

VANESSA RIBAS FIALHO

**COMUNIDADES VIRTUAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NA
PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE**

Orientador: Prof. Dr. Vilson J. Leffa

**PELOTAS
2011**

VANESSA RIBAS FIALHO

**COMUNIDADES VIRTUAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NA
PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Aquisição, variação e ensino

Aprovado em: 14/12/2011

BANCA DE DEFESA

Prof. Dr. Wilson José Leffa (UCPel) orientador

Profa. Dr. Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández (UFPel)

Profa. Dr. Christiane Heemann (FURG)

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn (UCPel)

Prof. Dr. Luiz Antônio Moro Palazzo (UCPel)

F438C Fialho, Vanessa Ribas

Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade. / Vanessa Ribas Fialho. – Pelotas : UCPEL , 2011.

204f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2011. Orientador : Leffa, Vilson José.

1.EaD. 2.complexidade. 3. comunidades virtuais. 4. comunidades de prática. 5. formação de professores de E\LE. Leffa, Vilson José, or. II. Título.

c

À minha família, meu
mais precioso sistema
complexo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, agradeço por terem me apresentado a beleza e o compromisso da profissão de professor, sendo sempre éticos e dedicados. Não há palavras no mundo para agradecer o exemplo e a oportunidade que vocês me deram.

Aos meus eternos professores, agradeço por me ensinarem a aprender e a questionar: Vilson José Leffa, Hilário Inácio Bohn, Paulino Vandressen, Carmen Lúcia Barreto Matzenauer. De forma especial, agradeço ao prof. Dr. Vilson José Leffa, meu orientador, a quem admirava antes mesmo de ser sua aluna no mestrado e que me enche de orgulho a cada publicação, a cada palestra ou apresentação de trabalhos, a cada orientação. Sinto-me privilegiada por fazer parte do seu grupo de pesquisa, por ser sua orientanda e, ainda que de forma bastante humilde e despretensiosa, sua colega. O senhor é um exemplo para todos nós.

Agradeço à professora Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, coordenadora do programa, que sabiamente sabe ver o ser humano e respeitá-lo mesmo sendo tão brilhante e tão superior. Obrigada, professora, pelas inúmeras palavras de incentivo. Também agradeço à Valquíria Irazoqui, a Val, secretária do programa, quem sempre me deu um abraço verdadeiro quando eu ainda não me sentia em casa.

Sou grata à minha colega de turma e muito amiga, Alessandra Ávila Martins, que, além de dividir comigo lanches, sonhos e angústias, também dividiu minhas peripécias pelos hotéis de Pelotas. Às colegas Dulce Tagliane e Fernanda Pizarro, agradeço pelas nossas discussões no nosso primeiro ano como doutorandas, assim como os nossos estendidos cafés, sempre tão divertidos e relaxantes. Agradeço também à colega e amiga Cristiane Lazzatto Volcão, que sempre me deu amizade, apoio e exemplo.

As viagens a congressos, além da parte acadêmica, sempre nos possibilitam outras vivências. A melhor de todas foi a de poder conviver com os colegas de grupo de pesquisa Ana Claudia Almeida, Arice Tavares, Christiane Heemann, Marcus Vinicius Liessem Fontana, Simone Carboni Garcia e, mais recentemente, Gabriela Marzari, e voltar do congresso com um certificado, uma

publicação e grandes amigos. Gostaria de agradecer, em especial, ao meu colega, Marcus Vinicius Liessem Fontana, por permitir que eu me sinta parte de um grupo, por estar sempre ao meu lado, por ser um verdadeiro companheiro de trabalho e amigo.

Esta etapa também se realiza ao lado de companhias nem sempre acadêmicas, mas sempre agradáveis, que fizeram parte da escritura deste trabalho das mais variáveis formas:

Celta Ribas Fialho, mãe, te agradeço por teres pensado sempre na nossa família, na nossa casa e por te dedicares tanto a mim. José Renato Duarte Fialho, pai, te agradeço pela estrutura, pela tua calma e por estar aqui e sempre do meu lado.

Aos meus irmãos, Raquel Ribas Fialho e José Renato Ribas Fialho, agradeço por me permitirem ser uma irmã caçula, como manda o manual dos filhos, e de ter sobrinhos como o Joaquim e o Miguel, que me fazem rir e que me ensinam como aprender.

Érico Abreu Rodrigues, querido amigo e fiel companheiro, te agradeço pela tua compreensão nas infinitas horas de espera, pelo companheirismo de sempre, pela atenção e dedicação verdadeira, pela amizade.

Agradeço às amigas Graciela Rabuske Hendges e Patrícia Marcuzzo, pela amizade sempre leal, sem hora nem lugar. À Claudia Fumaco, na constante presença virtual, te agradeço por nunca teres me deixado só, me motivando a ficar mais um pouquinho no computador e a escrever um parágrafo mais. Andréa Ad Reginatto e Luciana Lourega, ex colegas de trabalho, hoje grandes amigas, sempre tão dedicadas e presentes no meu dia a dia, mesmo quando não conseguimos nos ver presencialmente. Deivison Alves Elias e Simone Quatrin, queridos amigos, sempre dispostos a explorar novos lugares e, principalmente, a dividir suas experiências virtuais dando sempre ótimas dicas.

Aos meus alunos, virtuais e presenciais, agradeço pela oportunidade de aprender com vocês, por permitirem que eu faça parte da formação de talentosos futuros professores de E/LE.

*A verdadeira viagem
da descoberta não é
achar novas terras,
mas ver o território
com novos olhos.*
Marcel Proust

RESUMO

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

COMUNIDADES VIRTUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Autora: Vanessa Ribas Fialho

Orientador: Vilson José Leffa

O uso de tecnologia vem mudando o cenário geral da educação, principalmente no que se refere às novas possibilidades de aprender. A educação a distância online, como é conhecida a modalidade de educação que utiliza os potenciais interativos da internet, permite que grupos bastante heterogêneos, com um mesmo objetivo, compartilhem informações e aprendam juntos. Esses grupos formam comunidades virtuais e, na medida em que seus membros aprendem em parceria, formam comunidades de prática. Se analisarmos essas comunidades na ótica dos sistemas complexos, poderemos observá-las como sistemas que são dinâmicos, complexos e não lineares; caóticos, imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais; abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao *feedback* e adaptativos; possuem atratores estranhos e forma fractal; além de serem emergentes. Essa perspectiva complexa permite que tenhamos ideia do sistema como um todo, entendendo que, por meio da interação dos membros de um sistema, novos elementos se originam, denotando um todo maior do que a soma de suas partes. Com esse background, o objetivo geral desta pesquisa é o de estudar uma disciplina do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola a distância, da UAB/UFSM, e de que forma essa disciplina se constitui como um sistema complexo, proporcionando a formação de uma comunidade virtual e de uma comunidade de prática, analisando indícios de grande colaboração entre os membros da comunidade e de que forma essa colaboração contribui ou não para a efetivação da comunidade e para a aprendizagem a distância. A base teórica para a análise dessa disciplina consta de 3 grandes perspectivas teóricas: (1) a perspectiva da complexidade e como ela vem sendo vista na área da Linguística Aplicada e no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, abordando autores como Larsen-Freeman (1997), Paiva (2005, 2006a, 2009), Leffa (2009a), além dos trabalhos de Parreiras (2005), Braga (2007), Vetromille-Castro (2007a), Martins (2008), Silva (2008), Sade (2009); (2) a teoria da distância transacional de Moore (2002); e (3) as comunidades virtuais e as comunidades de prática e a colaboração em massa, na perspectiva de autores como Rovai (2002), Palloff e Pratt (2002), Leffa (2000), Paiva (2006b), Wenger (1991, 1998, 2006), Tapscott e Williams (2007), Surowiecki (2006), Lévy (2010). Ao finalizar esta análise de cunho qualitativo, concluo que a disciplina possui todas as características de um sistema complexo; a distância transacional, em muitos momentos, foi diminuída

pela interação de seus membros; o sistema complexo formou uma comunidade virtual e uma comunidade de prática, onde os membros dessa comunidade aprenderam em conjunto, lidando com o conhecimento diferenciado de seus membros. Além dessas constatações, no entanto, há muitas outras coisas que podem ser feitas para que as disciplinas a distância possam tirar maior proveito dos ambientes virtuais de aprendizagem e que seus membros possam aprender de forma mais colaborativa.

Palavras-chave: EaD, Complexidade, Comunidades Virtuais, Comunidades de Prática, Formação de Professores de E/LE.

ABSTRACT

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

VIRTUAL COMMUNITIES IN THE EDUCATION OF SPANISH TEACHERS AS A FOREIGN LANGUAGE IN DISTANCE LEARNING PROGRAMS FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEXITY

Author: Vanessa Ribas Fialho

Advisor: Vilson José Leffa

The use of technology is changing the general landscape of education, especially with regard to new learning opportunities. Distance education online as the type of education that uses the interactive potential of the Internet is known, allows a heterogeneous group with a common goal, share information and learn together. These groups form virtual communities and, to the extent that their members learn together, they form communities of practice. If we analyze these communities from the viewpoint of complex systems, we can observe them as systems that are dynamic, complex and nonlinear; chaotic, unpredictable and sensitive to initial conditions; open, self-organizing, feedback-sensitive and adaptive; have strange attractors and fractal form; besides the fact that they are emergent systems. This complex perspective allows us to have an idea of the system as a whole, understanding that, through the interaction of members in a system, new elements arise, denoting a whole greater than the sum of its parts. With this background in mind, the objective of this investigation is to study a course in the distance program of Spanish and Language Literature at the Federal University of Santa Maria/Brazilian Open University, and see how this course forms a complex system, providing the creation of a virtual community and a community of practice, analyzing evidence of strong collaboration between community members and how this cooperation contributes to the formation of a community and distance learning. The theoretical basis for the analysis of this course consists of three major theoretical perspectives: (1) the perspective of complexity and how it has been seen in the area of Applied Linguistics and in the teaching and learning of foreign languages, using authors such as Larsen-Freeman (1997), Paiva (2005, 2006a, 2009), Leffa (2009a), and the work of Parreiras (2005), Braga (2007), Vetromille-Castro (2007a), Martins (2008), Silva (2008), Sade (2009), (2) the theory of Transactional Distance of Moore (2002), and (3) virtual communities and communities of practice and mass collaboration, from the perspective of authors such as Rovai (2002), Palloff and Pratt (2002), Leffa (2000), Paiva (2006b), Wenger (1991, 1998, 2006), Tapscott and Williams (2007), Surowiecki (2006), Levy (2010). At the end of this analysis, of qualitative nature, I conclude that the course has all the characteristics of a complex system; that the transactional distance, in many instances, was diminished by

the interaction of its members, that the complex system formed a virtual community and a community of practice, in which the members learned together, dealing with the different knowledge of its members. In addition to these findings, however, there are many other things that can be done so that online courses can take greater advantage of virtual learning environments, providing ways for its members to learn more collaboratively.

Keywords: Distance Education, Complexity, Virtual Communities, Communities of Practice, Spanish Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica dos polos que possuem o curso Licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (UAB) (Itaqui/RS, Quaraí/RS e Jales/SP) e a sede do curso, em Santa Maria	105
Figura 2 - Perfil da professora e como é possível ver todas as mensagens enviadas por ela através do link <i>Mensagens ao fórum</i>	130
Figura 3 - Número de páginas com mensagens da professora enviada aos fóruns	131
Figura 4 - Perfil da tutora DP que mostra a quantidade de páginas relacionadas às suas mensagens enviadas aos fóruns	132
Figura 5 - Semana descartada da disciplina por tratar de tópico que já havia sido abordado informalmente	161
Figura 6 - Semana inserida para avaliar a disciplina	162
Figura 7 - Semana 4 com o material de apoio	164
Figura 8 - Material de apoio da semana 02 - Mucho gusto, yo soy Vanessa	170

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Datas dos últimos 15 acessos ao fórum da semana 10	112
Quadro 2 - Últimos acessos à disciplina	115
Quadro 3 - Resultado da média semestral	118
Quadro 4 - Participação da aluna MFMS	136
Quadro 5 - Quantidade de mensagens trocadas com tutoras a distância via Moodle	150
Quadro 6 - Quantidade de mensagens trocadas entre a professora e as tutoras presenciais	153
Quadro 7 - Sequência de mensagens entre a aluna MFMS e a professora	156
Tabela 1 – Resumo da distribuição dos alunos por polos, tutores e professor	100
Tabela 2 – Localização, nome e avaliação dos fóruns analisados	100

LISTA DE SIGLAS

- AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- EaD** - Educação a distância
- E/LE** - Espanhol como Língua Estrangeira
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- PPC** - Projeto Pedagógico de Curso
- SL** - Segunda Língua
- UAB** - Universidade Aberta do Brasil
- UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Apresentação do problema	16
1.2 Objetivos da pesquisa	21
1.3 Organização da tese	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1. Por uma tentativa de se situar	24
2.1.1 De onde viemos?	25
2.1.2 Da disciplina para a transdisciplina	29
2.1.3 Para onde vamos? [Ou onde estamos?]	31
2.1.4 As teorias da complexidade/caos e o ensino de línguas	35
2.1.4.1 Dinâmico, complexo e não linear	39
2.1.4.2 Caótico, imprevisível e sensível a condições iniciais	40
2.1.4.3 Abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao feedback e adaptáveis	42
2.1.4.4 Atratores estranhos e forma fractal	44
2.1.4.5 Sistemas complexos não lineares e a linguagem	45
2.1.4.6 Sobre o emergentismo	49
2.1.4.7 Outras Pesquisas recentes	53
2.2. A EaD e a Distância Transacional	56
2.2.1 A EaD no mundo e no Brasil	56
2.2.2 A teoria da distância transacional	59
2.2.2.1 Diálogo, Estrutura e Autonomia	60
2.2.2.1.1 Diálogo	60
2.2.2.1.2 Estrutura	62
2.2.2.1.3 Autonomia	65
2.2.3 A EaD e o perfil dos alunos	68

2.3. Comunidades, Comunidades Virtuais, Comunidades de Prática	70
2.3.1 Comunidades Tradicionais versus Comunidades Virtuais	71
2.3.2 As comunidades e a aprendizagem – o caso das comunidades e as línguas estrangeiras	77
2.3.3 Comunidades de prática	78
2.3.4 A colaboração em massa	82
3. METODOLOGIA	88
3.1 Objetivos da pesquisa	88
3.2 Bases da proposta metodológica	89
3.2.1 A pesquisa qualitativa	89
3.2.2 Questões conceituais	90
3.2.3 O pesquisador qualitativos como um <i>bricoleur</i> e confeccionador de colchas	92
3.2.4 A pesquisa qualitativa como um terreno de múltiplas práticas interpretativas	94
3.3 O contexto da pesquisa: do curso para a disciplina	94
3.3.1 Os sujeitos da pesquisa (os atores sociais)	97
3.3.1.1 Os alunos	97
3.3.1.2 As tutoras	98
3.3.1.3 A professora	99
3.4 Procedimentos para a coleta de dados	100
3.5 Procedimentos para a sistematização e análise dos dados	101
4. ANÁLISE DOS DADOS	103
4.1 - Meta 1 - A disciplina como um sistema complexo – as propriedades dos sistemas complexos	104
4. 1.1 Dinamicidade, complexidade e não linearidade	104

4.1.2 Caos, imprevisibilidade e sensibilidade às condições iniciais	117
4.1.3 Abertura, auto-organização, sensibilidade ao feedback e adaptação ..	121
4.1.4 Atratores estranhos e forma fractal	123
4.1.5 Sobre a emergência	143
4.2. Meta 2 - A disciplina como uma comunidade virtual de aprendizagem	145
4.2.1 A distância transacional e suas variáveis	145
4.2.1.1 Diálogo	147
4.2.1.1.1 Entre professora e tutoras a distância	148
4.2.1.1.2 Entre professora e tutoras presenciais	150
4.2.1.1.3 Professora com os alunos	156
4.2.1.2 Estrutura	158
4.2.1.3 Autonomia	163
4.2.2 Espanhol 1 como comunidade virtual, como comunidade de prática ..	168
4.2.2.1 A disciplina como comunidade virtual	168
4.2.2.2 A disciplina como comunidade de prática	178
4.3. Meta 3 - A disciplina, a aprendizagem e a colaboração em massa .	181
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXO A	201

1. INTRODUÇÃO

Na introdução deste trabalho faço a apresentação do problema de pesquisa, que está relacionado à análise de uma disciplina de língua estrangeira de um curso de licenciatura em Letras a distância; apresento o objetivo, bem como as 3 metas que o complementam e que dão base para a análise que se fará nesta pesquisa; por fim, elucido a organização desta tese, que está dividida em 4 capítulos.

