupo, a gente fazia uma lição e entregava pra ela, e era essa lição que ela lia, as as primeiras versões do texto ela num não corrigia, era só pra os alunos mesmo.
- P. Qual era o papel da monitora?
- R. O papel da monitora ((risos)) devia ser também dá ajuda para os grupos e corrigir porque provavelmente uma pessoa que fez a produção de texto que tem uma base melhor da teoria mas num foi o que aconteceu, ela poucas vezes a gente recebia comentários dela, eu nem lembro de ter recebido, não sei se recebi foi uma vez só. Teve alguns colegas que perguntaram pra ela se tinha saído do curso, se ela tava mais como monitora porque ela num não botava comentários ou então muito tempo depois que a gente teria que ter entregue a versão final, então já não adiantava mais.
- P. Que comparação você estabelece entre os dois tipos de aula: presencial e *on-line*?
- R. Eu acho a aula presencial melhor no sentido que te falei que é, o contato que a gente com as pessoas é em sala de aula, da maneira que a gente fala, que a gente apresenta as correções a pessoa entende que é uma sugestão e não uma crítica, mas quando você manda escrito, por escrito uma correção que ainda mais pela Internet, que acaba uma coisa meio impessoal, mandar um texto corrigido, algumas pessoas não gostavam muito. Então, a maneira que você fala, que tá presente essa pessoa frente a frente acho que é mais fácil.
- P. Você teve algum problema com a Internet, com a lista de discussão ou com o fórum? Como eram esses dois ambientes?
- R. Não, não tive problema não. Eu sempre mandei minhas correções, sempre recebi normalmente, acho que com a Internet tive só uma vez quando mandei um texto e ele não apareceu, depois eu conferi se ele tinha entrado no fórum e não apareceu, mas aí não tive problema porque a professora autorizou eu mandar de novo no dia seguinte, já tinha passado a data da entrega, mas eu tinha mandado e ele não entrou no *site*.
- P. Em sua fala você enfocou mais o fórum. Como você via a lista de discussão? Como era a discussão? Como era usada a lista de discussão? Qual era a finalidade dela?
- R. Ah, era pra uma correção de texto mesmo no fórum, a gente colocava um texto, é eles eram a gente recebia sugestões das colegas pra corrigir, normalmente não era só o texto corrigido, por fim o pessoal já tava me mandando torpedo sem explicação.
- P. Qual era a diferença entre os dois? Aquele fórum do Voy e a lista de discussão do Yahoo?

- R. Não, num to lembrada. Normalmente quando a gente ia botar o texto era direto no Voy. A gente botava o texto, assim éh as correções mas antes do texto a gente escrevia era só um recado breve.
- P. O e-mail era pra recado breve?
- R. Não no fórum mesmo que a gente colocava éh acho que é isso mesmo, eu copiava o texto e fazia as correções no próprio e texto e devolvia ele pra pessoa. E mais éh lá no fórum mesmo antes em cima do texto eu colocava um recado, tipo um bom dia, corriji seu texto, éh na linha tal tal tem uma sugestão né, não usava e-mail não.
- P. Algo mais que você gostaria de acrescentar?
- R. Não, é só isso mesmo.

5. Clara

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.
- R. Meu nome é Clara, ah eu to no sétimo período de letras, éh experiência com computador éh e aulas *on-line* eu não tinha ainda, éh computador é só uso domestico mesmo eu não fiz curso, só um curso de digitação mas curso de computação não, mexer em programas eu não tinha feito.
- P. Por que você resolveu matricular-se na disciplina “Inglês: Produção de Textos” e quais eram suas expectativas?
- R. Éh eu matriculei porque é uma disciplina que faz parte né, no curso de inglês ela é obrigatória, éh as minhas expectativas éh, eu pretendia de alguma forma melhorar minha escrita, éh melhorar meu inglês né porque é sempre o que a gente busca quando a gente entra pra universidade.
- P. Certo. É obrigatória a Produção de Textos, mas ela já foi oferecida em outras modalidades. Por que essa especificamente? Por que você resolveu se matricular nessa especificamente?
- R. Mais por, é muito por conveniência também, porque era éh o horário batia de dia, eu podia fazer esse horário, eu podia fazer esse dia e eu achei conveniente fazer nesse horário.
- P. Como era a sua participação nas aulas em sala de aula? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Eu sempre tive uma frequência nas aulas, frequentei as aulas, faltei poucas vezes mas a minha participação, éh eu não acho que participo muito das aulas porque é meu jeito, eu não participo muito no geral né desde que me conheço como estudante eu participo menos mas como era uma turma pequena éh o aluno sente obrigado né entre aspas a participar mais, a falar mais e é o que dá até pra colaborar com o professor.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas em sala de aula? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Os dois, um pouco dos dois. Até porque eu tive a partir do semestre passado eu tenho tido muito pouco tempo pra fazer os trabalhos, porque eu to trabalhando também então éh eu procurava juntar as duas coisas quando me era solicitado e também porque eu queria comentar o trabalho das colegas e, eu procurava realmente fazer os comentários.
- P. Que tipo?
- R. Éh quando eu via que tinha alguma coisa errada eu falava pode melhorar isso, né poderia colocar isso no lugar mas eu percebi uma coisa, que a medida que foi passando o tempo eu fui fazendo isso com menos frequência né ia colocando menos comentários justamente