1.1 Apresentação do problema de pesquisa

O uso das novas ferramentas tecnológicas está acarretando muitas contribuições ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras pelas potencialidades que o meio oferece, como de comunicação simulada e também real de acesso a uma imensa variedade de materiais didáticos e de outros que podem ser transformados em didáticos pelo professor.

A conexão entre tecnologia e educação também tem causado discussões sobre a aplicação da tecnologia e sobre sua abordagem no ensino, uma vez que apenas uma adaptação das atividades e dos materiais presenciais, por exemplo, não garante maior motivação, interação e autonomia por parte dos envolvidos no processo educativo. É preciso pensar em processos que sejam eficazes, que levem em conta a interatividade do meio e que, de fato, contribuam para ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Com a chegada de novas tecnologias, como a do computador e a da internet, a educação a distância (EaD), no país e no mundo, vem ampliando as possibilidades de ensino e de aprendizagem. Vemos, desde o uso dos correios – mais antigamente, mas ainda em voga – até os mais atuais Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), a chance que milhares de brasileiros possuem de se qualificar, por meio do computador e da internet, mediante cursos de extensão, graduação ou ainda pós-graduação. A Universidade Aberta do Brasil, um consórcio de instituições públicas de ensino superior criado para garantir aos brasileiros maior acesso a esse nível de ensino, vem crescendo a cada ano com novas ofertas em diferentes cidades de todo o território nacional.

Essa modalidade, além de trazer consigo uma série de questionamentos sobre como se aprende e se ensina a distância, também afeta a educação

presencial, principalmente no que se refere à inserção de tecnologia em sala de aula, mas também na possibilidade de aprender fora das 4 paredes físicas, por meio de comunidades virtuais e de prática, possibilitadas e potencializadas pelo uso da rede mundial de computadores. Além dos questionamentos que se referem especificamente à EaD por intermédio dos AVAs, precisamos refletir quando, além da distância física e temporal, atrelamos a “distância” de se ensinar e de se aprender uma língua estrangeira, ou seja, a distância da própria língua.

Num curso de formação de professores de línguas estrangeiras totalmente a distância e *online*, então, juntam-se questionamentos sobre o papel e o perfil de professores, tutores presenciais e tutores a distância, alunos, coordenação de curso e coordenação de polos; a interação entre todos os participantes e o material didático que se trabalhará ou não via AVA; a formação de comunidades virtuais e de comunidades de prática, e se nelas há a possibilidade de se aprender de forma colaborativa ou não; o uso da língua estrangeira e de como é possível trabalhar suas habilidades orais, entre outros.

O uso de tecnologia, como a do computador e a da internet, no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras oferece potenciais que não eram possíveis em tempos anteriores. Além da variada gama de recursos pedagógicos para os professores de várias línguas, há também os recursos que os professores podem transformar em pedagógicos. Esses exemplos variam desde as Redes Sociais até as ferramentas de web conferência, ferramentas para a construção de textos colaborativos – *wikis* – e as ferramentas de criação de *blogs*, entre muitos outros.

É com a instituição da internet que novos tipos de grupos puderem surgir (PRIMO, 1997; LEFFA, 2000; RECUERO, 2001; PAIVA, 2006b), como é o caso das comunidades virtuais. As relações interpessoais, antigamente, estavam atreladas às comunidades geográficas, que, com o surgimento de diferentes tecnologias, como a imprensa, o rádio, a televisão, entre outros, modificaram o cenário dessas relações (LEFFA, 2000; PAIVA, 2006b). As comunidades virtuais se assemelham às comunidades geográficas na medida em que são grupos de pessoas que se unem com interesses comuns, mas que se diferenciam por que não é mais o pertencimento ao mesmo espaço geográfico que as agrega. Na era da internet, o espaço virtual é o espaço das trocas, que agrega um grupo bastante heterogêneo de pessoas com um mesmo objetivo.

As comunidades virtuais são capazes de reunir grupos de pessoas com interesses comuns que se comunicam utilizando o meio eletrônico como meio de comunicação ágil, flexível e de baixo custo, sendo o principal propulsor das comunidades virtuais. Dessa forma, pessoas com interesses comuns se agrupam e formam comunidades nas quais a comunicação se estabelece mediante os mais diferentes programas e ambientes: *e-mail*, listas ou grupos de discussão, *chats*, AVAs, ferramentas de conversação síncrona como *MSN*, *Skype*, *Google Talk*, etc.. Esse novo tipo de comunidade agrega pessoas de diferentes lugares do globo, suficientemente heterogêneas, com diferentes *backgrounds*. Essa característica possibilita que a comunidade seja mais produtiva, ocasionando colaboração entre os pares e, em algum momento, algum tipo de aprendizagem.

No caso das línguas estrangeiras, os privilégios em se formarem comunidades virtuais está em que, por exemplo, a língua franca da comunidade seja a escolhida pelos seus membros e que, com o tempo, sejam capazes de formar comunidades de prática, ou seja, aprenderem uns com os outros, interagindo regularmente.

A literatura tem registrado que o ensino a distância *online* propicia a formação de comunidades virtuais e que ela é “o veículo através do qual ocorre a aprendizagem on-line” (PALLOFF e PRATT, 2002). A perspectiva social da aprendizagem nas comunidades virtuais é tida “como resultado de uma situação comunal ou societal, mais do que como matéria meramente individual ou pessoal”, nas ideias de Rodríguez Illera (2007).

Com relação à aquisição de línguas estrangeiras, Paiva (2002) argumenta sobre a complexidade do fenômeno, citando autores como Nunan (2001, p. 91 apud PAIVA 2002), Almeida Filho (1993, p.11 apud PAIVA 2002) e Larsen-Freeman (1997), e defende que existem “evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de LE parece ser realmente um sistema complexo adaptativo”. Além disso, a autora afirma que passar “de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade.” (PAIVA, 2002, p. 23).

Resenhando o trabalho de Larsen-Freeman (1997), conhecido atualmente por ser “o primeiro a tratar dessa complexidade à luz da Teoria dos Sistemas Complexos ou Teoria do Caos”, Paiva (2002, p. 21) afirma que a autora:

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

Essas questões, que já estão sendo tratadas na ótica da Linguística Aplicada com metodologia qualitativa, ganham um bom suporte se vistas na perspectiva da complexidade, como nos mostram as pesquisas de doutorado de Parreiras (2005), Braga (2007), Vetromille-Castro (2007a), Martins (2008), Silva (2008), Sade (2009), entre muitos outros.

Esses autores, de maneira geral, analisam algumas dessas questões pautadas anteriormente com base em autores como Morin (2000; 2008), Demo (2008), Santos (2008), os quais são citados na Fundamentação Teórica desta tese, e muitos deles focalizam, ao tratar especificamente da complexidade na Linguística Aplicada, as ideias de Larsen-Freeman (1997), Paiva (2005; 2006a; 2009), também citadas no decorrer deste trabalho.

A ideia que se apresenta nesta tese por meio de vários autores é a de que pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras realizadas na perspectiva do Paradigma Complexo ganham força se entendermos que uma sala de aula presencial ou a distância se comporta como um sistema complexo e que, na interação dos seus membros, produz novos elementos, que significam mais que a soma de suas partes. Além disso, o foco nos contextos, sejam imediatos e não tão imediatos, em que são realizadas as práticas de educação e nos quais os agentes estão inseridos, é determinante para entendermos a dinâmica desses processos e as relações que se estabelecem no ambiente de ensino e de aprendizagem e para fazermos uma ciência transdisciplinar (LEFFA, 2006).

A ciência transdisciplinar, na perspectiva da Teoria do Pensamento Complexo (MORIN, 2000), revela que só conseguimos entender as partes se levarmos em consideração o todo no qual estão inseridas, e que é essa a perspectiva que nos permite compreender melhor os problemas humanos (MORIN, 2000).

Nessa linha, Mariotti (2000) afirma que a complexidade é um fato da vida e não apenas um conceito teórico; é a multiplicidade, o entrelaçamento e a permanente interação de sistemas e fenômenos que formam o mundo natural; os

sistemas complexos estão dentro de nós e nós dentro deles; não se pode reduzir a pluralidade do mundo a explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas simplificadoras; a complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto e flexível, ou seja, o Pensamento Complexo, que configura uma nova visão de mundo, pois aceita e tenta compreender as constantes modificações do real e não almeja negar a pluralidade, a aleatoriedade e a incerteza, mas conviver com elas.

Segundo o autor, o modo como pensamos determina nossas ações diárias individuais e sociais. Em nossa cultura, do ponto de vista biopsicossocial, o maior problema para a implementação do desenvolvimento sustentado é a força de um modelo mental que é linear, legado da lógica aristotélica. Dito modelo é excludente, isto é, rejeita a complementaridade e a diversidade. Esse é o modelo que vem sendo usado nos atuais sistemas educacionais.

Essa lógica implantou, como nos diz Mariotti (2000), a ideia de efeito e causa (causalidade simples). Na prática, isso gerou a equivocada crença de que entre causas e efeitos existe sempre uma imediação ou uma proximidade muito estreita. É a partir dessa concepção que se instaura o imediatismo, dificultando e, muitas vezes, impedindo a compreensão de fenômenos complexos, como são os de natureza biopsicossocial.

O modelo cartesiano resolve problemas humanos das ciências exatas e da tecnologia, mas não se faz suficiente para resolver os problemas humanos em que emoções e sentimentos, ou seja, a dimensão psicossocial entra em jogo. Esse modelo forma a base do empirismo, que afirma que há apenas uma realidade e que esta deve ser percebida da mesma forma por todos os seres. No entanto, hoje sabemos que não existe percepção totalmente objetiva.

Em função disso, esse modelo de pensamento tem sido questionado de muitas maneiras, inclusive pelo Pensamento Complexo, pois essa linha de pensamento permite entender os processos autopoiéticos dos quais somos, como sociedade humana, um exemplo.

Mariotti (2000, online) explicita os princípios do Pensamento Complexo:

- Tudo está interligado, tudo se liga a tudo.
- O mundo natural é constituído de opostos antagônicos e, ao mesmo tempo, complementares.
- Toda ação provoca um *feedback*.

- Todo *feedback* gera novas ações.
- Não vivemos em linhas estáticas de causa-efeito imediato, mas em círculos sistêmicos e dinâmicos de *feedback*, e, por isso, somos responsáveis por tudo o que influenciemos.
- O *feedback* pode aparecer bem distante da ação inicial, tanto em termos temporais quanto espaciais.
- É de acordo com a sua estrutura que os sistemas reagem.
- A estrutura de um sistema muda sucessivamente, mas não a sua organização.
- Nem sempre os resultados são proporcionais às condições iniciais.
- Os sistemas funcionam melhor por meio de suas ligações mais fracas.
- A parte só pode ser entendida como parte se relacionada ao todo.
- Não existem ações isoladas.
- No mundo natural não existem fenômenos de causa única.
- As propriedades emergentes de um sistema não se reduzem aos seus componentes.
- Não podemos pensar um sistema sem considerar seu contexto.
- Os sistemas não se restringem ao meio ambiente, nem o meio ambiente aos sistemas.

1.2 Objetivos de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é o de observar uma disciplina do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola a distância, da UAB/UFSM, e de que forma essa disciplina se constitui como um sistema complexo, proporciona a formação de uma comunidade virtual e de uma comunidade de prática, identificando fatores de grande colaboração entre seus membros que contribuem ou não para a efetivação dessa comunidade e para a aprendizagem. Esse objetivo é complementado mediante as seguintes metas:

- analisar qualitativamente a disciplina com o intuito de evidenciar traços que a caracterizem, na ótica dos sistemas complexos, como um sistema complexo;
- procurar características que demonstrem a disciplina, por meio de seus participantes, como uma comunidade virtual de aprendizagem e uma comunidade de prática;

- verificar se ocorre e em que medida ocorre a colaboração em massa na disciplina mediante seus fóruns e averiguar se essa colaboração é ou não benéfica para a aprendizagem a distância *online*.

1.3 Organização da tese

Com o sentido de dar segmento ao estudo, organizei o presente trabalho em quatro capítulos. Na introdução, apresento o tema da tese, bem como seu objetivo e organização. No primeiro capítulo, abordo a Fundamentação Teórica que serviu como base para esta pesquisa, (1) introduzindo a perspectiva da complexidade, abordando como ela vem sendo vista na área da Linguística Aplicada e no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras; (2) tratando da Educação a distância (EaD) no mundo e no Brasil, a teoria da distância transacional, a EaD e o perfil dos alunos; (3) abordando as comunidades tradicionais e as comunidades virtuais, as comunidades de aprendizagem – destacando o caso das comunidades e as línguas estrangeiras – as comunidades de prática e a colaboração em massa.

O segundo capítulo, da Metodologia, é dedicado aos procedimentos metodológicos utilizados para a investigação pretendida e reapresenta o objetivo da pesquisa, bem como determina as bases da proposta metodológica, definindo-a como pesquisa qualitativa, tratando de abordar as questões conceituais, o pesquisador qualitativo como um *bricoleur* e confeccionador de colchas, a pesquisa qualitativa como um terreno de múltiplas práticas interpretativas; o contexto da pesquisa, esclarecendo o contexto do curso e da disciplina, os sujeitos da pesquisa, (os alunos, as tutoras, a professora); os procedimentos para a coleta de dados; os procedimentos para a sistematização e análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a Análise dos Dados e está dividido em seções que apresentam: **A disciplina como um sistema complexo – as propriedades dos sistemas complexos** (Meta 1: analisar qualitativamente a disciplina com o intuito de evidenciar traços que a caracterizem, na óptica dos sistemas complexos, como um sistema complexo); **A disciplina como uma comunidade virtual de aprendizagem** (Meta 2: procurar características que demonstrem que a disciplina, por meio de seus participantes, formou uma comunidade virtual de aprendizagem e/ou uma comunidade de prática); **A disciplina, a aprendizagem e a colaboração em massa** (Meta 3: verificar se ocorre e em que medida ocorre a colaboração em

massa na disciplina mediante seus fóruns e averiguar se essa colaboração é ou não benéfica para a aprendizagem a distância *online*).

O quarto capítulo apresenta as considerações finais, no qual são retomadas as reflexões feitas ao longo do trabalho, finalizando esta pesquisa. Completam o trabalho as referências bibliográficas e os anexos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentarei os pressupostos teóricos que servem como base para esta pesquisa. Para tanto, abordo a perspectiva da complexidade, perfazendo seu caminho histórico, o ensino de línguas, suas características, abordando pesquisas nacionais recentes. Também abordo o tema da EaD, preocupando-me em ponderar a EaD no mundo e no Brasil, a teoria da distância transacional e o perfil dos alunos a distância; bem como trato o tema das Comunidades, Comunidades Virtuais e de Prática e a colaboração em massa.

2.1 Por uma tentativa de se situar

O caminho percorrido nas páginas seguintes é uma breve reflexão pessoal que precisei fazer, ancorada em teóricos que tratam do tema, sobre o paradigma da Complexidade/Caos, na intenção de entender de onde viemos – paradigma dominante, nas ideias de Santos (2008), principalmente, mas nas ideias de outros autores que complementam seu texto – e para onde vamos [estamos] – espera-se que para um paradigma complexo¹, na visão de Morin (2000, 2008).

Muito mais do que apresentar conceitos, a primeira parte desta reflexão tem como objetivo entender o motivo pelo qual o paradigma complexo se mostra hoje ideal para pesquisas sobre ensino e sobre aprendizagem de línguas, presencial e também a distância, bem como se mostra ideal para conectar as demais teorias apresentadas nesta tese, como as de comunidades virtuais de aprendizagem, comunidades de prática, colaboração em massa ou inteligência coletiva.

Nesse sentido, começo o meu caminho refazendo o percurso da ciência, desde o paradigma dominante até o paradigma emergente (SANTOS, 2008), passando para as ideias de Morin (2000, 2008) e Mariotti (2000) sobre a importância do Pensamento Complexo, entendendo-o como o paradigma emergente. Após essa introdução ao paradigma complexo, faço um levantamento de como essa teoria é vista na área da Linguística Aplicada e, mais especificamente, na área de aquisição

¹ Paiva (2008) aponta que o Caos/Complexidade é uma nova metáfora que muda radicalmente a forma como vemos o mundo e tudo que há nele. Apoiada em Waldrop (1993), Paiva (2008; 2009) diz que a metáfora newtoniana do relógio mecânico e previsível (que explica o mundo como um relógio governado por regras simples) foi substituída pela metáfora do caos (“[...] o mundo é uma questão de padrões que mudam, que parcialmente se repetem, mas nunca se repetem totalmente, pois há sempre algo novo e diferente” (WALDROP, 1993, p.330 apud PAIVA (2009).

e aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de entender melhor o que seria a complexidade e de que forma ela pode me dar suporte no delineamento da minha pesquisa.

2.1.1 De onde viemos?

Santos (2008) apresenta a evolução do pensamento científico desde o princípio do século XVI – “ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (SANTOS, 2008, p.19) – até o futuro – “nova ordem científica emergente” (SANTOS, 2008, p.19) – e defende uma posição epistemológica antipositivista da ciência, argumentando que todo conhecimento científico é socialmente construído.

Ao falar sobre o paradigma dominante nas ciências, Santos (2008) comenta que o modelo da racionalidade tem sua origem a partir da revolução científica ocorrida no século XVI com o predomínio das chamadas ciências naturais e se estende às ciências sociais emergentes no século XIX (época do seu surgimento), quando se estabiliza o modelo global da racionalidade. Esse paradigma, ainda que permita variações, diferencia-se e defende duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as humanidades ou estudos humanísticos, abarcando as ciências como “os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos” (SANTOS, 2008, p. 21).

O modelo, visto pelo autor como racionalista, também é descrito como totalitário, uma vez que “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2008, p. 21). Essa nova perspectiva de mundo faz duas distinções fundamentais: entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico, rejeitando a experiência e o conhecimento vulgar; e entre natureza e pessoa humana, pois a natureza é passiva.

Santos (2008) também coloca que a matemática, para o paradigma moderno, é a fornecedora de um instrumento de análise, trazendo a lógica para as pesquisas. Esse destaque à matemática, conforme relata o autor, traz para o paradigma duas consequências: conhecer significa quantificar – “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2008, p. 28) – e a redução da complexidade – “Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2008, p. 28).

Morin (2008, p. 85) também argumenta essa disjunção, afirmando que a ciência da época (século XIX) tentava “conceber um universo que fosse uma máquina determinística perfeita”, ressaltando o paradigma da simplicidade, que “põe ordem no universo e expulsa dele a desordem” (MORIN, 2008, p. 86). O exemplo dado pelo autor em seu texto é bastante ilustrativo com relação à disjunção da realidade. Ele argumenta que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico e cultural, mas essas duas dimensões são separadas (disjunção) para a ciência.

Com a emergência das ciências sociais no século XIX, duas correntes foram criadas. Uma delas adotou os princípios metodológicos e epistemológicos preconizados pelo paradigma positivista. A outra corrente reivindicava princípios metodológicos e epistemológicos próprios para as ciências sociais e, em função disso, manteve-se marginalizada (SANTOS, 2008).

Santos (2008) pontua que as ciências sociais reivindicam um estatuto metodológico próprio, pois acreditam que existem barreiras intransponíveis com o paradigma positivista. Um dos argumentos fundamentais se refere à subjetividade da ação humana, fazendo com que as ciências sociais sejam vistas como subjetivas e não como objetivas, ao contrário dos fenômenos naturais.

A crise do paradigma dominante, segundo Santos (2008), teve a contribuição de 4 condições teóricas, como: A teoria da relatividade de Einstein; A mecânica quântica de Heisenberg e Bohr; A incompletude da matemática demonstrada por Gödel; e A ordem a partir da desordem de Prigogine. Dentro das suas especificidades, essas teorias possibilitaram que uma profunda reflexão sobre o conhecimento científico surgisse. As duas principais reflexões que nasceram e que foram destacadas por Santos (2008) se referem ao questionamento que se faz do conceito de lei e de causalidade, e o fato de que se releva o conteúdo do conhecimento em detrimento à sua forma.

Sobre o princípio da causalidade, Morin (2008) extrai 3 tipos de causalidade presentes em organizações complexas, pois acredita que o complexo não pode ser visto por meio de leis simples. Podemos observar a complexidade no enunciado de Morin (2008, p. 125), na qual o autor afirma que “quem produz as coisas ao mesmo tempo autoproduz-se; o próprio produtor é o seu próprio produto”. Assim, sobre o primeiro tipo de causalidade, a causalidade linear, Morin (2008) afirma que uma causa X produz efeitos Y (causa-efeito); no segundo tipo, a causalidade circular

retroativa, os efeitos podem retroagir na causa; e para o último tipo de causalidade, a recursiva, “o produto é produtor daquilo que o produz” (MORIN, 2008, p. 126).

Nessa ótica, sobre o modelo emergente, denominado por Santos (2008, p. 60) como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, podemos observar que a intenção do autor é a de destacar que o paradigma emergente precisa também ser um paradigma social, que traz implicações para uma vida decente; e não apenas de um paradigma científico, que trata de um conhecimento prudente.

As teses para a sua justificativa são apresentadas em número de 4: 1º) todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2º) todo conhecimento é local e total; 3º) todo conhecimento é autoconhecimento; 4º) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Sobre a primeira tese, o autor desfaz a diferença entre ciências naturais e sociais, pregando por um conhecimento não dualista (sujeito/objeto, natural/artificial/, coletivo/individual). Nas palavras do autor,

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas ao contrário às humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana (SANTOS, 2008, p. 71, 72).

A segunda tese apresentada pelo autor defende que o conhecimento é local e total. O autor condena a especialização reducionista que leva à disciplinarização da ciência e do conhecimento, dividindo um conhecimento que deveria ser total. É o que apresenta Leffa (2006) sobre a transdisciplinaridade, sobre a qual comentarei em breves linhas. É também uma ideia defendida por Demo (2008), afirmando que “é preciso superar o conhecimento disciplinarizado, porque reduzindo a realidade ao olhar de apenas uma disciplina, só pode ser deturpante; em vez de ‘construir’ a realidade, ‘inventa-a” (DEMO, 2008, p.9).

Na terceira tese, a de que todo conhecimento é autoconhecimento, o autor critica a separação entre o sujeito de investigação e objeto de investigação, feita pela ciência moderna, especialmente a área das ciências naturais e questionada pelas ciências sociais, que afasta a subjetividade da natureza humana dos resultados da pesquisa. Santos (2008) declara que é inconcebível afastar o sujeito do objeto, pois estudos realizados nas disciplinas de física, química, biologia, concluíram que um é a extensão do outro.

A última e quarta tese de Santos (2008, p. 88), a de que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, trata do direito e da necessidade de que pessoas comuns conheçam os resultados de pesquisas científicas, permitindo que variadas formas de conhecimento interatuem, fazendo com que causa e intenção coincidam. Segundo Santos (2008, p. 90, 91),

O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum [...] Só assim será uma ciência transparente que faz justiça ao desejo de Nietzsche ao dizer que “todo o comércio entre os homens visa que cada um possa ler na alma do outro, e a língua comum é a expressão sonora dessa alma comum”.

Sobre esse tema, Paiva (2009) retoma a diferença entre mito e ciência, destacando que a primeira estaria ligada à falsidade e a segunda estaria ligada à verdade. Como a ciência está constantemente mudando suas verdades, essa característica estaria distanciando-a cada vez menos do mito. A autora, trazendo para a discussão outros autores, argumenta que com relação aos mitos e ao experiencialismo, que esses nos levam ao paradigma da complexidade. De forma curiosa, como relata Paiva (2009), a própria Teoria do Caos nos remete ao mito grego da criação do mundo. Através de Guimarães (1972:96 apud Paiva, 2009), a autora relata tal mito:

No começo era o Caos. Não havia luz e também as trevas não existiam. Era o Nada, o vazio total. Nele o Grande Espírito existia sem consciência de sua própria existência. Não havia o Tempo, não havia o Amor, não havia nada. Mas a não-consciência do Grande Espírito não impedia sua existência, mergulhada em sono eterno, sono que pulsava em cadências de expansão e recolhimento. E este movimento milenar começou a organizar o Caos em ondas de energia. E passou a existir a consciência dessa energia.

No Caos, no Nada, o Grande Espírito conheceu sua própria existência. E sentiu o impulso de projetar-se pelo espaço infinito, de abrir suas imensas asas e limitar nelas o Universo então vazio.

E começou a vibrar. À medida que se expandia através do Caos, ia deixando impressa a possibilidade da existência. A consciência da existência fez vibrar o Caos com intenção. Formou-se uma energia que se foi reunindo em negros agrupamentos. E assim surgiu Nix - a Noite. E ela tornou-se a existência das trevas superiores, envolvendo-as com seu manto negro.

Junto com Nix surgiu seu irmão, Érebo, as trevas infernais, inferiores.

E os dois irmãos, unidos, mas tão opostos, coexistiram no seio do Caos.

E assim foi que no Universo, antes vazio, passaram a existir os irmãos sombrios, Nix e Érebo, unidos pela própria escuridão.

Nix e Érebo, tensionados em si mesmos, explodiram em luz e depois desta explosão, numa lentidão que só acontece fora do tempo, Érebo mergulhou para sempre nas profundezas infernais e Nix, solta no Caos agora cheio de Luz, começou a encurvar-se até transformar-se numa esfera, que começou a vibrar, procurando expandir-se ainda mais.

Estavam criadas a luz e as trevas. Luz e trevas eram a consciência dualizada. Eram o mais e o menos, o positivo e o negativo. Eram luz e eram trevas.

Nix pulsava e se expandia, mergulhada na luz. E teve a consciência de que a luz era o oposto que a complementava. E na tentativa de expansão, na tentativa de tornar-se uma com o éter luminoso, a esfera em que havia se transformado partiu-se ao meio e as duas metades se separaram. Do esforço único dessa separação nasceu Eros, o Amor. Amor energia, Amor ígneo que ocupou o Nada, impregnou o Universo despertando a semente da Vida.

O Amor uniu, por fim, a luz e as trevas.

Santos (2008), sobre essa aproximação entre o mito e a verdade da ciência, declara que “[...] a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer será a filosofia prática” (SANTOS, 2008, p.20).

Na leitura do autor (2008), podemos observar que o paradigma emergente destaca valores que também se apresentam nas ideias de estudiosos como Morin (2000, 2008) e Mariotti (2000) e é por meio deles que darei início à discussão sobre o paradigma complexo, que segue nas próximas linhas, passando pela evolução do paradigma da disciplina discutido por Leffa (2006).

2.1.2 Da disciplina para a transdisciplina

Leffa (2006), apresentando o foco na transdisciplinaridade, sugere que teorias como a do Caos, a do Pensamento Complexo e a da Atividade sejam usadas para investigar os problemas, levando em consideração o contexto onde tais problemas ocorrem. Esse contexto deve ser olhado de forma a considerar os contextos mais imediatos, mas também os mais distantes. O autor adverte que, se tratarmos um problema de forma isolada, sem o seu contexto, poderemos supor que existem relações inexistentes, ou vice-versa. O pesquisador registra os clássicos erros de medicações, afirmando que um mesmo medicamento pode ser benéfico para uma pessoa, mas fatal para outra se não se conhece ou não se pesquisa o contexto de outras doenças ou de outras medicações que a pessoa possa estar tomando.

O autor acredita que precisamos ver os fenômenos de uma forma mais holística, inclusive na área do ensino de línguas. É por isso que chama a atenção para o conceito de transdisciplinaridade, adaptado de Nicolescu (1999), e que representa o estágio final de uma visão que vê a ciência como uma evolução. O primeiro estágio, como relata Leffa (2006), seria a disciplinaridade, evoluindo para o segundo estágio da multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, chegando ao último estágio, o da transdisciplinaridade.

Leffa (2006) explica que para entendermos esse conceito e sua evolução desde a disciplina, precisamos entender que há uma divisão da ciência em áreas do conhecimento e que também são conhecidas como disciplinas. Com a especialização, mais disciplinas, ou áreas, foram criadas, fazendo com que se reduzisse a um elemento menor. Nas palavras de Leffa (2006), esta seria a disciplinaridade:

Cada disciplina forma um pequeno feudo, separado dos outros por muros quase intransponíveis, erguidos para abrigar e proteger seus vassallos da invasão dos outros feudos, de modo que qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção, sem possibilidade de ser compartilhado com outras disciplinas (LEFFA, 2006, p. 15).

Esse exemplo dado pelo autor pode ser encontrado também em Demo (2008), que comenta a divisão das disciplinas, a disciplinaridade, com a divisão de professores por departamentos, alegando que essa divisão não é produtiva, impossibilitando uma dialética complexa, como podemos observar em Morin (2000, online), ao falar da especialização, argumentando que ela

abstrai, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e a intercomunicação do objeto com o seu meio, insere-o no compartimento da disciplina, cujas fronteiras quebram arbitrariamente a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos, e conduz à abstração matemática, a qual opera uma cisão com o concreto, privilegiando tudo aquilo que é calculável e formalizável.

Avançando, a etapa que segue, a da multidisciplinaridade, pode ser definida “como a capacidade de olhar um único objeto de pesquisa da perspectiva de diferentes disciplinas” (LEFFA, 2006, p. 16). Ainda que estejamos falando do mesmo objeto, Leffa (2006) enfatiza que a contribuição de cada disciplina ainda é segmentada e será independente dos resultados e/ou das conclusões das demais.

Na etapa da interdisciplinaridade, que acontece após o conceito de multidisciplinaridade, ocorre uma interação entre as diferentes disciplinas focadas em analisar o mesmo objeto, como relata Leffa (2006). As interações podem ocorrer na perspectiva dos aspectos metodológicos, dos aspectos relacionados à análise, dos objetivos, e também das concepções de pesquisa. Quanto maior for o grau de intercâmbio entre esses ou outros aspectos, o grau de interdisciplinaridade será maior, como afirma o pesquisador.

No nível da transdisciplinaridade, não se parte mais da disciplina, da multidisciplinaridade ou da interdisciplinaridade para o objeto, mas sim do próprio objeto, invertendo a relação antes estabelecida. Não há uma preocupação em estabelecer a teoria antes de se

definir a área de pesquisa, os objetivos e/ou hipóteses. A participação de cada disciplina se deverá à contribuição que ela será capaz de dar ao problema encontrado (LEFFA, 2006).

A intenção é a de que tenhamos verdades contextualizadas e não mais verdades universais ou fragmentadas, como afirma Leffa (2006). O autor acredita que é possível termos pesquisas mais contextualizadas com a ajuda das teorias do Pensamento Complexo, do Caos, e das ideias da transdisciplinaridade. Essas teorias “Fazem isso, mostrando como tudo está relacionado, por mais distante que possa parecer, no tempo e no espaço” (LEFFA, 2006, p. 19).

Por meio da Teoria do Caos, o autor sugere que se torna “evidente a ideia de que não existe um elo solto no universo; tudo está de alguma maneira relacionado” (LEFFA, 2006, p. 22). Por meio da teoria da complexidade, conforme o autor, podemos chegar a praticar uma ciência essencialmente transdisciplinar.

Leffa (2006) ainda argumenta que

a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, na medida em que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes. Há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar (LEFFA, 2006, p. 23).

Partindo dessas ideias apresentadas sobre o avanço da perspectiva da disciplina para o conceito da transdisciplina, passo agora a tratar, de uma forma um pouco mais detalhada, mas ainda muito breve, o paradigma da complexidade que, de alguma forma, também destaca o avanço para a transdisciplinaridade ao se fazer pesquisas.

2.1.3 Para onde vamos? [Ou onde estamos?]

Segundo as ideias apresentadas por Morin (2008), a complexidade está presente na nossa vida, no nosso dia a dia, podendo ser descrita na perspectiva das identidades fractalizadas de Sade (2009), ou, como argumenta Mariotti (2000), como um fato da vida e não um conceito teórico.

Morin (2008) afirma que vivemos em uma realidade multidimensional, no entanto, estudamos as dimensões de forma separada, isolada, não relacionada, como de fato estão. Esse princípio da separação, como coloca o pesquisador, deixa-nos cegos no que diz respeito à relação entre a parte e seu contexto. O autor defende que só é possível conhecermos as partes se levarmos em conta “o todo em

que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem” (MORIN, 2000, online).

No intuito de explicar a necessidade de considerarmos o Pensamento Complexo, Morin (2000) argumenta que, em Linguística, o sentido de um texto é aclarado pelo seu contexto. Assim, a perspectiva que o autor apresenta é a de que nenhum objeto, nenhuma ação, pode ser vista de forma isolada, ou sem levar em consideração o seu contexto, onde o objeto está inserido, onde a ação ocorre.

Na busca por uma definição sobre o que é o Pensamento Complexo, deparamo-nos com as afirmações de Demo (2008), que afirma que ainda precisamos definir melhor a complexidade, pois, para o autor, o debate sobre o tema ainda não está maduro. Demo (2008, p. 186) declara que “quando definimos complexidade, tentamos cercar o fenômeno de todos os lados, não tanto para vê-lo cercado, mas para perceber melhor por onde continua escapando”. Assim, pensar sobre a complexidade, no ponto de vista do autor, é exercitar a argumentação dialética, a contradição dos fenômenos, e estar aberto a aceitar as características da própria complexidade.