- pelo pouco tempo que eu tinha pra pra corrigir pra correção *on-line* então no início eu comecei a colocar mais comentários e no final eu comecei a colocar menos comentários.
- P. Como foram as contribuições de seus colegas para o seu trabalho em sala de aula?
- R. Em sala de aula eu acho que não teve muito, até porque em sala de aula, o tempo ficava mais restrito a explicações da matéria em si, a professora falava mais.
- P. E quanto aos seminários?
- R. Ah nos seminários não, nos seminários teve muito eu achei muito proveitoso assim a gente pode colocar a nossa o nosso texto né, mostrar o que a gente ia fazer e as opiniões foram proveitosas tanto *on-line* quanto na sala de aula.
- P. O que você ia falar da matéria, da exposição da matéria?
- R. É porque ah quando a gente encontrava né em sala de aula ficava mais o tempo ficava mais éh como era pouco tempo né, era mais a professora que falava porque a gente tinha que ela tinha que dá o conteúdo, mas tinha muita colaboração da turma também.
- P. Como você se sentia interagindo em sala de aula?
- R. Era uma boa interação éh só que eu percebi que era um pouco heterogênea, assim éh cada uma tinha, não cada uma, tinham pequenos grupos eu nem sei classificar e dividir, mas éh até porque tinha alunas de isolada, né então é gente que vem com experiência diferente da gente que tá aqui dentro, né então eu percebi um pouquinho que a turma era heterogênea e às vezes ficava difícil essa integração mas de uma maneira geral foi boa porque tinha saía opiniões boas, éh comentários que acrescentavam mas o pouco de dificuldade que teve que acho que era devido de a turma ser heterogênea.
- P. E você? Como você se sentia interagindo nessa sala de aula?
- R. Ah de uma maneira geral eu sentia com liberdade pra interagir, agora eu me sentia mais com a liberdade pra falar porque eu acho que a turma era pequena porque em turmas grandes eu não tenho essa essa coisa de às vezes opinar, mostrar a minha opinião eu fico mais quieta não gosto muito não, quando a turma era pequena eu ficava mais éh falava mais.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora em sala de aula?
- R. Acho que em sala de aula a professora era uma facilitadora, ela expunha a matéria também, só que ela fazia o possível pra vir da gente também os comentários do que gente tinha feito em sala de aula, em sala de aula não, em casa porque tinha muita tarefa, ela passava muita tarefa, a gente fazia e ela corrigia em sala de aula, a partir daí começou a surgir a matéria, o que era pra ser dado mesmo. Éh ah acho que foi isso.
- P. Em que horários e de que local você fazia suas atividades *on-line*?
- R. As atividades *on-line* eu fazia aqui da faculdade mesmo porque a Internet em casa não é muito boa então geralmente eu fazia quando não tinha aula dela né, tinha espaço reservado pra aula *on-line*, o horário reservado pra aula *on-line*, então eu ficava e fazia, éh geralmente eram esse horários mesmo, esses horários e aqui na faculdade.
- P. Como era a sua participação nas aulas *on-line*? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Eu éh procurava responder porque tem os grupos a sala foi dividida em dois grupos então eu respondia os do meu grupo só pela questão do tempo eu acho assim que se tivesse mais tempo, comentaria os dos outro também as das outras pessoas mais eu ficava restrita ao meu grupo e é igual o que te falei, éh no início eu fazia mais comentários, depois eu comecei fazer menos comentários eu sempre procurava comentar alguma coisa, de corrigir alguma coisinha.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas nas aulas *on-line*?
- R. Eu sempre procurava enfatizar, não sei se isso é certo mas eu sempre procurava onde que tava o erro pra eu acho assim, que quando a gente comenta trabalho de alguém, não é só