Já Morin (2008, p. 99), que entende que existem vários tipos de complexidade, registra que:

Pode dizer-se que o que é complexo releva por um lado do mundo empírico, da incerteza, da incapacidade de estar seguro de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Releva por outro lado de algo de lógico, quer dizer, da incapacidade de evitar as contradições.

Ele também complementa, afirmando que “a complexidade é diferente da completude” (MORIN, 2008, p. 99), pois a complexidade, mesmo que aspire a um conhecimento multidimensional, não escapa da incerteza e, assim, de nunca termos um saber total e completo.

Em Morin (2008), o autor discute a separação do conhecimento em disciplinas, chamando-a de inteligência cega, quando aborda o paradigma da simplificação. Essa cegueira seria uma patologia do saber, uma vez que reduz a verdade no estudo de suas partes. A proposta do autor seria a de distinguir as ideias sem separá-las, associá-las sem identificá-las ou reduzi-las.

A herança de acreditar que se conhecêssemos o todo, estaríamos conhecendo as partes e vice-versa, é apresentada por Morin (2000) como uma visão reducionista da ciência ocidental, que também nos ensinou a ter uma concepção

linear da causalidade. Para o autor, precisamos de uma forma de conhecimento que nos possibilite entender as organizações e os sistemas, e de que forma esses “produzem as qualidades fundamentais do nosso mundo” (MORIN, 2000, online).

No entanto, Demo (2008, p. 22) apresenta uma complementação às ideias de Morin, afirmando que “[...] não poderíamos dizer que o todo é maior que a soma das partes. Na verdade, essa é expressão incorreta: *nenhum todo complexo é soma*. É sobretudo, trama, rizoma, teia”.

Mas em Morin (2008, p. 124), já podemos observar que o autor faz 3 constatações sobre a realidade, ao exemplificar o trabalho de um tecelão e o seu produto final, o tecido. Segundo o autor, a primeira constatação “*Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem*”, significa, que a tapeçaria é mais do que a soma dos fios; a segunda “*O todo é então menor que a soma das partes*”, refere-se a que o tecido inibe a qualidade dos fios; e a terceira “*O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes*”, representa uma dificuldade para a nossa percepção e para a nossa estrutura mental. O todo, então, seria diferente da soma de suas partes.

Diante dessa crise linear do paradigma da simplificação, Morin (2000, online) apresenta o Pensamento Complexo como uma alternativa para compreendermos melhor os problemas humanos, pois, para o pesquisador,

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano, que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança.

Ademais, o autor afirma que o Pensamento Complexo não se opõe ao pensamento simplificador, mas o integra, tentando repor as partes no todo, articulando princípios antagônicos como ordem e desordem, separação e união, autonomia e dependência.

Morin (2000, online) explica que a palavra *Complexus*, na sua origem, significa “o que se tece junto”. Nessa linha, o Pensamento Complexo procura diferenciar, não separando, mas conectando. Dessa forma, o objetivo do Pensamento Complexo é unir (contextualizar e globalizar) e aceitar o desafio da incerteza, ao mesmo tempo.

Isso é possível ser feito, levando-se em consideração os 7 princípios complementares e interdependentes como guias para pensarmos a complexidade, conforme descritos por Morin (2000, online): Princípio sistêmico ou organizacional ("o todo é mais do que a soma das partes"); Princípio "hologramático" (não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte); Princípio do anel retroativo (rompe com o princípio de causalidade linear); Princípio do anel recursivo (supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização); Princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência); Princípio dialógico ("permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo"); Princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento ("todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo").

Os benefícios em adotar o paradigma complexo, nas concepções de Mariotti (2000), direcionam-se na óptica de que este facilita a percepção de que a maioria das situações segue certos padrões e é possível diagnosticar esses padrões e assim intervir para modificá-los, e facilita o desenvolvimento de melhores estratégias de pensamento. Ele também permite não apenas entender melhor e mais rapidamente as situações, mas também ter a possibilidade de mudar a forma de pensar que levou a elas; aperfeiçoar a interação e as relações interpessoais; observar e entender as situações com mais clareza, extensão e profundidade, por isso, aumenta a capacidade de tomar decisões de grande magnitude e longo prazo.

Além disso, para Mariotti (2000) podemos aprender por meio do Pensamento Complexo que: pequenas ações podem acarretar grandes resultados; não é sempre que aprendemos pela experiência; só podemos nos autoconhecer conhecendo o outro; soluções imediatistas podem provocar problemas maiores do que os que estamos tentando resolver; os fenômenos não possuem causa única; toda ação gera efeitos colaterais; soluções óbvias, normalmente, ocasionam mais mal do que bem; é possível e necessário pensar em termos de conexões e não de eventos isolados; os preceitos do pensamento sistêmico podem ser aplicados a todos os sistemas; os melhores resultados vêm da interação e do respeito à diversidade; o subdesenvolvimento pessoal, grupal ou cultural é gerado pelo imediatismo e a inflexibilidade.

Após essa concisa visão sobre a localização do paradigma complexo na ciência, passo agora a observar o comportamento desse paradigma na Linguística

Aplicada, tendo como base Larsen-Freeman (1997) e as ideias de Paiva (2005, 2006a, 2009).

2.1.4 As teorias da Complexidade/Caos e o ensino de línguas

O caos, conforme explica Paiva (2009), é um termo usado na ciência para denominar sistemas que são aparentemente desordenados. Assim, ao se usar a palavra caos, estamos falando de condições iniciais e de desordem ou aleatoriedade. Além disso, Paiva (2009) afirma, apoiada em Lorenz (2001), que a Teoria do Caos trabalha com sistemas determinísticos, isto é, “Embora esses sistemas sejam deterministas, ou seja, previsíveis em curto prazo, seu comportamento de longo prazo é caótico e imprevisível” (PAIVA, 2009, p. 5).

Originalmente, a palavra caos, de raiz protoindo-europeia, possuía o significado “aberto, estar bem aberto” e que, em razão de um erro no Cristianismo, no princípio de seu uso, seu significado mudou para “desordem”, conforme informa Paiva (2009).

Em outro texto, Paiva (2006a) afirma que cotidianamente usamos a palavra caos como sinônimo de desordem. No entanto, na mitologia grega, a palavra caos significa “a origem de tudo”. Já na Física, a palavra caos denomina os fenômenos cuja evolução não são previsíveis e sim caóticos (GLEICK, J., 1987; LEWIN, R., 1992 apud PAIVA, 2006a).

Sobre os mitos, Paiva (2009) coloca que uma crença existente na aquisição de segundas línguas é a de que “a segunda língua (SL) se desenvolve a partir de um estado disforme e vazio em que estruturas são adicionadas em uma sequência ordenada ou, como no mito de Pangu, a partir de uma estrutura inata prévia” (PAIVA, 2009, p. 2).

Nas teorias que tentam dar conta de explicar a aquisição de línguas estrangeiras, a língua, independente da sua definição (seja como estrutura inata ou como instrumento de pensamento e ação), é a condição inicial, que representa um dos debates fundamentais na área, apresentando o inatismo e o ambientalismo como duas oposições que dividem os pesquisadores entre natureza e instrução, ideias ainda bastante influentes na área (PAIVA, 2009).

Uma terceira visão sobre como as segundas línguas seriam adquiridas começou a se destacar na academia, como nos coloca Paiva (2009), apresentando a aquisição de segundas línguas como um sistema caótico e complexo, na

perspectiva de Larsen-Freeman, e também como um sistema ecológico na óptica de Van Lier (1997 apud PAIVA, 2009).

Para Paiva (2009), a perspectiva da complexidade pode harmonizar “natureza” e “instrução”, uma vez que proporciona que o indivíduo seja visto nas suas capacidades cognitivas, bem como “um agente em interação com outros elementos do ambiente” (PAIVA, 2009, p. 4). Segundo a autora, a língua materna do aprendiz e a segunda língua, representando duas forças opostas, fazem com que uma terceira língua, a interlíngua do aprendiz, seja capaz de emergir.

Como já mencionei, Paiva (2005) afirma que a primeira pessoa a tratar da complexidade da aquisição de uma segunda língua na perspectiva dos sistemas Complexos/Teoria do Caos foi a pesquisadora Larsen-Freeman, em 1997, no seu clássico texto *Chaos/complexity science and second language acquisition*.

Revisitando o artigo de Larsen-Freeman (1997), é possível detectar que a autora teve como propósito chamar a atenção para a similaridade existente entre sistemas complexos e não lineares que acontecem na natureza, como a linguagem e a aquisição da linguagem, observado anteriormente nas ideias de Paiva (2009). Com essa perspectiva, Larsen-Freeman (1997) espera que, entendendo a dinâmica dos sistemas complexos, não lineares, seja possível acabar com a visão reducionista dos pesquisadores e das pesquisas feitas sobre aquisição de segundas línguas.

Nessa linha, Paiva (2005) propõe um modelo de aquisição de segunda língua, baseado na Teoria dos Sistemas Complexos ou Teoria do Caos, e defende que os modelos de aquisição que hoje existem descrevem um dos tantos aspectos de um sistema complexo, como é a aquisição de línguas, sendo eles compatíveis.

A autora aponta que os modelos de aquisição não são capazes de contemplar a totalidade dos processos envolvidos na aquisição de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Paiva (2005) argumenta que os modelos de aquisição apresentam uma visão fragmentada, devido à variedade de fatores envolvidos no processo de aquisição de línguas, como os biológicos e afetivos, as variações de contexto, entre outros.

A variação e a combinação desses fatores não são deterministas, como aponta Paiva (2005). Na verdade, a variação e a combinação desses e de outros fatores é imprevisível, ainda que o contexto seja muito semelhante entre dois aprendizes, por exemplo.

A autora (2005) garante que, para entender a ciência de forma não cartesiana, precisamos entender que os sistemas “são complexos, não lineares, dinâmicos, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, sujeitos a atratores, e adaptativos, pois se caracterizam pela capacidade de auto-organização”. Ela aponta que a natureza é um sistema complexo na óptica das ciências da complexidade, e que, dentro desse sistema, coexistem outros sistemas também complexos. Nessa perspectiva, Paiva (2005) propõe ver como um desses subsistemas dinâmicos e complexos a aprendizagem de segunda língua como de LE.

A pesquisadora afirma que

Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de línguas parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade. (PAIVA, 2005).

Paiva (2005) enumera cinco fenômenos que acontecem na aquisição de línguas estrangeiras e que podem ser explicados por meio da teoria dos sistemas complexos:

- Um aprendiz permanece em equilíbrio durante certo tempo e, de repente, acontece uma rápida mudança, demonstrando avanço na aquisição, ou seja, na aprendizagem, temos períodos de estabilidade seguidos por "explosões" e mudanças;
- As mesmas estratégias de ensino e aprendizagem não causam efeitos semelhantes em todos os aprendizes;
- As conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais;
- O sequenciamento de dificuldades Linguísticas em um programa de ensino de língua estrangeira (LE) não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características de um sistema complexo é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem;
- Estímulos pequenos podem levar a consequências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas. Assim, em contextos formais, o professor pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, por meio de pequenas atitudes, como criar barreiras intransponíveis.

A pesquisadora registra que as teorias que tratam da aquisição de línguas possuem um pensamento linear e mecanicista da previsibilidade, como são as teorias behaviorista, da hipótese de input de Krashen (1985), da interação para a negociação de sentido de Hatch (1978), do output compreensível de Swain (Markee, 2000), do processo de aculturação de Schumann (Ellis, 1985, 1997). Paiva (2005) enfatiza que todas essas teorias, ainda que lineares e com uma visão fragmentada

de todo o processo de aquisição, “representam esforços para explicar partes de um mesmo todo e não devem ser descartadas, mas reunidas de forma a se ter uma visão global do processo”.

Para poder observar a aprendizagem como um sistema complexo, é preciso abandonar as ideias de algumas teorias anteriores que possuem hipóteses de que é possível prever o resultado da aquisição, como coloca a professora, já que

Nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos. (Paiva, 2005, online).

Voltando ao artigo seminal de Larsen-Freeman (1997), a pesquisadora descreve as características dos sistemas complexos não lineares que os pesquisadores já identificaram na perspectiva da Complexidade e do Caos, dos quais alguns já foram elencados em linhas anteriores em Paiva (2005); demonstra que na aquisição de segundas línguas é possível observar as mesmas características; exemplifica, com o intuito de mostrar o valor de “ver” o processo de aquisição de segunda língua como um processo dinâmico, complexo e não linear, questões, na aquisição, que podem ser observadas por meio dessa nova perspectiva; e conclui, com algumas observações pessoais, as implicações que essa nova perspectiva poderá trazer à área de aquisição de segundas línguas.

Sobre as características dos sistemas complexos e não lineares, Larsen-Freeman (1997) aponta que eles são dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis a condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a *feedback* e adaptáveis. Além dessas características, os sistemas complexos possuem atratores estranhos que são fractais em sua forma.

Paiva (2006a) usa um exemplo de narrativa de uma aluna para elucidar que os sistemas de aprendizagem são complexos. A autora coloca que os sistemas complexos são de difícil descrição, uma vez que se caracterizam pela grande dependência entre um número de variáveis bastante elevado. Nesse exemplo descrito em Paiva (2006a), podemos observar as indagações da narradora que nos levam a refletir sobre a complexidade da aprendizagem e os diversos elementos que fazem parte desse processo. Como elementos que fazem parte do sistema complexo de aprendizagem de uma língua, podemos destacar “os professores e seus objetivos, seus irmãos, tipos diferentes de instituição escolar, o *feedback* que

recebe pelo seu desempenho (regular); a paixão pelo idioma; os limites do aprendiz, os fracassos, seus limites, etc.”. Paiva (2006a) ainda nos lembra que, com o uso da narrativa, podemos distinguir elementos antes não imaginados e que podem interferir no processo complexo da aprendizagem de uma língua de forma positiva ou negativa.

A partir de agora, tratarei das características dos sistemas complexos com base em Larsen-Freeman (1997), apoiada em Paiva (2005, 2006a, 2009). Apesar de muitas dessas características já terem sido ressaltadas em linhas anteriores, a preocupação aqui é entender o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.1.4.1 Dinâmico, complexo e não linear

As Teorias do Pensamento Complexo se preocupam com o comportamento dos sistemas complexos, os quais mudam com o tempo, como acrescenta Larsen-Freeman (1997). Em 1997, a autora chama a atenção para o fato de que o estudo dos sistemas dinâmicos não é algo recente, mas o foco nos sistemas complexos o é. Os sistemas são tidos como complexos por duas razões, segundo Larsen-Freeman (1997). A primeira delas é que os sistemas são compostos por um grande número de agentes. A segunda razão para que um sistema seja chamado de complexo não é tão óbvia: o comportamento dos sistemas complexos é maior do que a soma do comportamento individual de seus componentes, ou seja, o comportamento dos sistemas complexos é o resultado das interações de seus componentes ou agentes.

Sobre a característica da não linearidade, a autora aponta que um sistema que possui essa característica é aquele em que o efeito é desproporcional à causa. Algumas vezes, os sistemas complexos podem apresentar uma relação de causa-efeito, ou seja, podem atuar como sistemas lineares, no entanto, outras vezes, ele pode reagir desproporcionalmente à causa.

Paiva (2006a) explicita que o efeito não é proporcional à causa e que o todo não é a soma das partes, já que fatores semelhantes não geram os mesmos efeitos, pois os indivíduos são diferentes. Nas narrativas apresentadas por Paiva (2006a), é possível conferir que o mesmo elemento perturbador do sistema gera efeitos diferentes. Um exemplo de elemento perturbador que a autora apresenta é o fato de o professor falar sempre em inglês durante as aulas. Isso funcionou para um aprendiz, contribuindo para sua aprendizagem, mas para o outro foi o motivo de abandono do curso.

Os sistemas complexos, conforme Paiva (2006a), mudam com o tempo em função da constante interação entre suas partes. Os padrões internos de organização são constantemente redefinidos pela **dinamicidade** característica do sistema. Um sistema sem dinamicidade pode morrer e, em relação ao sistema da aprendizagem de língua, pode ter muitas chances de insucesso. Paiva (2006a) mostra, analisando uma das narrativas que compõem seu *corpus*, que se podem observar mudanças no percurso de uma das narradoras quando diz que uma música, usada na primeira aula, encantara a aluna, mas que, ao ser repetida um ano depois, tornou-se motivo de desprezo à aprendizagem do idioma. Dessa forma, o mesmo material usado na sala de aula não contribuiu para o processo de aprendizagem.

2.1.4.2 Caótico, imprevisível e sensível a condições iniciais

Larsen-Freeman (1997) afirma que caótico é aquele sistema que pode passar por um período randômico, originado de forma irregular e imprevisível. Os sistemas complexos não lineares se comportam de forma regular e ordenada até que algum episódio não esperado aconteça e ele, de regular e ordenado, passa a ser caótico. Depois que o episódio passa, o sistema volta a ser novamente ordenado e regular.

Sobre a natureza caótica e imprevisível dos sistemas de aprendizagem, Paiva (2006a) assinala que a Teoria do Caos aponta que pequenas mudanças podem gerar grandes diferenças e que existe uma ordem por trás de uma desordem aparente. Não é fácil prever o comportamento de um sistema de aprendizagem, já que, como afirma Paiva (2006a), existem momentos regulares e irregulares, imprevisíveis e aleatórios. Na mesma narrativa mencionada acima, há um exemplo da imprevisibilidade da aprendizagem. A aluna mostra entusiasmo e motivação iniciais, dando indícios de uma aquisição com sucesso. Apesar disso, imprevisivelmente, a aprendizagem muda.

Em outro exemplo de narrativa, Paiva (2006a) menciona uma imprevisibilidade no processo de aquisição do inglês por uma aluna devido à mudança da tia para os Estados Unidos e, tendo uma prima falante do inglês, como fonte de *input* autêntico, as oportunidades de prática da oralidade permitiram que a aluna aprendesse algo que a escola não lhe permitiu. Além dessa situação, na mesma narrativa, pode-se observar, como Paiva (2006a) nos chama a atenção, de que forma os meios de comunicação de massa podem influenciar a aprendizagem,

pois a participante gosta de ouvir bandas inglesas e algumas americanas, mas prefere assistir a filmes dublados.

Paiva (2006a) observa que, em muitas narrativas, é possível perceber que o sistema de aprendizagem não é organizado sequencialmente em causa e efeito, por exemplo, quando o professor ensina e os alunos aprendem. Os sistemas são caóticos, estão sujeitos à intervenção de múltiplos fatores e são imprevisíveis. Contudo, dentro da aparente desordem do sistema, pode ocorrer o surgimento de alguma ordem e gerar um sistema que organiza a aprendizagem.

A razão para a imprevisibilidade dos sistemas complexos é a sua dependência sensível a condições iniciais. Uma pequena mudança nas condições iniciais de um sistema complexo pode ocasionar grandes implicações no seu comportamento futuro. No entanto, o comportamento de sistemas complexos com diferentes condições iniciais, diverge espontaneamente com o tempo, mesmo que sejam similares (LARSEN-FREEMAN, 1997).

No caso da aquisição de línguas estrangeiras,

[...] podemos prever que em contextos formais de aprendizagem os alunos vão ser capazes de memorizar regras e vocabulário, mas não podemos prever se todos eles vão adquirir a língua, isto é, se eles vão se engajar em práticas sociais da linguagem mediadas pela língua estrangeira. Embora não possamos prever a quantidade de SL que um aprendiz vai adquirir durante sua vida, nós podemos prever que, em média, ele será mais proficiente se tiver a oportunidade de usar a língua em contextos autênticos. O índice de mudanças, isto é, de aquisição, não é previsível e varia de acordo com a natureza das interações entre todos os elementos do sistema de aquisição desse aprendiz [...] (PAIVA, 2009, p. 5).

Nessa óptica, como coloca Paiva (2009, p.5), “acredita-se que cada ação é resultante de uma ação precedente, mas os sistemas caóticos são não lineares e seus efeitos não são proporcionais às causas”. No caso da aquisição de segundas línguas, podemos exemplificar essa não linearidade quando uma mesma experiência, como a do professor de inglês falar língua estrangeira o tempo todo da aula, relatada por Paiva (2009), pode funcionar de forma produtiva para um aprendiz ou como um bloqueio para outro.

Em relação ao fato de os sistemas de aprendizagem serem dependentes das condições iniciais (o sistema poderá tomar rumos diferentes se as condições forem diferentes), Paiva (2006a) apresenta mais dois exemplos de narrativas que possuem condições iniciais distintas, mas proporcionando um bom ambiente de aprendizagem. No primeiro exemplo, a aprendiz recebe um convite para morar no

exterior que não se concretiza e, no segundo exemplo, a aluna participa em uma banda de *rock*.

A autora (PAIVA, 2009) ressalta, sobre a sensibilidade às condições iniciais de um sistema, que essa característica também é conhecida como efeito borboleta, no qual “pequenos comportamentos podem gerar efeitos enormes” (PAIVA 2009, p. 6). Na aquisição de línguas estrangeiras, Paiva (2009) exemplifica, com base em seu *corpus* de narrativas, que a atitude desmotivadora de um professor a seus alunos despertou, em alguns, desmotivação em seguir aprendendo línguas, e em outros, a vontade de seguir aprendendo a segunda língua, motivados a superar os obstáculos apresentados.

2.1.4.3 Abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao *feedback* e adaptáveis

Larsen-Freeman (1997) argumenta que no século XVIII acreditava-se que os sistemas tendiam a equilibrar-se. No entanto, no final do século XIX, um grupo de biólogos, estudando os sistemas vivos, observou que eles se movimentavam de forma contrária ao que se acreditava no século anterior, ou seja, os sistemas vivos caminhavam da desordem para a ordem. Prigogine, na metade do século XX, de acordo com Larsen-Freeman (1997), demonstrou que sistemas complexos são abertos e não tendem a chegar ao equilíbrio. Os sistemas, ao contrário de equilibrarem-se, reestruturam-se e criam novos regimes de ordem e estrutura.

Um sistema de aprendizagem aberto significa que o aprendiz está em constante reorganização e não há um ponto de equilíbrio que se possa alcançar, como argumenta Paiva (2006a). O sistema de aprendizagem se relaciona e pode ser influenciado por sistemas internos e externos ao indivíduo. Os internos podem ser os fatores biológicos, cognitivos ou psíquicos, e os externos podem ser a escola, a família, a sociedade, a cultura. A escola, por exemplo, não é o único local de aprendizagem de uma língua estrangeira, como Paiva (2006a) exemplifica por meio de uma narrativa. Segundo a pesquisadora, novos fatores como a escola, o curso de idiomas, a família, os colegas de trabalho do pai, intercambistas, músicas, livros, vão se juntando ao processo de aprendizagem dos participantes.

O equilíbrio é possível em sistemas fechados, como o objeto de estudo da física convencional, mas essa lei não é aplicável a sistemas abertos e complexos, que são capazes de se auto-organizar. Dita auto-organização pode acontecer imprevisivelmente, mas ela é possível porque os sistemas complexos são sensíveis

a *feedback*. No entanto, Paiva (2009) adverte que quando um sistema atinge o equilíbrio, ele não está estável, mas morto.

A auto-organização dos sistemas de aprendizagem é uma propriedade emergente do sistema. A interação do sistema com suas diferentes partes gera mudanças e, assim, a auto-organização. O sistema se adapta e se auto-organiza, porque possui a capacidade de aprender e mudar em reação às modificações no ambiente. Um exemplo retirado de uma das narrativas utilizadas por Paiva (2006a) é o caso de um sistema de aprendizagem que tem como principal atrator a professora. A aprendizagem dessa participante recebeu aporte não só por meio das aulas, mas também da amizade entre aluna e professora, pois mesmo fora da sala de aula, em seus encontros pessoais, a língua inglesa era praticada. Dado que o sistema é aberto, elementos entraram e saíram desse sistema e com o afastamento entre as duas, a aluna usa letras de música como um exercício para praticar a oralidade.

O *feedback* positivo, recebido por um sistema complexo, gera evolução. Por outro lado, o *feedback* negativo, usando um exemplo da biologia, mantém as espécies como elas são, pois as mutações não são bem aceitas pelo ambiente (LARSEN-FREEMAN, 1997).

O sistema de aprendizagem de línguas, assim como qualquer sistema complexo, evolui e sofre influências de *feedback*, seja ele positivo ou negativo. No entanto, segundo Paiva (2006a), nem todo *feedback* negativo afeta a motivação e que nem todo *feedback* positivo gera aprendizagem. A complexidade do sistema não permite que ele funcione de forma previsível. Os aprendizes reagem de forma diferenciada a estímulos iguais; por exemplo, alguns aprendizes não reagem bem a uma avaliação negativa, enquanto outros sentem-se estimulados, fazendo com que sua aprendizagem avance.

No estudo feito por Paiva (2006a), em um dos exemplos, o *feedback* negativo diminuiu a motivação da aluna, atribuindo seu fracasso ao professor e à escola. Outro exemplo, porém oposto, citado pela autora, é de uma aprendiz que, após fracasso escolar, tenta superar as dificuldades, procurando alternativas. Com um exemplo de *feedback* positivo, Paiva (2006a) mostra o papel positivo de elogios de estrangeiros relatado por muitas narrativas que ajudaram aos aprendizes a aumentar sua autoconfiança.

É baseado na capacidade de seleção natural e de auto-organização que se usa o conceito “adaptável” em biologia, conforme Larsen-Freeman (1997). Os

sistemas não são passivos aos estímulos que recebem, pois usam tais estímulos em seu proveito, adaptam-se às novas mudanças e se auto-organizam novamente.

2.1.4.4 Atratores estranhos e forma fractal

Larsen-Freeman (1997) explica que o caminho percorrido por um sistema dinâmico pode ser traçado no espaço e se chama de atrator. Recebe esse nome em função do padrão ao qual um sistema dinâmico é atraído. Um sistema não linear e complexo exibe um atrator completamente diferente dos anteriormente produzidos, já que esse sistema possui um atrator estranho. Os atratores estranhos diferem de sistema para sistema e, em função disso, caminho percorrido por um sistema nunca será igual, mesmo que haja a emergência de um padrão de forma global. Dessa forma, é impossível prever os detalhes de como será o caminho de um sistema complexo.

Se um atrator é uma forma de representar o comportamento de um sistema de forma geométrica, essa é a explicação para que diferentes sistemas produzam figuras geométricas distintas (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Todos os atratores estranhos possuem algo em comum: a forma deles é geometricamente um fractal, termo que significa que uma parte, uma fração, contém o todo; é uma figura geométrica similar em diferentes níveis de escala, como a língua, pois não é diferente dos outros fenômenos naturais (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Paiva (2005) argumenta que muitos sistemas dinâmicos apresentam diferentes tipos de atratores, como o ponto fixo, o periódico e o caótico. Esses atratores se alteram constantemente, demonstrando a imprevisibilidade dos sistemas complexos. Segundo a autora, na aprendizagem de línguas, poderíamos pensar que o ponto fixo (ou equilíbrio) seria o conhecimento já adquirido, incorporando o novo conhecimento; o atrator periódico seria a cognição; os atratores caóticos, ou "atratores estranhos", seriam os muitos fatores que interferem na aprendizagem (interação, *input*, materiais).

Dessa forma, Paiva (2005) afirma que devemos ver a aquisição de línguas como um processo contínuo e sem fim e não mais como um produto final, assim como a própria língua, que, entendida como sistema complexo, não é estática, mas sim dinâmica e está em constante mutação.

A autora argumenta que a aquisição de línguas funciona de forma fractal, pois a aquisição é um sistema complexo e dinâmico, composto por subsistemas igualmente complexos e dinâmicos. Cada um dos subsistemas pode ainda dividir-se em muitos outros fractais, apresentando variáveis que podem modificar o sistema como um todo e de forma imprevisível, pois não são sistemas estanques. Além disso, cada fractal de um subsistema também se divide em outros fractais.

A identidade também é entendida por Paiva (2009) como um fractal, uma vez que a autora acredita que ela não seja única, mas sim “um conjunto de identidades fractalizadas” (PAIVA, 2009, p. 12). Para a professora, apoiada em Mandelbrot (1982), fractais são “padrões autossimilares independentemente da escala em que os visualizemos, devido à sua propriedade de autossimilaridade” (PAIVA, 2009, p. 12). A pesquisadora comenta, apoiada na tese de Sade (2009), que a identidade é um sistema e “é construída a partir da emergência de várias outras identidades” (PAIVA, 2009). Essas identidades, por mais diversas que sejam, ao interagirem entre si, influenciam-se mutuamente, fazendo emergir comportamentos imprevisíveis, além de conterem o todo, como o todo contém as partes.

Ainda citando a tese de Sade (2009), Paiva (2009) coloca que as condições sociais, agrupando pessoas em privilegiados e não privilegiados, interferem nas oportunidades de aprendizagem, com possibilidades e restrições. Com base em Van Lier (2004 apud Paiva 2009), Paiva (2009) alega que os alunos não privilegiados precisam ser mais autônomos e relata que seu *corpus* de narrativas mostra “evidências suficientes para dizer que os aprendizes autônomos têm mais consciência das oportunidades (*affordances*) e as usam para melhorar sua aquisição” (PAIVA 2009, p. 14). Segundo a autora, os agentes ativos que correm riscos, que experimentam e exploram o ambiente são os aprendizes bem sucedidos.

Paiva (2009) afirma que é por meio das nossas ações e das nossas interações complexas com outros agentes que nos tornamos o que somos, e a língua tem papel fundamental na agência. Assim, ao usarmos uma segunda língua, agimos no mundo ao mesmo tempo em que mostramos fractais da nossa identidade.

2.1.4.5 Sistemas complexos não lineares e a linguagem

Sobre os sistemas complexos não lineares e a linguagem, Larsen-Freeman (1997) alega que o estudo desse tipo de sistema e o estudo da linguagem possuem

muitos pontos em comum. Muito embora a linguagem possa ser vista como um agregado de unidades sintagmáticas e paradigmáticas (como fonemas, morfemas, sentenças), ela também pode ser vista como um sistema dinâmico.

Sobre o dinamismo da linguagem, Larsen-Freeman (1997) afirma que podemos ter duas interpretações. A primeira delas assegura que a linguagem pode ser descrita como uma junção de unidades gramaticais, mas quando usadas em discursos por um falante, envolve um processo ativo conhecido como *parole* em Saussure e *performance* em Chomsky. Larsen-Freeman (1997) faz referência a um estudo seu anterior (LARSEN-FREEMAN 1991b), no qual usou o termo *grammaring* para tentar descrever o dinamismo da gramática em uso.

A segunda interpretação, como nos revela Larsen-Freeman (1997), é ver o dinamismo da linguagem quando podemos observar um crescimento e uma mudança. Tais crescimento e mudança podem ser vistos na linguagem de um falante, bem como na língua, que pode ser observada sincrônica e diacronicamente, atestando seu caráter dinâmico.

As mudanças que ocorreram diacronicamente na língua são não lineares, não são uniformes e uma visão sincrônica pode parecer caótica. O exemplo dado pela autora é que diferentes falantes de uma mesma língua falam a mesma coisa de diferentes maneiras.

O modo como novas formas são introduzidas na língua são imprevisíveis, conforme a pesquisadora. O que pode acontecer é tentarmos explicar as mudanças que acontecem na língua depois que elas já aconteceram e não prever quais outras mudanças poderão acontecer.

A essas duas visões que a palavra dinamismo traz para a língua (processo sincrônico e crescimento/mudança diacrônico) se soma uma terceira visão, inspirada na perspectiva da Teoria do Caos/da Complexidade, entendendo que a linguagem é constituída. Essa terceira perspectiva não distingue o uso e mudança/crescimento, pois ambos são processos isomórficos. A cada momento em que usamos a língua, ela muda (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Conforme vamos usando a língua, a gramática vai se modificando no usuário (DILLER, 1995 apud LARSEN-FREEMAN, 1997). Com essas modificações feitas à gramática, é possível que se modifiquem as estruturas da língua de forma geral. Isto é, não são as regras que moldam o discurso, mas as regras são moldadas por ele. Dessa forma, o comportamento do sistema como um todo é o resultado das

interações feitas por meio da língua. Conforme a língua é usada, segundo nos detalha Larsen-Freeman (1997), novas regras vão sendo criadas e vão substituindo as mais antigas.

Embora usemos as regras para explicar o sistema complexo que é a língua, não podemos dizer que a língua seja o produto de todas as regras, já que elas mudam conforme as usamos, como observa Larsen-Freeman (1997).

Com essas pontuações, a autora afirma que precisamos estudar a língua² e a linguagem³ de forma dependente uma da outra, pois só assim poderemos obter respostas reais (BERNARDEZ, 1995 apud LARSEN-FREEMAN, 1997).

Outras qualidades da linguagem, conforme assegura Larsen-Freeman (1997), vista como sistema dinâmico, são, em primeiro lugar, ser composta por diferentes subsistemas (fonologia, morfologia, pragmática, léxico, sintaxe) e, em segundo lugar, que os subsistemas são interdependentes. Assim, a mudança em um deles acarretará mudanças em todos os demais.

Então, se descrevermos um dos subsistemas por separado, obteremos informações apenas daquele subsistema e não do sistema geral, que é a língua, complementa a autora. Os sistemas complexos e não lineares são dependentes de suas condições iniciais e a língua não é uma exceção. No caso das línguas, a condição inicial é a gramática universal.