- falar onde tá o erro mas também é elogiar né, mais ai eu procurava apontar os erros pra pessoa ficar mais atenta e o que eu via que não tinha erro nenhum eu falava que tava bom , que não tinha o que mudar mas no geral eu destacava mais os erros não sei se tá muito certo mas eu fazia isso.
- P. Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Mais quando era solicitado.
- P. Como foram as contribuições que você recebeu de suas?
- R. Que eu recebi foram muito boas também. É tiveram comentários que realmente é, porque quando você escreve seu texto tem coisas que você não vê que as outras pessoas vêem e comentam e realmente servem pra melhorar e te ajudar né a reescrever.
- P. Como você se sentia interagindo *on-line* com as colegas e com a professora?
- R. É eu achava uma boa interação, às vezes acontecia algum probleminha porque quando você mexe com computador, você tem que esperar por isso porque tem vez que Internet não funciona, é às vezes a professora passava a tarefa a gente não recebia então o colega respondia mas a gente não recebia então você tem que tá atento pra essas coisas, de uma maneira foi legal, foi proveitoso, eu achei muito válido.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora nas aulas *on-line*?
- R. Basicamente nas aulas *on-line* no inicio ela só mandava as tarefas, antes claro teve uma preparação ela explicou pra gente como faria é e depois teve uma outra aluna né convidada por ela começou a ajudar a gente né principalmente na elaboração do trabalho final eu achei muito legal porque deu umas dicas pra gente e ajudou bastante porque a gente tinha não só a opinião do colega mas também de uma outra pessoa que tava por fora do grupo né então essa pessoa conhecia a gente só virtualmente e é legal porque ela eu acho que ela tem como apontar mais coisas que a gente não vê.
- P. Qual era o papel dessa monitora?
- R. A monitora é ela não sei se ela era aluna de mestrado ou era aluna de graduação, ela lia as redações né de todo mundo *on-line* né e fazia os comentários do mesmo jeito que a gente fazia só que ela procurava comentar o trabalho de todo mundo e as pessoas pediam ajuda pra ela né e eu acho que foi muito proveitoso isso.
- P. Que comparação você estabelece entre os dois tipos de aula?
- R. Eu acho que cada um contribui da sua maneira, né eu acho que essa questão da aula presencial é de uma maneira eu me sentia mais segura dentro da sala né, você vê a pessoa, você ouvir o comentário né diretamente dela, eu me sinto mais segura dentro da sala de aula mas por outro lado a aula *on-line* ela é mais pratica né se você pensar, se você tiver na sua casa e pode comentar o texto do colega ele vai receber e vai poder melhorar a redação dele a partir do que você comentou e enviou por e-mail mas eu particularmente me sinto mais segura na sala de aula apesar da Internet ser mais pratico.
- P. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar ou comentar?
- R. Eu queria só enfatizar essa questão da é da importância né de como é legal essa coisa de ter a matéria presencial, matéria *on-line*, como as coisas estão mudando né, como que tudo agora tende a facilitar a vida do aluno e do professor também, então isso tem que ser bem administrado né. Que é claro que você num vai fazer uma matéria é eu acho que só uma matéria *on-line* ela é muito é fica meio vago. Então eu acho que pra matéria ser *on-line*, não tem que ser só *on-line*, tem que ser semipresencial. Eu acho isso muito importante, igual eu te falei eu te falei, é mais seguro vendo professor, tendo aquela explicação já tradicional.
- P. Você já fez alguma disciplina só *on-line*?
- R. Não. Por isso mesmo. Porque eu não me sinto segura fazendo uma disciplina só *on-line*.

6. Chris

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.
- R. Ok. Meu nome é Chris, eu sou professora de inglês e fiz dois cursos a distância pela UFMG um foi de Abordagem Comunicativa e o segundo foi disposição de textos, o primeiro foi totalmente a distancia o segundo foi intermediado classe e a distancia teve essa.
- P. Por que você resolveu matricular-se na disciplina “Inglês: Produção de Textos” e quais eram suas expectativas com relação a ela?
- R. Bom o principio quando me matriculei no Produção de Textos eu não sabia que teria essa aula a distancia né, eu me matriculei porque eu tinha dificuldade de fazer trabalhos acadêmicos e depois eu fiquei sabendo que tinha essa parte que era a distancia que eu achei muito bom porque eu já tinha experiência né.
- P. Como você avalia a sua participação em sala de aula? Como era? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Bom eu sempre tive uma participação muito ativa em sala de aula eu sou 100%, sou uma pessoa que participa 100% em em tudo, ((risos)) às vezes até demais.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas em sala de aula? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Éh eu sou o tipo de pessoa que acaba até palpitando né, não sei oportunamente como vai ser participando, em relação a Internet isso é obrigatório dentro do grupo ne então eu realmente participei ativamente ainda mais ainda pontualmente né.
- P. E na sala de aula?
- R. Na sala de aula também.
- P. Que tipo contribuições você dava aos trabalhos de suas colegas?
- R. A gente comentava o trabalho que a essa tinha feito, como ela tinha desenvolvido o trabalho mas sempre pensando, como a maioria era tudo feita dentro do computador a gente tinha que ler lá e muitas vezes era comentada em sala de aula.
- P. Como foram as contribuições que você recebeu de suas colegas em sala de aula?
- R. Muito poucas, algumas que eram mais amigas, mais chegadas elas que davam mais palpite mesmo, a gente se via numa certa parte o trabalho ficou difícil então a gente teve que pedir ajuda tal, as amigas, as pessoas mais chegadas, companheiras de grupo que tinha amizade pessoal foram as que mais interferiram as que mais ajudaram, as outras pessoas tendem a ficar muito neutras.
- P. Como você se sentia interagindo com as colegas e com a professora em sala de aula?
- R. Não, eu não tenho problema nenhum, eu sempre me senti muito a vontade. Assim, tanto nessa matéria como em qualquer outra, talvez mais a vontade nessa porque a turma era pequena né, eu acho que a medida que a turma é muito grande acho também dificulta a gente vai ficar falando muito mas como sempre essas classes são menores, num numero bem menor você fica mais um tipo assim mais intimo né por causa do pessoal.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora em sala de aula?
- R. O papel dela era orientar de maneira que as tarefas tinham que ser desempenhadas acho que isso nem aconteceu, isso eu to colocando pra ela. Eu acho que ela atendia, ela jogava, ela queria que a gente se se virasse mas acho que ela tinha que ter dado a orientação antes né e realmente a gente acabava ou não fazendo, ela invertia um pouco a ordem das coisas né então eu acho que tudo tem uma ordem, de repente ela dava umas investidas eu acho nessa parte não foi muito boa não.
- P. Em que horários e de que local você fazia suas atividades *on-line*?