A gramática universal contém os princípios universais da linguagem humana, embora as línguas difiram entre si. Para explicar essas diferenças, a pesquisadora cita Mohanan (1992), o qual coloca a Gramática Universal (GU) no “campo da atração”, pois é possível se ter uma variação infinita a partir de um espaço finito de gramática.

Sobre os sistemas complexos e não lineares e a aquisição de segunda língua, Larsen-Freeman (1997) aponta que, na aquisição de segundas línguas, também é possível traçar paralelos com os sistemas complexos não lineares. Ambos os sistemas, por exemplo, são caracterizados como processos dinâmicos e, na aquisição de segunda língua (L2), os estudos têm se voltado para a evolução dessa dinâmica na interlíngua dos aprendizes. Um dos problemas apresentados pelos estudos se relaciona, conforme Larsen-Freeman (1997), às regras gramaticais

² Neste trabalho, entendo que a língua é conhecimento abstrato, governado por estruturas, restrições ou regras (Leffa, 2001)

³ Entendo a linguagem, neste trabalho, como a língua em uso, que acontece entre as pessoas (Leffa, 2001)

estáticas de uma língua e o caráter mutativo da gramática interna da L2 nos aprendizes. Outro ponto referente ao processo dinâmico da aquisição de uma língua-alvo, seja ela materna ou segunda, é que, ao ser usada, ela se modifica. Isso ocasiona um desentendimento, já que a expressão língua-alvo não é mais adequada, uma vez que o alvo se move constantemente.

O processo de aquisição de uma L2 também é complexo, de acordo com a autora. Inúmeros e variados são os fatores que competem no desenvolvimento da interlíngua de um aprendiz: tipo, quantidade e qualidade do *input*; tipo de *feedback* recebido; contexto do qual o aprendiz faz parte; idade, motivação, atitude e fatores pessoais do aprendiz, dentre muitos outros. É a interação dessa variedade de fatores que pode oferecer grande impacto à aquisição.

Tendo que o sistema é aberto e que o *input* é continuado, a interlíngua se auto-organiza e se reestrutura. Isso é possível, pois o sistema da interlíngua é sensível a *feedback*, conforme Larsen-Freeman (1997). Enquanto o aprendiz estiver recebendo *feedback*, será possível que a sua interlíngua se aproxime cada vez mais da língua usada pelos falantes nativos da língua que se quer aprender. Ao contrário, se o aprendiz deixa de receber *feedback*, fossilizando algumas estruturas dentro de sua interlíngua, dizemos que o sistema se fechou, acomodando-se a um atrator. No processo de aquisição de uma língua, os agentes são as mentes individuais, o *feedback* recebido provém do professor e da experiência direta, e o aperfeiçoamento é a aprendizagem (WALDROP, 1992, p. 179, apud LARSEN-FREEMAN, 1997).

Como alega a pesquisadora, a interlíngua de falantes nativos de várias línguas maternas, os quais estão aprendendo uma mesma língua estrangeira, possui muitos aspectos em comum, mas também apresentam peculiaridades relacionadas aos atratores específicos de suas línguas maternas que podem exercer, na interlíngua, uma força maior que os atratores da língua que se deseja aprender. É por isso que podemos distinguir um falante nativo de espanhol e do inglês ao falarem português como língua estrangeira, defende Larsen-Freeman (1997). Além dessas diferenças linguísticas atribuídas à língua materna de um aprendiz, existem também diferenças individuais, como as razões para aprender ou não uma língua.

Larsen-Freeman (1997), acreditando que a aquisição de línguas funciona como um sistema complexo não linear como os demais sistemas das ciências físicas, lança cinco questões em aquisição de segundas línguas que devem ser

pesquisadas a partir dessa nova perspectiva. São elas: mecanismos de aquisição; definições de aprendizagem; instabilidade e estabilidade da interlíngua; diferenças individuais; e efeitos da instrução.

2.1.4.6 Sobre o emergentismo

Embora não tenha sido listado por Larsen-Freeman (1997), o conceito de emergência é fundamental para entendermos os sistemas complexos. A definição de emergência que usarei aqui surge do trabalho de Johnson (2003), embora outros autores também trabalhem com esse conceito, como o próprio Morin (2000).

Em seu livro sobre emergência (“Emergência: a dinâmica em rede em formigas, cérebros, cidades e softwares”), Johnson (2003) descreve os formigueiros, as cidades e o cérebro humano como sistemas complexos, e trata como eles se auto-organizam, mesmo com a ausência de um líder ou plano definido com antecedência.

Para o pesquisador, emergência é “movimento das regras de nível baixo para a sofisticação do nível mais alto” (JOHNSON, 2003, p. 14). Para entendermos um pouco mais o que isso significa, o autor explica como as colônias de formigas dão conta do gerenciamento complexo de tarefas sem a existência de uma única formiga liderando-as; ou na forma como os bairros se formam, mesmo sem que haja um planejador urbano. Em outras palavras, a emergência, segundo Johnson (2003), é o que acontece quando entidades independentes de baixo nível, de vários tipos, como é o caso das formigas, conseguem criar uma organização de alto nível sem ter planos ou um líder.

Em seu trabalho, no caso dos formigueiros, Johnson (2003, p.23) relata que as “colônias estudadas por Gordon⁴ mostram um dos mais impressionantes comportamentos descentralizados da natureza: inteligência, personalidade e aprendizado emergem de baixo para cima, bottom-up”.

Johnson (2003, p.54) alega que as formigas agem de forma local, mas a “ação coletiva produz comportamento global”. Assim, a ordem global permite que componentes especializados criem uma inteligência não especializada; que comunidades de indivíduos solucionem problemas mesmo que não saibam disso.

⁴ Bióloga americana, da universidade de Stanford, que estuda o comportamento de formigas.

Uma das principais leis da emergência se refere à cristalização de um fenômeno *bottom-up* que permanece no tempo. A outra lei diz que um sistema emergente fica mais inteligente com o tempo, pois é capaz de aprender. Sobre a cidade, o autor afirma que ela vai ficando “mais esperta, mais útil para seus habitantes. E aqui, outra vez, a coisa mais extraordinária é que esse aprendizado emerge sem que ninguém tenha conhecimento dele”. (JOHNSON, 2003, p. 79)

Johnson (2003) também coloca a internet como um fenômeno emergente, assim como as cidades e os formigueiros. A emergência pode ser observada, principalmente com o advento da *web 2.0*, que dá margem à maior participação dos usuários e possibilita que os usuários da *web* criem novos espaços por meio de sua participação (como é o caso dos *sites* que permitem a criação de blogs ou páginas pessoais) ou que organizem as informações (com o uso dos sistemas de buscas, por exemplo, ou com comentários de suas compras em algum *site*). Johnson (2003) afirma que a internet também está se tornando mais inteligente a partir da conexão e da interação das partes, fazendo com que ela também se transforme em um todo diferente do que a soma de suas partes. Para finalizar, o autor argumenta que devemos “deixar o sistema governar a si mesmo tanto quanto possível, deixá-lo aprender a partir de passos básicos” (JOHNSON, 2003, p. 174).

Já Morin (2000, online) define a emergência como o “conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas as outras”. Em um de seus exemplos, o pesquisador afirma que

Se observarmos uma sociedade, verificaremos que nela há interações entre os indivíduos, mas essas interações formam um conjunto e a sociedade, como tal, é possuidora de uma língua e de uma cultura que transmite aos indivíduos; essas ‘emergências sociais’ permitem o desenvolvimento destes.

Para tentar entender de que forma ensino de línguas se constitui como um sistema complexo, dando destaque ao emergentismo, já destacado em linhas anteriores por Johnson (2003) e Morin (2000), destaco o trabalho de Leffa (2009a), no qual o autor descreve o que é um sistema complexo, como ele emerge e como é possível corrigir seu rumo. Desse trabalho, neste momento, colocarei o foco na emergência.

Para o autor, os estudos que abordam o emergentismo na área da aquisição de línguas estrangeiras têm privilegiado o campo da psicolinguística e da aquisição

de línguas, e não tanto sobre o trabalho do professor de língua e literatura na sala de aula, que é o caso do trabalho que apresento.

A importância de observar a aquisição de línguas por meio de uma perspectiva mais ampla, constituída pela teoria dos sistemas emergentes e pelas teorias da complexidade, permite-nos entender que “fenômenos da natureza como o clima, os formigueiros e as colmeias, até as organizações sociais, como as comunidades de aprendizagem que formam a sala de aula com suas normas e divisão de trabalho” são “sistemas complexos em que as partes não se somam umas às outras, mas interagem, produzindo novos elementos, muitas vezes em cascata, que vão muito além da soma das partes” (LEFFA, 2009a, p. 24).

Uma característica dos sistemas complexos, descrita pelo autor, é a que eles emergem em certa ocasião, evoluem no tempo, e acabam, quando a razão que lhes originou deixar de existir, pois um sistema complexo não nasce do nada, mas de outro sistema, anterior a ele. Na sua essência, um sistema complexo começa com um pequeno elemento que o invade e acarreta mudanças no próprio sistema. Assim, de acordo com as ideias apresentadas por Leffa (2009), todos os sistemas complexos (como o clima, o trânsito de uma cidade, a aprendizagem de uma língua estrangeira) possuem pelo menos dois aspectos em comum: são sistemas que se constituem de partes que interagem entre si, e são sistemas que progridem num certo período de tempo.

No caso do sistema complexo da sala de aula, os elementos que interagem envolvem desde as pessoas (professor e alunos), os objetos culturais escolares (lousa, livros, cartazes), a divisão de responsabilidades, até as normas de conduta. No entanto, não são apenas esses os elementos, já que a sala de aula, bem como os demais sistemas abertos, é vulnerável às influências exteriores, como as condições do trânsito ou do tempo, configurados como outros sistemas complexos (LEFFA, 2009a). Como lembra o autor, “A sala de aula não é uma redoma de vidro, um sistema fechado, impermeável ao que acontece lá fora” (LEFFA, 2009a, p. 26), é, na verdade, dinâmico, mas não estático.

Sobre esse dinamismo do sistema, Leffa (2009a, p. 26) defende que “O que provoca a mudança, e conseqüentemente a aprendizagem, é a interação entre os elementos que compõem o sistema”. Entendendo que os próprios alunos são sistemas complexos e dinâmicos, e que eles também interagem com outros sistemas, assim não temos como prever o que os alunos vão aprender, ou seja,

“alguns alunos vão aprender mais do que outros, alguns vão adquirir conteúdos diferentes, não previstos pelo professor, talvez influenciados pela agenda oculta, mas todos vão aprender alguma coisa, desejável ou não” (LEFFA, 2009a, p. 26). Desse modo, nas ideias do autor, nenhum aluno sai da escola como entrou.

Uma discussão sobre o ponto de emergência pode ser encontrada em Paiva (2005), quando discute as ideias de Krashen (1985) (aprendiz estimulado por *input*+1) e de Vygotsky (1984) (ZPD⁵), e constata que os dois autores fazem referência a um ponto de emergência de aprendizagem similar ao "limite do caos", suscetível a variações das partes do sistema. A autora destaca que ambos os autores perceberam que há um ponto de emergência de aprendizagem ainda que não haja consenso entre o *input* ou a interação.

Então, Paiva (2005) propõe “que um modelo de aquisição de línguas deva ser pensado como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao "limite do caos", ponto de transição (LEWIN, 1994), ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo para aprendizagem”.

O limite do caos é caracterizado por Paiva (2009) como “uma fase de máxima criatividade em que o sistema opera entre a ordem e a aleatoriedade do caos”, sendo “uma fase de transição em que a estabilidade cede espaço à criatividade e a transformação” (PAIVA, 2009, p. 7). Na aquisição de segundas línguas, a beira do caos acontece quando “aquisição sofre mudança repentina de um estado a outro e quando o aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles” (PAIVA, 2009, p. 7). Nos dois exemplos apresentados por Paiva (2009), vemos que os aprendizes tomaram dois caminhos diferentes, quando desafiados e expostos a cometer erros. O primeiro desistiu de seguir no curso de inglês em função das suas dificuldades, passando ao curso de espanhol, e o segundo “superou a turbulência e alcançou uma nova fase de aquisição, exibindo um novo comportamento linguístico ou um novo atrator” (PAIVA, 2009, p. 10).

Paiva (2009) relembra que cada aprendiz segue a sua própria rota de aquisição atingindo a estabilidade quando movido para uma bacia atratora, como acontece com o ensino de regras gramaticais. No caso dos exemplos dados pela autora e citados aqui anteriormente, o primeiro deles, da aluna que desistiu do curso

⁵ Zona de desenvolvimento Proximal é o que define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre o desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o desenvolvimento determinado por meio de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com um colega.

de inglês ao sofrer perturbações, pode ser visto como um fracasso para a aprendizagem da língua inglesa, mas um sucesso para a língua espanhola, já que a aluna foi atraída para a bacia atratora do curso de espanhol por um atrator estranho dentro do sistema escolar, como diz (PAIVA, 2009). Outro exemplo de atrator estranho encontrado no banco de narrativas e relatado por Paiva (2009) são as experiências de viagens ao exterior.

2.1.4.7 Outras Pesquisas recentes

No Brasil, na área de Linguística Aplicada e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, alguns são os trabalhos que usam o paradigma complexo como o paradigma emergente para suas pesquisas. Além dos autores já citados, como Paiva e Leffa, outros estudos sobre a complexidade estão surgindo. Passo, então, a apresentar alguns trabalhos de meu conhecimento sobre o tema, que podem ser tidos como base para o desenvolvimento desta tese.

Vale a pena destacar o grupo de orientandos de doutorado da professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais, com 4 teses defendidas até o início do ano de 2011, abordando o tema da complexidade. Um desses exemplos é o trabalho de Parreiras (2005), que abordou a sala de aula digital sob a perspectiva teórica dos sistemas complexos, a partir da investigação dos fluxos interacionais ocorridos entre os alunos a distância de duas turmas ofertadas ao mesmo tempo. O autor apresenta a Teoria do Caos, trata da complexidade e da auto-organização, das estruturas de *feedback*, aborda a Auto-organização (ou Meta-balanceamento), define os atratores, comenta sobre a Fronteira do Caos e define a Rede de interação no ambiente digital como sistema complexo. Metodologicamente, o trabalho está ancorado nas bases da pesquisa qualitativa-interpretativista, utilizando especificamente o estudo de caso. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de distintos instrumentos, como mensagens postadas em listas e em fóruns eletrônicos de discussões, entrevistas com a professora e com os aprendizes, diário da professora e notas de campo do pesquisador. O autor considera que, pelos resultados de sua pesquisa, parece não existir dúvida da pertinência de se entender o ambiente digital de aprendizagem a partir das características que governam os sistemas complexos.

Outra orientanda da professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva é Braga (2007), que utiliza noções da teoria da complexidade como base epistemológica

para suas análises e discussões, além de estudos sobre teorias de grupos, comunidades de aprendizagem e colaboração online. A pesquisadora buscou evidências empíricas de propriedades dos sistemas complexos (como emergência, auto-organização, adaptabilidade na experiência colaborativa online, padrões emergentes, fatores e elementos que possam influenciar positiva ou negativamente a colaboração e a construção de significado nesse contexto) nas interlocuções de cinquenta alunos, chamados, pela autora, de “comunidades autônomas de aprendizagem on-line”. Braga (2007) acredita que uma melhor compreensão das características, do funcionamento e dos padrões emergentes dessas comunidades possa colaborar para as discussões sobre as práticas colaborativas em ambiente virtual.

Além desses exemplos, temos também o de Martins (2008), que pesquisou as dinâmicas interativas de uma disciplina de escrita em inglês como língua estrangeira oferecida na modalidade mista, tendo aulas face a face e online. A pesquisa teve como base a perspectiva ecossistêmica, contendo princípios da Teoria da Complexidade e de abordagens ecológicas, e foi dirigida sob uma perspectiva etnográfica. Os resultados do trabalho apontam para o potencial de se combinar duas modalidades de ensino, antes separadas, integrando as características e possibilidades de cada uma, superando o dualismo das duas modalidades a fim de potencializar os benefícios de uma forma que vai além das capacidades individuais de cada uma.

Silva (2008), ao defender o trabalho “A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativo no contexto virtual: um estudo na perspectiva da Complexidade/Caos”, centrou sua análise em 1.370 emissivas (*e-mails*) trocados entre aprendizes adultos de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem a fim de demonstrar que o processo de colaboração para a aprendizagem é uma característica natural na comunidade analisada. Para tanto, o autor utilizou as Teorias da Complexidade e do Caos para refletir sobre o processo de colaboração em meios virtuais, vindo a questionar a metáfora do andaime instrucional, pois ela se apresenta inadequada para representar a dinâmica complexa do processo de aprendizagem colaborativa. O pesquisador apresenta uma nova metáfora alternativa – dinamizadora, que dá conta desse processo coletivo, interpessoal e intrapessoal.

Sade (2009) é o último exemplo de trabalho vindo da UFMG, que apresenta a identidade social na contemporaneidade como um sistema caótico e complexo,

demonstrando a inter-relação que há entre os processos de (re)construção identitária e o de aprendizagem de língua estrangeira. O referencial teórico está baseado nas Teorias da Complexidade e do Caos, além de autores que tratam especificamente das questões identitárias. O trabalho foi realizado na perspectiva qualitativa e interpretativa e orientado pelo paradigma da Complexidade, com dados obtidos nas narrativas do *corpus* do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), da própria UFMG. Os resultados obtidos pela autora a levam a sugerir um novo termo, evocando a figura do fractal, de identidades fractalizadas, para se referir à complexidade do ser humano que, no momento contemporâneo, está fractalizada.

Vetromille-Castro (2007a, bem como em trabalhos como 2007b e VETROMILLE-CASTRO e AXT 2007c), em sua tese elaborada no programa de Pós-graduação Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), observa como um grupo de alunos se conserva coeso durante o tempo de um curso a distância em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), alcançando os objetivos. O referencial teórico apresentado pelo autor destaca os sistemas complexos, caracterizando um AVA como um sistema complexo; apresenta a teoria das trocas de valores qualitativos, bem como o benefício recíproco e a sustentação solidária. O autor também aborda o conceito de entropia, conceito usado como metáfora para a análise do pesquisador.

Após essa concisa revisão das teses mais recentes que abordam o tema da complexidade e o ensino e a aprendizagem de línguas, podemos observar a riqueza de pesquisas e a relevância dos dados produzidos por elas para a área da Linguística Aplicada.

O percurso que faço agora se relaciona a uma breve introdução sobre a Educação a Distância no Brasil (EaD), introduzindo a teoria da distância transacional, que destaca, principalmente, a autonomia do aluno, seguindo por algumas características dos alunos de EaD, justificando algumas práticas da disciplina que será analisada nesta tese. O objetivo, após essa apresentação sobre a EaD, é apresentar os conceitos de comunidade virtual de aprendizagem e o de comunidade de prática, bem como o tema da colaboração em massa.

2.2. A EaD E A DISTÂNCIA TRANSACIONAL

Abro este tópico sobre EaD como uma forma de contextualizar a modalidade de ensino que será analisada nesta tese (modalidade a distância) e também a fim de justificar a seguinte seção, que aborda as comunidades virtuais (e de aprendizagem) e as comunidades de prática. Faço um breve levantamento da história da EaD no mundo e no Brasil, dando destaque, em seguida, para a teoria da distância transacional, que enfatiza o impacto que a distância entre professores e alunos pode causar ao ensino e à aprendizagem.

2.2.1 A EaD no mundo e no Brasil

Freitas (2005) aponta que o surgimento da modalidade a distância tem ajudado a diminuir o elitismo educacional, tratando, também, de corrigir algumas “fissuras do sistema tradicional de ensino” (FREITAS, 2005, p. 57), complementando o sistema tradicional principalmente com o surgimento de novas tecnologias.

A autora argumenta que o conceito de educação a distância se aplica a programas em que alunos e professor estão separados no que se refere ao espaço físico. Embora a autora não registre, sabemos que a EaD também pode se justificar pela separação temporal entre alunos e professor.

Depois dos correios, do rádio e da TV, a nova mídia que permite que a modalidade a distância seja colocada em prática é o computador e a internet. Alves (2009) coloca que, no campo da educação brasileira, os computadores chegaram por meio das universidades, com a instalação das primeiras máquinas na década de 1970. Na época, eram equipamentos muito grandes, de altíssimo custo, muito diferente do que vivenciamos hoje em dia, 40 anos depois, com computadores com preços acessíveis a muitos membros da sociedade e muito menores do que os primeiros.

Com a introdução dos computadores pessoais, a internet consolidou a difusão do EaD para todo o sistema educativo do mundo e, também, do Brasil, embora o autor ainda faça algumas críticas, principalmente no que se refere aos custos de transmissão e a conexão, principalmente discada, que é de alto custo e de pouca qualidade.

Sobre a criação das Universidades Abertas, Alves (2009) relata que a Universidade Aberta do Brasil se espelhou na *Open University* da Inglaterra, criada no início dos anos 1970. Após várias tentativas, Alves (2009) aponta que a

Universidade Aberta do Brasil recentemente foi criada e que não funciona como uma universidade, mas como um consórcio de instituições públicas de ensino superior capaz de proporcionar maior acesso à educação superior no nosso país.

Os AVAs são, hoje em dia, os responsáveis por criarem ambientes propícios para o ensino e para a aprendizagem a distância. Muitos desses AVAs são institucionais, outros gratuitos e, atualmente, o mais usado nas universidades brasileiras para a educação a distância, bem como apoio à educação presencial, tem sido o Moodle.

O Moodle, acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, é, segundo Silva (2010) “um ambiente virtual de aprendizagem que [...] trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque” (SILVA, 2010, p. 16). Assim, afirma Silva (2010), o objetivo do Moodle é garantir a aprendizagem não só por meio da interatividade, mas também, e principalmente, da interação, dando especial atenção à construção e à reconstrução do conhecimento, sempre em colaboração com pares, transformando a aprendizagem mais significativa para o aluno.

O Moodle é um projeto *open source software*, ou seja, um software de fonte aberta, que pode ser baixado e utilizado gratuitamente. Além disso, para o professor, o Moodle é de fácil manejo, pois permite que cursos sejam criados sem que o professor precise entender de programação ou *web design*, embora seja preciso que tenha atenção à estrutura hipertextual e ao *design* educacional (SILVA, 2010, p. 17). Bechara e Haguenauer (2010) comentam que a estrutura do Moodle relaciona recursos e atividades capazes de promoverem a aprendizagem, orientando o caminho que o aluno deve seguir. A estrutura do curso pode ser organizada em tópicos ou semanas, sem que o foco sejam as ferramentas, mas, sim a aprendizagem.

De acordo com Delgado e Haguenauer (2010), o Moodle foi criado na perspectiva de teorias construtivistas tendo a colaboração e a interação como premissas para a construção do conhecimento. Na pesquisa realizada pelas autoras Delgado e Haguenauer (2010) sobre o uso do Moodle como plataforma de apoio ao ensino presencial, elas destacam que o professor, com o uso diário do ambiente, aprende a manejá-lo e a explorar novas ferramentas e atividades. Com relação aos alunos, as autoras apontam que quando eles fazem críticas ao ambiente, as críticas

estão relacionadas às estratégias utilizadas pelo professor mais do que à plataforma em si, como o excesso de atividades. Essas duas percepções sobre o Moodle, na pesquisa das autoras, foram se complementando para um uso mais adequado dessa plataforma neste caso.

No Moodle, e no pacote disponibilizado desse *software* pela Universidade Federal de Santa Maria aos cursos de graduação a distância e presencial, dentre as atividades que podem ser propostas pelos professores que desenham uma disciplina, estão os fóruns, descritos por Bechara e Haguenaer (2010) como ferramentas promotoras de “atividades sociais”, oportunizando a construção coletiva de conhecimento, ou seja, os fóruns são ferramentas que permitem a discussão “e troca de conhecimentos por natureza” (SILVA, 2010, p. 75). Para Silva (2010), uma atividade realizada em um fórum é “uma atividade de interação assíncrona de muito valor que, além de permitir o acompanhamento via e-mail, também possibilita o envio de anexos” (SILVA, 2010, p. 75)

Conforme podemos observar nas informações disponibilizadas no próprio Moodle, existem 4 tipos de fóruns: Discussão simples; Geral; Cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico; e Perguntas e Respostas. No fórum do tipo “discussão simples” ocorre a centralização dos participantes em uma única página, em uma única discussão, facilitando a interação. Os participantes não podem criar novos tópicos. Já o “Fórum geral” é um fórum aberto e cada participante pode iniciar um novo tópico quantas vezes desejar. Com relação ao fórum do tipo “Cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico”, cada participante pode iniciar apenas um novo tópico de discussão, mas todos podem participar livremente dos tópicos dos colegas. É um tipo de fórum interessante para ser usado quando a proposta pedagógica pede que cada participante apresente um tema e aja como moderador da discussão. O último tipo de fórum é o “Fórum Perguntas e Respostas”, no qual um aluno só pode ler as mensagens de outros depois da publicação de sua mensagem, podendo, depois disso, interagir com as mensagens do grupo. Esse tipo de fórum pode ser utilizado quando se pedem respostas originais, sem a possibilidade de cópia das respostas dos colegas.

Todos esses tipos de fóruns, além de promoverem a interação entre professor, alunos e tutores, também podem ser vistos como um portfólio de atividades dos alunos, como um repositório de atividades ou ainda como um relatório de atividades realizadas pelos alunos.

No entanto, após usar o Moodle como AVA das disciplinas de língua espanhola para o curso de Letras Espanhol a distância, posso apontar algumas limitações desse ambiente, principalmente para o ensino e para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de propiciar interação entre os usuários através do fórum com textos escritos, o Moodle não possui uma ferramenta que possibilite a interação oral síncrona entre alunos e professores, por exemplo. Como se trata de aprender uma língua estrangeira para depois poder ensiná-la, precisamos trabalhar as 4 habilidades dessa língua. E isso não é possível através apenas desse ambiente. O professor precisa conhecer ferramentas de web conferência disponíveis gratuitamente na internet para complementar o que ainda não pode ser feito via Moodle.

Entro, neste momento, no campo da teoria da distância transacional, que destaca a diferença entre a distância geográfica e a distância transacional, sendo esta ancorada em três variantes, a saber: Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aluno. Logo, destaco alguns pontos relevantes sobre a autonomia do aluno e outras características para estudantes de cursos na modalidade a distância, já registradas por outros autores.

2.2.2 A teoria da distância transacional

Moore (2002) afirma que, em 1972, surgiu a primeira tentativa de definição e articulação de uma teoria da educação a distância, chamada, mais tarde, de Teoria da Distância Transacional. Para essa teoria, educação a distância

não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo” (MOORE, 2002, p. 2).

Transação em EaD, segundo o autor, “ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores” (MOORE, 2002, p. 2), afetando tanto o ensino quanto a aprendizagem. Essa separação gera um espaço psicológico e comunicacional que precisa ser transposto. Esse espaço, segundo Moore (2002), é a distância transacional.

Os espaços psicológicos e comunicacionais nunca são os mesmos, nunca são iguais. Isso faz da distância transacional, como afirma Moore (2002), um termo relativo e não absoluto. O autor ainda ressalta que em qualquer que seja a

modalidade de aprendizagem, na modalidade presencial, por exemplo, existe algum tipo de distância transacional. Assim, o autor argumenta que a educação a distância é um subconjunto do universo da educação. No entanto, o que normalmente se entende por educação a distância é que há uma separação entre alunos e professor e que são necessárias práticas especiais que privilegiem essa modalidade educacional. Ainda assim, mesmo na modalidade a distância de educação, existem diferentes graus de distância transacional, pois a distância transacional é uma variável relativa e não absoluta, como já afirmei.

2.2.2.1 Diálogo, Estrutura e Autonomia

Moore aponta que existem três variáveis (Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aluno), que compõem a distância transacional, especialmente no que se refere ao comportamento de alunos e professor.

2.2.2.1.1 Diálogo

Sobre o primeiro grupo de variáveis, o diálogo educacional, Moore (2002) define que

O termo "diálogo" é usado aqui para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo "diálogo" é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. (MOORE, 2002, p. 3)

Caso o diálogo aconteça, conforme coloca o autor, sua duração e natureza são apontadas nas regras do curso, estabelecidas pelo professor ou responsável, pelas personalidades do professor e dos alunos, bem como por fatores ambientais. Segundo o autor, um dos fatores ambientais de maior importância, mas, às vezes, de pouco destaque, são os meios de comunicação. Para Moore (2002, p. 3), “a natureza de cada meio de comunicação tem um impacto direto sobre a extensão e a qualidade do diálogo entre instrutores e alunos”. O autor coloca exemplos das interações que poderiam ocorrer entre alunos e o professor em um curso gravado em áudio, por exemplo, contrapondo-o com um curso por correspondência via correio. No primeiro caso, o autor argumenta que o aluno só pode dialogar consigo

mesmo ou ter um diálogo virtual com o professor, como também pode acontecer com os materiais didáticos impressos, mas não poderá dialogar com a figura do professor, e, no segundo caso, o aluno poderá fazer questionamentos ao professor e receber as respostas, ainda que de forma bastante tardia, criando-se, assim, um diálogo. O exposto aqui por Moore (2002) ilustra a importância da mediação na aprendizagem:

Parece óbvio que esta natureza interativa do meio de comunicação é um fator determinante do diálogo no ambiente de ensino-aprendizagem. Manipulando-se os meios de comunicação é possível ampliar o diálogo entre alunos e seus professores e assim reduzir a distância transacional (MOORE, 2002, p. 4),

Ou seja, ao trocarmos um dos elementos da atividade por outro, estaremos redimensionando todo o esquema da atividade em contexto, no caso, do diálogo, ao substituir a carta por um *e-mail*, ambos vistos como ferramenta de ensino. Nas ideias de Wertsch (1999), precisamos privilegiar a relação entre agente e instrumento quando se trata de pesquisa sociocultural, e uma das razões apresentadas pelo autor, afirma que, ao conhecer a cena, o propósito e o ato (comparando a ação mediada com uma peça de teatro) da ação mediada, poderemos obter dados importantes sobre a natureza dos demais elementos e relações dos componentes da cena. Logo, se a cena, o propósito e o ato são diferentes, diferentes serão os demais elementos e as relações dos componentes da cena.

Moore (2002) ressalta que a diferença no uso de distintos meios de comunicação poderá acarretar em “um diálogo mais intenso, pessoal, individual e dinâmico” (MOORE, 2002, p. 4). Quanto maior for o diálogo usado por determinado meio de comunicação, é possível que tenhamos mais probabilidades de transpor a distância transacional, de forma mais eficaz. Nessa mesma perspectiva, podemos citar Vygotsky (1978), que afirmava que as ferramentas modificam a maneira como as pessoas interagem, transformando não só a natureza e o comportamento externo dos sujeitos, mas também o seu funcionamento mental.

Além desses fatores ambientais destacados por Moore (2002), a distância transacional também pode ser influenciada pela quantidade de alunos por professor e a constância das chances para comunicação; pelo ambiente físico no qual os alunos estão aprendendo e os professores ensinando; pelo ambiente emocional de professores; e o ambiente emocional dos alunos. Como podemos observar, a distância transacional possui variáveis bastante complexas, sendo particular para

cada caso, para cada curso, professor, que devem ser conhecidas e analisadas a fim de detectar a distância transacional de um curso, de uma disciplina ou turma.

Sobre as personalidades do professor e dos alunos, mencionada como uma das variáveis que interferem na distância transacional, o autor argumenta que o ambiente mais interativo pode não ocasionar diálogos entre os sujeitos, se eles decidirem não aproveitar a interatividade ou por que não desejam entrar em diálogo. Além disso, Moore (2002) também comenta que o conteúdo pode restringir um pouco a extensão do diálogo, dependendo do conhecimento que se está tratando. Conhecimentos como os das áreas das Ciências Sociais e da Educação, segundo o pesquisador, são mais propensos a terem diálogos mais extensos, enquanto que áreas como as Ciências e a Matemática requerem uma abordagem mais centrada no professor, com menos diálogo.

Enfim, a possibilidade de diálogo entre alunos e professores, bem como sua extensão é um dos fatores capazes de determinar o nível de redução da distância transacional.

2.2.2.1.2 Estrutura

A segunda variável capaz de determinar a distância transacional é a que se relaciona à estrutura do programa, ou seja, “as maneiras de se estruturar o programa de ensino para ser transmitido pelos diversos meios de comunicação” (MOORE, 2002, p. 5).

Por meio da estrutura de um programa, que é uma variável qualitativa, como aponta Moore (2002), é possível identificar a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais de um curso ou disciplina, das estratégias de ensino que serão usadas e dos métodos de avaliação do programa, delineando em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno.

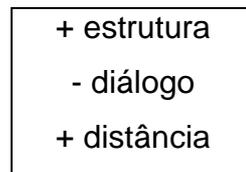
Se pensarmos num programa de televisão gravado como uma aula, como afirma Moore (2002), ele será bastante estruturado, sendo pouco provável que se possa estabelecer um diálogo entre alunos e professor e também não há a possibilidade de se mudar o curso da fala, dependendo das dúvidas que surjam no meio do caminho, como as de um aluno, ou dando a chance para que novos assuntos sejam discutidos, sugeridos por alguém. Por outro lado, quando a aula se dá por meio de teleconferência, como relaciona Moore (2002), a aula será menos estruturada, pois permite que se deem respostas personalizadas às dúvidas e

questões feitas pelos alunos na hora da apresentação ou às questões abordadas nos trabalhos escritos previamente. Dessa forma, o autor afirma que aulas desse tipo permitem mais diálogo e são menos estruturadas. Não se pode negligenciar, como coloca o pesquisador, o potencial para o diálogo que uma estrutura mais flexível é capaz de nos proporcionar.