- R. Daqui da minha casa.
- P. E que horários?
- R. Os meus horários são sempre muito cedo, sempre trabalho 6 horas, 7 são meus horários preferidos de manhã na hora que a casa tá tranqüila, eu tenho Internet aqui a cabo então esses horários.
- P. Como era a sua participação nessas aulas? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Eu participava com tudo tanto no grupo de discussão né que ficava nos e-mails quanto aonde eu tinha que participar, eu não me interferia nos outros grupos que também no final os grupos se juntaram aí tudo mas eu já interfeiri na com muita pontualidade no trabalho das minhas colegas que tinha que comentar esse trabalho entendeu.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas nas aulas *on-line*? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Se fosse no e-mail que era pelo fórum é que não me lembro já né, se era lançada a pergunta se o aluno perguntasse por exemplo aonde que ia achar uma determinada coisa ou seja fazer uma pergunta eu já dava uma pesquisada aqui e falava olha você acha porque aquilo não era aberto pro grupo e erra o grupo né, então você acha o lugar, eu nem esperava a professora responder eu já respondia porque vinha pra mim como todo mundo né e no trabalho que você tinha que postar lá com a data e tudo eu fazia o que a professora pedia no trabalho e fazia comentário.
- P. Como foram as contribuições de seus colegas para o seu trabalho nas aulas *on-line*?
- R. Muito precária, eu acho que as pessoas não tem responsabilidade, as pessoas de forma em geral né, lógico que tem as pessoas que tem e as que não tem, mas a maioria aquele grupo principal e o outro grupo do trabalho que eu fiz com Abordagem Comunicativa, eu senti a mesma coisa, só que no outro grupo como era inteiramente *on-line* tinha gente que esperava o aluno a ler o capítulo que eram capítulos grandes não desse do qual você fez o trabalho, do Abordagem Comunicativa, eram capítulos grandes que você tinha que ler e fazer um *summary*, tinha gente que tinha coragem de esperar o aluno a fazer o *summary* pra fazer um *summary* em cima daquele *summary* entendeu? Então eu acho que as pessoas não tem responsabilidade, com relação ao Produção de Textos, tinha um prazo pra você fazer então não controlou esse prazo eu sempre fiz antes, então muita gente estourava prazo e os alunos não tinha comentando seu trabalho, muitas vezes você precisava daquele comentário pra você elaborar o seu final então eu acho que essa parte foi bem falha.
- P. Como você se sentia interagindo *on-line* com as colegas e com a professora?
- R. Eu sempre gostei muito né mas quando tem essas falhas assim eu ficava muito nervosa né, eu gostei mais do outro curso que eu fiz porque ele era inteiramente *on-line*, como ele era inteiramente *on-line* né a outra professora tinha o *follow up* estrito sobre as datas então se você não colocasse o trabalho ali você não tirava, gostei muito inclusive do fórum também que você tinha que participar tipo, eu achei muito legal.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora nas aulas *on-line*?
- R. Eu acho que ela tinha que fazer o papel de monitorar ali o que tava acontecendo e dar algumas idéias o que não aconteceu não, eu acho que ela não tá preparada não pra esse tipo de trabalho eu acho que professor, o profissional que se dispõe a montar o curso a abrir uma pagina tem que monitorar a participação ele tem que intermediar né.
- P. Isso foi feito?
- R. Não.
- P. Como foi?

- R. Eu acho que foi omisso, totalmente mesmo com relação a prazo assim, como é que você se sente numa situação dessa, sente lesada né porque você fica esperando porque quando é um grupo você pertence ao grupo, o grupo tem que trabalhar ordenado porque seu grupo que manda as informações você não pode desempenhar o próximo passo, é a mesma coisa que você fizer um trabalho de equipe aonde que é sempre tem alguém que não participa entendeu? As pessoas tava jogando lá, falando ah mas eu mandei né, sempre tem essas conversas ah eu mandei mas não foi, ah mas tava lá né eu vi que tava lá, tava lá que não sei o que e tal eu nunca dei muito mole assim.
- P. Que papel era desempenhado pela monitora?
- R. Foi escolhida uma monitora mais pro final, porque tinha um grupo que tinha muita dificuldade com a matéria então foi escolhida uma monitora pra ajudar nesse trabalho e ela simplesmente não fez isso, não sei qual era a combinação lá na faculdade, ela ficou bem omissa também, aí nessa parte eu senti de uma monitoria.
- P. Que comparação você estabelece entre os dois tipos de aula? E no *on-line* considerando a lista de discussão e o fórum.
- R. Como?
- P. Como você compara as duas aulas? Os dois tipos: presencial e *on-line*?
- R. Éh uma aula presencial e uma *on-line* ou essa aula que eu fiz com a Ana que foi misturada?
- P. Essa que você fez. Como você avalia as aulas presenciais e as *on-line*? Como você compara essas aulas?
- R. Éh Eu acho que teve uma hora que ficou meio no vácuo, eu acho que se essa aula *on-line* ela é bem elaborada, como foi essa aula que eu fiz de Abordagem Comunicativa só faltou professor uma vez e ela andou muito bem né, andou muito bem a gente recebeu todo material pra estudar, eu achei que teve um desencontro mas eu acho que faltou experiência dela coordenando não sei ficou muito confuso, mas de qualquer forma foi muito válido, eu não sabia nada, eu aprendi né, eu acho que foi muito bom, eu faço aula *on-line* com meus alunos e tenho uma escrita pelo computador, eu sou totalmente presente quer dizer não é um fórum não tenho fórum, mas acho que teve um desencontro sim, acho que a professora poderia melhorar, agora tem uma coisa eu sou muito critica né Antônio Carlos, então eu não sei né, eu tenho ta uma mania de perfeição né, então eu não sei acho que pode ser comigo entendeu? ((risos))
- P. Ok. Com relação às ferramentas – a lista de discussão e o fórum – como você compara esses dois recursos?
- R. Depois que ficou funcionando éh dentro do computador?
- P. É. A lista de discussão do Yahoo e o fórum do Voy.
- R. O Voy tudo bem, as pessoas têm um pouco de medo assim de entrar na lista ali, eu tive duas experiências diferentes que foram, uma eu acho que até vale a pena citar aqui pra você, quando eu comecei a fazer o curso de Abordagem Comunicativa as pessoas que tavam participando ai elas eram um grupo enorme acho que tinha quarenta não sei teve que dividir em duas turmas, as pessoas começaram a encontrar colegas e eles começaram a falar coisas pessoais né e começou a ficar muito desagradável isso aí foi dado uma basta e tal e as pessoas começaram a misturar, depois que ela cortou isso, cortou também o assunto técnico, aí ninguém falou mais nada, mas eu acho assim, não sei como funciona esses outros cursos que eu to preparando aluno pro PMI eles participam de fórum não sei como é que é, falar se eles usam ou não, mas com relação a UFMG, eu acho que faltou um pouco de mesmo assim de lançar as questões, eu acho que ainda é uma coisa que o aluno não tá muito preparado, não sei se é experiência nova na UFMG não sei como é.

- P. Há mais alguma coisa que não foi abordada que você gostaria de comentar ou de acrescentar?
- R. Não não eu acho eu queria acrescentar que é muito válido sim, é é o que eu gostaria de acrescentar é assim se muitas vezes o aluno acha que ele vai fazer um curso *on-line* porque ele não vai tá lá na faculdade, tudo bem ele vai economizar tempo, ele vai economizar combustível, passagem o que seja, mas é esse não pode ser um motivo pra ele entrar num curso *on-line* porque se o curso for bem elaborado ele vai ter que produzir do mesmo jeito, ele só vai ter o conforto da casa dele e o horário que ele escolheu pra trabalhar que é até melhor do que ir lá entendeu? Mas se ele tá fugindo de uma responsabilidade de ter que ir lá eu acho que o que dá de errado é isso, quando o aluno não tem maturidade pra entrar nesse curso aí ele corre e por isso é que ele acaba não participando, porque ele pensa que é brincadeira não sei, mas se ele realmente escolhe aí acho que funciona apesar que nem tem vaga né, eu gostaria muito de fazer um outro, mas é isso.

7. Nathalie

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.
- R. Olha, ahm eu não tenho assim uma boa experiência com o computador não. Ahm porque eu não manuseio muitas vezes então assim só mesmo pra Internet, uma pesquisa, também lógico né, fazer algum trabalho mas assim, sempre encontro dificuldades. E aulas *on-line* não ainda assim. Ahm só tive aquelas né que nós tivemos a experiência que recebíamos ahm os exercícios e mandávamos através do computador. Mas sempre assim eu sempre ficava receiosa de não dar certo e algumas vezes não dava mesmo não.
- P. Por que você resolveu matricular-se na disciplina “Inglês: Produção de Textos” e quais eram suas expectativas com relação a ela?
- R. Olha, eu resolvi mim matricular porque realmente na hora de transmitir a mensagem do que eu quero encontro dificuldades na escrita, em transmitir a minha mensagem. Então às vezes não fica tão coerente ou então o texto não é tão é crítico e lá teve algumas técnicas que realmente né me ajudaram. Eu tenho só que colocar mais em pratica.
- P. Como era a sua participação em sala de aula? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Olha, não uhm vou confessar que não muito. Porque sempre que possível que havia eu lia alguma coisa previamente aí eu discutia em sala de aula, mas ahm quando não dava pra ler o material, então ficava difícil principalmente porque eu chegava um pouco atrasada.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas em sala de aula?
- R. Ah assim eu dava opiniões, por exemplo, assim às vezes o pessoal tinha ahm não conseguia fazer uma introdução né é de uma maneira uma maneira específica e às vezes eu conseguia entender como era pra fazer aquela introdução e ficava atenta ao que a professora, falava, e ajudava no que eu podia.
- P. Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. Não, espontaneamente.
- P. Como foram as contribuições de seus colegas para o seu trabalho em sala de aula?
- R. Ah, não não tanto em sala de aula, porque realmente o tempo em sala de aula é pouco né, mas assim às vezes através da Internet quando o pessoal lia MESmo o que eu tinha escrito eles ahm davam uma opinião, “ó você tem que melhorar nisso” então às vezes quando não conseguia discutir pela Internet as pessoas pegavam meu texto e falavam “ó

- “você tem que mudar esse tópico”, “a maneira de como você escreveu não é a maneira que foi solicitada”.
- P. Como você se sentia interagindo com as colegas e com a professora em sala de aula?
- R. Olha, com a maior parte dos alunos eu acho que teve uma boa interação. No que foi possível todo mundo assim eu acho que ajudou uns aos outros. Mas assim não assim não é é um pouco difícil assim você ajudar porque você também tá tirando muitas dúvidas então eu acho que as pessoas não ajudam, ou ajudavam mesmo porque realmente elas têm dúvidas e fica difícil também pra elas tá ajudando.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora em sala de aula?
- R. Orientar, tirar as dúvidas né e ahm mostrar a maneira correta de de escrever um texto ahm, uma análise crítica ou analítica, ou uma introdução por exemplo, tipo novela, num sei às vezes uma introdução de drama assim mostrar mas às vezes ela também fazia com que nós pensássemos. Então não dava também né tudo pronto não. Ela fazia com que nós tentássemos chegar a uma solução.
- P. Em que horários e de que local você fazia suas atividades *on-line*?
- R. Ah em casa, em casa.
- P. Em um horário específico?
- R. Ah variava por causa dos meus filhos. Ahm principalmente à noite ou de madrugada.
- P. Como era a sua participação nessas aulas? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Ahm porque era mais pra você produzir o texto e mandar via *on-line*. Não tinha uma comunicação entre um e outro.
- P. E quanto à lista de discussão do Yahoo, aquela lista de e-mails que mandava para o grupo?
- R. Ah sim, mas não entrávamos simultaneamente. Então o horário que eu entrava também provavelmente muitas pessoas já tavam dormindo. Então assim eu pegava e mandava ahm meu comentário dos textos pra cada pessoa.
- P. Que tipo de contribuição você deu para os trabalhos das colegas nas aulas *on-line*?
- R. Algum erro gramatical, ou alguma palavra que eu via que era que tava diferente. Mais nesse sentido porque tinha muitas duvidas também de como fazer com meu texto porque tinha determinadas coisas que eu não conhecia sobre o tópico, então não podia ta dando muita opinião.
- P. Como foram as contribuições de seus colegas para o seu trabalho nas aulas *on-line*?
- R. Como meu tópico era um tópico assim de conhecimento geral, não exigia conhecimento mais aprofundado, prévio era justamente de como escrever, como usar o computador, né como te auxilia nos seus ahm *writings*, então eles ahm todo mundo me ajudou bastante, tive bastante ajuda.
- P. Como você se sentia interagindo *on-line* com as colegas e com a professora?
- R. Ah não sinto bem, porque eu acho que não domino, não dominava técnicas e ou então ahm quando a Internet saia do ar, então não me sinto bem interagindo *on-line*, definitivamente não.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora nas aulas *on-line*?
- R. Olha aí ela não tinha muita participação. Era mais a participação do grupo mesmo. A professora ela ia tirar ela ahm nós mandávamos os trabalhos, depois do trabalho pronto ela analisava e comentava conosco em sala de aula ou então depois ela mandava uma correção mais assim não tinha muita interação. Não tinha muita interação não.
- P. Que papel era desempenhado pela monitora?
- R. Não foi muito bom, ela ela começou, depois desapareceu e depois voltou no final. Então não deu muita ajuda não.

- P. Que comparação você estabelece entre as aulas *on-line* e as aulas em sala de aula?
- R. Olha, pra mim, num sei se é porque é realmente uma opinião pessoal eu ahm eu prefiro as aulas em sala de aula, talvez justamente por não dominar essa técnica de computação então eu fico meio ((risos)) eu fico receosa. Eu prefiro em sala de aula né, eu acho que eu produzo melhor em sala de aula e a professora tá mais presente assim ajuda mais ahm não sei, pelo menos foi o que eu senti sabe, em sala de aula nós temos mais ajuda do que na Internet, talvez justamente por eu não dominar essa técnica de Internet, então foi isso que eu senti.
- P. Com relação aos dois ambientes, o fórum e a lista de discussão, como você vê esses dois ambientes?
- R. Olha, se realmente todas as pessoas se dispusessem a usar regularmente eu acho que é uma boa opção é isso que você tá perguntando, mais ou menos isso? ((risos))
- P. Se esse curso fosse oferecido novamente você teria alguma sugestão de alguma coisa que poderia ser modificada?
- R. Ah definitivamente não fazê-lo *on-line* ou então a maior parte seja em sala de aula e algumas vezes *on-line* porque eu sei que facilita a vida das pessoas e eu taria abrindo mão do ((risos)) do que eu sinto.
- P. Você teria mais alguma coisa a acrescentar ou algum comentário?
- R. Ah sim, porque é hoje pelo que vê todo mundo tem um tempo muito corrido, acho e o que puder produzir ta produzindo em sala de aula, é sendo feito e produzido em sala de aula seria muito bom, facilitaria mais a vida das pessoas talvez não a do professor mais a dos alunos.

8. Tatiana

- P. Eu gostaria que você começasse com uma breve apresentação, falando de você, sua formação e experiência anterior com computador, internet e aulas *on-line*.
- R. Sou arquiteta, sou formada vão fazer sete anos, sou especializada em processamento, agora to fazendo mestrado, questão de Internet eu nunca tinha feito nada *on-line* não. Só mesmo por necessidade, mas nada de curso *on-line* não.
- P. Por que você resolveu matricular-se na disciplina “Inglês: Produção de Textos” e quais eram suas expectativas com relação a ela?
- R. No caso como a gente entra no mestrado, numa pós graduação a gente tem que saber uma outra língua estrangeira e saber escrever também então eu achei que com a Produção de Texto eu poderia aprender a redigir um bom texto entendeu? Na língua inglesa no caso, seria essa minha expectativa né, de saber redigir um texto científico.
- P. Como era a sua participação em sala de aula? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Eu sempre ia em todas as aulas, não faltava nenhuma até eu sair na disciplina, mas eu sempre perguntava, o que eu não entendia eu perguntava o que fosse possível, entendeu?
- P. Que tipo de contribuição você dava para os trabalhos das colegas em sala de aula? Você fazia isso espontaneamente ou quando era solicitado que você o fizesse?
- R. A gente não fez muito trabalho em grupo não né, no caso teve muito individual.
- P. Com relação ao que as outras escreviam, você dava alguma contribuição?
- R. Não, porque eu não ficava direto lá, eu fazia em casa e chegava lá entendeu? Não sou da área de letras então mal encontrava.
- P. Com relação ao seu trabalho, você saiu antes ou depois de começar a escrever o seu *paper*?
- R. Antes, antes.

- P. Então você não começou a escrever o final *paper*?
- R. Não, não, eu parei em acho que foi em outubro.
- P. Você começou a escrever aquela *thesis statement*?
- R. Comecei.
- P. Você chegou a discutir sala de aula? Aqueles workshops que tinham?
- R. Sei, tinha mais aquele *summary* né, como tinha que ser ser feito né né.
- P. Nesse momento, que tipo de contribuição você recebeu de suas colegas na sala de aula?
- R. Eu acho que mais falava era a professora né, num era bem as alunas, às vezes a gente entendia uma coisa a professora dizia que era outra, essa era é a idéia que eu tinha né. Ahm a gente via tudo sobre como desenvolver um *essay*, e chegava lá e não era bem isso né, então tinha que refazer então eu acho que muita a maioria das pessoas ali ficou meio perdida inclusive eu é claro, por ser da de fora da área né, mas eu acho que não dei muita contribuição não né, porque eu to meio fora do ambiente, né.
- P. Como você se sentia interagindo em sala de aula com as colegas e com a professora?
- R. Ó pelo inglês que eu cheguei a ter né, não tinha problema em conversar em conversar nem nada não, mas eu acho que na hora que você vê a teoria né, a questão da Produção de Texto mesmo, eu acho que eu já tava meio perdidas entendeu? Até a professora Ana me falou que eu teria que fazer umas outras matérias pra poder tá naquele nível ali, entendeu? Por isso que eu deixei de fazer a disciplina.
- P. Em sua opinião qual era o papel da professora nas aulas em sala de aula?
- R. Ensinar ((risos)). O fator principal é ensinar.
- P. Em que horários e de que local você fazia suas atividades *on-line*?
- R. *On-line*, eu fazia aqui em casa, geralmente a tarde né. Quer um horário específico assim? Você fala na questão de mandar os *essays*, né? Era à tarde.
- P. Como era a sua participação nessas atividades *on-line*? Com que frequência participava? Em que situações?
- R. Tudo no prazo direitinho. No caso ali teve mais entrega de trabalho, não teve muita discussão não, só quando tinha um erro assim que uma colega “Oh, isso aqui não tá legal, se eu fosse você eu mudava isso aqui” aí em questão disso a gente tinha uma troca de idéia né, “eu acho que não tá legal não, você podia mudar”.
- P. Como você avalia essas contribuições de suas colegas?
- R. Ah, positivas né. Porque eu acho que tá contribuindo, de repente uma coisa que você não sabe a outra sabe então tá te complementando né.
- P. Essas contribuições foram mais *on-line* ou em sala de aula?
- R. Mais *on-line*. Porque nas aulas a gente tinha que perguntar as dúvidas pra professora, a gente tem que aproveitar o professor ali né, porque *on-line* era mais difícil de falar com ela.
- P. Como você se sentia interagindo *on-line*?
- R. Sem nenhum problema. Como se tivesse falando ao telefone. Só que é um pouco demorado porque não é instantâneo né, não é no *Messenger*, era e-mail então não era instantâneo.
- P. Em sua opinião, qual era o papel da professora nas aulas *on-line*?
- R. Tirar dúvidas, eu acho que seria tirar duvidas, e tinha até uma estagiária dela, no caso, que tirava dúvidas pra gente.
- P. E qual era o papel dessa estagiária?
- R. A gente mandava o texto pra ela, ela ia e “olha eu acho que isso aqui tem que mudar por causa disso e disso”, ela justificava o erro entendeu?
- P. Como você avalia o papel desempenhado por essa monitora?

- R. Ah eu acho que foi muito tranquilo. Na hora que precisou dela, ela teve presente. Só não vou saber o nome dela aqui agora.
- P. Que comparação você estabelece entre essas aulas *on-line* e presenciais?
- R. O presencial eu acho que tem umas coisas que você tem que perguntar pessoalmente né, porque só ficar no computador esperando foto não adianta, tem que ser uma coisa recíproca ao mesmo tempo né. E tem certas horas que você tem que mostrar pro professor, “ó eu num tô entendendo isso aqui”, eu acho que só *on-line* não serve, entendeu? Eu acho que o *face-to-face* é importante ainda, porque chega uma hora que você não tá a fim de ver computador, o computador estragada, então você não tem mais como comunicar e você estando pessoalmente você tá vendo a pessoa ali, tá mostrando.
- P. Você teve problema com a tecnologia, com o fórum?
- R. Não, até então não.
- P. Como você compara os dois ambientes, o fórum do Voy e a lista do Yahoogroups?
- R. Você fala aquela que ela abriu no caso?
- P. Aquela lista que vocês mandavam e-mails para todos e o fórum onde vocês postavam seus trabalhos. Como você compara os dois?
- R. O fórum acho que não tinha muito o que falar, era só entregar né o que ela abriu lá. No Yahoo era onde a gente discutia porque você não tinha o e-mail específico de cada um, você coloca num, você manda mensagem pro grupo e todo mundo tá sabendo ai cada um da sua opinião. No fórum não, você só entregava, não tinha uma discussão, foi como a Ana pôs entendeu, por isso ela criou o fórum pra gente entregar trabalho e o grupo do Yahoo pra gente discutir.
- P. Se esse curso fosse oferecido novamente você sugeriria que se mudasse alguma coisa?
- R. Não eu acho que não.
- P. Alguma coisa a mais que você gostaria de acrescentar ou comentar?
- R. Eu acho que na hora que for ofertar uma matéria eles dizerem “olha você tem que ter tal nível” ou fazer uma prova antes de entrar numa matéria, porque você faz quase o semestre todo numa matéria, a matrícula é o tempo seu que você tá dando ali e chega lá eles falam “ah você não tem o nível pra ta aqui”, então eu acho que tinha que ter feita uma prova entendeu? O pré-requisito vamos dizer assim, seria uma prova pra entrar. Tipo assim pra mim que tava fazendo matéria eletiva né, porque como eu vou saber que nível que eu tô, porque ali não tava especificando nada.
- P. Você pode falar um porquinho de por que você desistiu do curso?
- R. É, bem, eu tinha outras prioridades, tava fazendo um curso de especialização e chegou a hora de fazer a monografia e teve a prova pro mestrado também, então eu tinha que estudar e sendo que a professora falou que eu não tinha nível pra continuar, que eu realmente não ia passar ela foi bem taxativa, então eu falei “não eu vou partir pra minhas prioridades” então eu larguei a disciplina. Foi isso.