Assim, quanto maior e mais rígida for a estrutura, menor será o diálogo e maior será a distância transacional, como nos aponta Moore (2002):

Quando um programa é altamente estruturado e o diálogo professor-aluno é inexistente, a distância transacional entre alunos e professores é grande. No outro extremo, há pequena distância transacional em programas por teleconferência que possuem muito diálogo e pouca estrutura predeterminada. Como foi dito anteriormente (mas isto não pode ser excessivamente generalizado), a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro. (MOORE, 2002, p. 5)

Essa interdependência entre as duas variáveis (estrutura e diálogo) pode ser entendida no seguinte esquema:

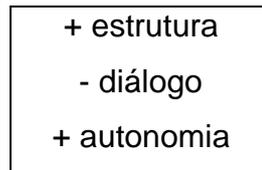


Nesse sentido [o da maior ou menor distância transacional apresentada pelo autor], podemos afirmar que quando há pouca distância transacional, as instruções e as orientações são dadas aos alunos por meio do diálogo, dando espaço às interações individuais. Já em programas com uma distância transacional maior, há menos diálogo e os materiais didáticos são densamente estruturados, oferecendo toda a orientação didática aos alunos, sem muitas chances de que algum diálogo ocorra e que as preferências e dúvidas dos alunos possam modificar o plano do curso.

Nesse tipo de programa com uma distância transacional grande,

os alunos precisam se responsabilizar por julgar e tomar decisões acerca das estratégias de estudo. Mesmo quando um curso é estruturado para oferecer o maior número de instruções e a melhor orientação, se não houver diálogo os estudantes podem acabar por decidir por si próprios se as lições serão usadas, e se for o caso quando, de que maneira e em que medida. Destarte, quanto maior a distância transacional, mais o aluno exercerá esta autonomia. (MOORE, 2002, p. 5 e 6)

Assim, o autor afirma que parece haver uma relação entre as variáveis Diálogo, Estrutura do programa e a Autonomia do aluno, colocando que quanto maior for a estrutura de um curso, menos diálogo ele oferece aos participantes e estes, por sua vez, precisam ser mais autônomos, pois são peças fundamentais na transação de ensino-aprendizagem.



Dessa forma, como argumenta Moore (2002), o êxito do ensino a distância está sujeito a boas oportunidades de diálogo entre o professor e os alunos, bem como à estrutura adequada dos materiais didáticos. O diálogo pode dar flexibilidade para que o material didático seja adequadamente bem estruturado, tratando de diminuir a distância transacional. No entanto, essa não é uma fórmula para todos os cursos, pois o autor coloca que o que é adequado para um curso pode não ser para outro, tendo em conta especificidades como o nível de ensino dos alunos e as suas características, os conteúdos.

Saber a medida exata para propor as interações e o grau dessas interações, e a estrutura do material adequado para os alunos é uma atividade que demanda habilidade do professor, bem como mudanças no papel tradicional dos professores. Disso também depende a superação da distância transacional, como declara Moore (2002).

Moore (2002) afirma que, em educação a distância, o ensino é um processo colaborativo que reúne vários especialistas e que dificilmente é um ato individual. O autor também argumenta que existem processos que devem ser estruturados em todo programa de educação a distância (MOORE, 2002, p. 6-7), como: “Apresentação” (refere-se ao meio/suporte do curso onde serão apresentados os conteúdos); “Apoio à motivação do aluno” (os designers instrucionais e os instrutores devem estimular e manter o interesse do aluno, motivando-o a aprender, aperfeiçoando e mantendo esse interesse, incluindo sua automotivação); “Estímulo à análise e à crítica” (o aluno deve ser assistido na análise do seu conteúdo e no seu questionamento); “Aconselhamento e assistência” (orientação sobre o uso do material didático, das técnicas para seu estudo e de algum tipo de referência para

indivíduos que precisam de ajuda no desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem e no enfrentamento de problemas pedagógicos que deverá ser oportunizado via telefone, correio, *e-mail* e entrevistas presenciais); “Organização de prática, aplicação, testagem e avaliação” (oportunidade de aplicar o que está sendo aprendido, com o recebimento de feedback por meio do diálogo); e “Organização para a construção do conhecimento por parte do aluno” (principal contribuição do computador pessoal para a educação a distância, oportunizando aos alunos o envolvimento em diálogos, de modo a compartilhar com os professores o processo de construção do conhecimento).

Da escolha do meio mais adequado para cada processo de ensino também poderá depender a superação da distância transacional, sendo que diferentes meios podem ser usados para dar conta dos diferentes processos, conforme relata Moore (2002).

2.2.2.1.3 Autonomia

Sobre a autonomia do aluno, terceira variável apresentada pelo autor para a superação da distância transacional, Moore (2002) apresenta as duas correntes que deram suporte à formação da teoria da distância transacional, explicando que ela possui raízes humanísticas e behavioristas. A primeira é conhecida por dedicar maior atenção à educação e ao aconselhamento, ao diálogo não estruturado, aberto e interpessoal. Já a segunda, com valorizações à instrução, com objetivos comportamentais como o controle do processo de aprendizagem ligado ao professor.

Moore (2002) pauta que a educação a distância na década de 1970 era dominada pela tradição behaviorista e, em 1972, com a apresentação de seu trabalho, "A autonomia do aluno: a segunda dimensão da aprendizagem independente", o autor critica a negligência da educação por correspondência universitária (educação a distância na época), pois não dava crédito à “habilidade dos alunos em compartilharem a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem” (MOORE, 2002, p. 8), limitando, assim, o potencial do seu método.

Nas pesquisas que tratam do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, vemos a importância da autonomia do aprendiz, na óptica de Paiva (2005), por exemplo, que destaca a importância da autonomia do aprendiz de

línguas estrangeiras, pois ele é parte central desse processo e deve ser visto como agente de sua aprendizagem.

Assim sendo, Moore (2002, p. 9) define a autonomia do aluno como “a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem”, com base nos dados analisados das duas variáveis anteriores (Diálogo e Estrutura), sugerindo a existência de padrões característicos da personalidade de alunos que obtinham um bom desempenho em cursos, por um lado, menos estruturados, e por outro, mais estruturados.

É interessante observar o conceito de autonomia traçado por Morin (2000) e observar as semelhanças existentes com as ideias de Moore (2002) e de que forma elas se complementam, quando o filósofo entende que

O ser humano é autônomo, mas a sua autonomia depende do meio exterior. [...] para ser autônomo, tenho de depender do meio exterior; para ser um espírito autônomo, tenho de depender da cultura de que alimento os meus conhecimentos, a minha faculdade de conhecimento e a minha faculdade de julgar (MORIN, 2000, online)

Essa dependência do ser humano com o meio ambiente para pôr em prática sua autonomia está sujeita às oportunidades que o sistema oferece a esse aluno. A ideia que se defende é que a autonomia implica em interdependência.

Podemos, por meio do conceito de autonomia, verificar os programas de Educação a Distância no sentido de observar quem é o responsável por controlar os principais processos de ensino-aprendizagem, se é o professor ou o aluno, classificando o curso de acordo com o grau de autonomia consentida. A partir disso, Moore (2002) estabelece uma hipótese levando em consideração a relação entre a distância transacional e a autonomia do aluno, afirmando que alunos autônomos se sentem bastante confortáveis em programas com menos diálogos e com pouca estrutura; e que alunos mais dependentes preferem programas mais dialógicos.

O texto de Moore (2002) é uma tradução de seu texto original datado de 1993, 10 anos antes de sua tradução, ou seja, é um texto que hoje possui 18 anos. Essa contextualização é para apresentar o tópico trabalhado pelo autor que se refere ao avanço mais importante na EaD relacionado ao desenvolvimento dos meios de telecomunicação altamente interativos. No decorrer de seu texto, ao autor aborda meios de veiculação da informação do curso sem apresentar os AVAs, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ou destacar o uso da internet, ainda em

estado embrionário respeito a como a conhecemos hoje; e de outras ferramentas advindas dela e do computador como possíveis meios.

Moore (2002) destaca ferramentas como a teleconferência, usada, na época, como uma facilitadora de um diálogo mais ágil entre alunos e professor; e a conferência por computador, capaz de oferecer diálogos pessoais. Essas duas ferramentas nos possibilitam, como apresenta Moore (2002), ter programas com menos estrutura e até mesmo o diálogo entre alunos, com ou sem a presença do professor em tempo real, oportunizando que os grupos aprendam por meio da interação intergrupos e intragrupos, permitindo que os alunos a distância experienciem a construção do conhecimento, praticando a inteligência coletiva, proposta por Lévy (2010).

Os grupos, assim como os chamados por Moore (2002) de "grupos virtuais", podem se beneficiar da tecnologia do computador pessoal por meio da combinação de comunicação assíncrona e a relativa ausência de estrutura, como afirma o autor, pois todos os alunos podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, já que "o aluno mais lento e reflexivo torna-se capaz de contribuir tanto quanto o mais rápido e extrovertido" (MOORE, 2002, p. 10), cada um no seu tempo e ritmo próprios.

Finalizando os postulados descritos por Moore (2002) sobre a teoria da distância transacional e a consequente diminuição dessa distância, o autor aponta que

o maior grau de participação dos alunos deve resultar em uma aprendizagem relativamente autônoma. Há maior potencial para que os instrutores se comuniquem com o grupo de alunos por meio de áudio e vídeo, e com o aluno individualmente por computador. Há maior potencial para implementação independente e mais auto-avaliação. Acima de tudo, há grande potencial para apoio e geração de conhecimento entre os colegas. (MOORE, 2002, p. 13)

Podemos entender, na perspectiva que se aponta para a EaD no cenário atual do Brasil e das Universidades Abertas que oferecem seus cursos de graduação e pós-graduação pela internet (online) e de AVAs, que é necessário investir na qualidade do material didático, oportunizando diálogos entre alunos e o professor, bem como o diálogo entre os alunos, e provendo a autonomia deles, proporcionando, assim, a diminuição gradativa da distância transacional.

2.2.3 A EaD e o perfil dos alunos

Uma das grandes discussões que se fazem entre alunos e professores de cursos a distância se refere ao tempo que os alunos devem dedicar aos seus estudos. Sobre a falta de tempo dos alunos, Leffa (2009b) argumenta que esse problema também se registra no ensino presencial, mas é mais sério na modalidade a distância, pois, além da falta de tempo, é preciso gerenciar o pouco tempo que há. O autor comenta que um dos maiores atrativos da EaD é não precisar ir à aula com hora e local marcados, com flexibilidade.

Como o nosso modelo de educação está baseado no ensino presencial, no qual a IES determina a carga horária, o horário e os dias dos encontros, fica mais complicado entender que, na EaD, “o tempo, e sua gestão, está nas mãos do aluno” (LEFFA, 2009b, p. 147). No exemplo do curso de licenciatura a distância de Espanhol da UFSM/UAB, uma disciplina de língua espanhola, que possui 90 horas, no presencial terá 6 horas presenciais semanais. Na modalidade EaD, essa disciplina será dividida em 15 semanas (as mesmas semanas que a modalidade presencial usará para cumprir essas 90 horas, 6h semanais).

Uma das estratégias apresentadas por Leffa (2009b) é a de que os alunos possuam atividades que os ajudem a atingir os objetivos da disciplina, indicando, assim, as condições iniciais de cada unidade ou semana de estudo. As atividades, segundo o autor, devem ser de autoestudo, mas também devem ser socializadas, pois é preciso criar condições para que os alunos trabalhem colaborativamente, não só com os professores, mas também com os colegas, por meio de ferramentas como o fórum, que permite uma maior interação entre os participantes das disciplinas, criando uma comunidade de aprendizagem.

Segundo Leffa (2009b), pelo menos dois pontos são necessários para formar uma comunidade: “(1) as pessoas que formam a comunidade precisam compartilhar interesses e (2) elas precisam de tempo para interagir” (LEFFA, 2009b, p, 150).

Vemos, nas considerações do autor, que foi difícil criar uma comunidade cujos alunos provinham de diferentes áreas de interesses e com muito pouco tempo disponível. O plano ambicioso, como coloca Leffa (2009b), era o de criar uma comunidade de prática em que os alunos tivessem um objetivo em comum: o mesmo interesse relacionado à disciplina.

Leffa comenta que foi preciso dedicar parte da disciplina para ajudar os alunos a desenvolver estratégias de gestão de seu tempo, problema, como já vimos,

crucial nos cursos EaD, e que envolve não apenas os alunos, mas professores, administradores, artefatos culturais usados no curso, como argumenta o pesquisador. Para o autor, “Alunos, artefatos e professores são os elementos básicos que formam uma comunidade de aprendizagem, quer seja presencial ou a distância” (LEFFA, 2009b, 153).

Com base em outros autores, Leffa resume as características de um aluno bem sucedido em EaD. Seriam elas:

não precisa ser informado sobre o que precisa fazer; é capaz de explorar os recursos disponíveis no ambiente em favor de sua aprendizagem; é proativo em gerenciar o tempo disponível; é capaz de estabelecer metas exequíveis; é persistente na tentativa de conseguir seus objetivos; sabe como distribuir o tempo para cumprir as tarefas nos prazos; é capaz de priorizar e repriorizar os compromissos. Sabe, em suma, como estruturar o tempo de que dispõe para aprender. (LEFFA, 2009b, p. 153).

Assim, Leffa (2009b) descreve os cinco passos seguidos por ele em sua disciplina na tentativa de ajudar os alunos a aproveitar ao máximo o seu restrito tempo:

1. priorizar o tempo: diz respeito ao requisitos mínimos que os alunos devem possuir, como o número de horas semanais que devem disponibilizar para a disciplina; saber digitar; saber navegar pela internet; ter e-mail;

2. ser holístico: nesse espaço, o autor relata sobre como foram introduzidas as atividades sobre o gerenciamento do tempo no corpo da disciplina, como fóruns que abordaram a discussão sobre o gerenciamento individual do tempo, entre outras ações que podem ser realizadas pelo professor ou pela IES, como assinar um termo de compromisso sobre a dedicação dos alunos para as disciplinas;

3. ser interativo: Leffa (2009b) comenta sobre o material didático que preparamos para os cursos em EaD, seguindo uma tradição do material impresso em papel, sem explorar ainda a totalidade das potencialidades que o meio eletrônico é capaz de nos proporcionar, bem como saber explorar as restrições que esse meio nos proporciona. No entanto, a capacidade interativa do computador é uma das maiores potencialidades dessa ferramenta e deve ser explorada, como relata o autor, com pouco texto;

4. reduzir os prazos: sobre esse passo, o pesquisador aponta que, para que as tarefas sejam feitas e não acumuladas no final da disciplina, os prazos para a entrega das atividades devem ser curtos, tentando deixar os finais de semana para que os alunos finalizem as atividades, por unidade ou semana, não dando-lhes a

chance de realizar todas as atividades juntas no final do semestre. Dessa forma, coloca Leffa (2009b), é possível que os alunos trabalhem mais entusiasmados e de forma mais colaborativas com os colegas;

5. ser tecnologicamente minimalista: para Leffa (2009b), o minimalismo tecnológico tenta evitar que arquivos pesados sejam disponibilizados aos alunos, a fim de poupar o pouco tempo que eles já possuem. “Menos é mais quando os alunos passam mais tempo trabalhando do que esperando” (LEFFA, 2009b, p. 158). Esse problema é agravado quando muitos alunos possuem conexões discadas em suas casas, dificultando ainda mais a baixa dos arquivos, bem como a incompatibilidade entre diferentes navegadores. Nem sempre o minimalismo tecnológico, abrindo mão de vídeos interessantes, por exemplo, prejudica uma disciplina, pois a economia de tempo pode produzir mais proveitos do que perdas.

Pensar que a tecnologia do computador e da internet seria a salvação da EaD não é mais um pensamento cabível. Leffa, por exemplo, comenta sobre as duas edições de sua disciplina que “a nova tecnologia não apenas trouxe novos problemas, mas também preservou alguns dos antigos, que temos sido persistentemente incapazes de resolver” (LEFFA, 2009b, p. 158), e a ideia de que “normalmente abraçamos as novas tecnologias na esperança de que elas nos ajudem a fazer mais em menos tempo” (LEFFA, 2009b, p. 159) é mais uma promessa do que uma realidade, já que “Uma hora é uma hora; tem 60 minutos tanto na sala de aula presencial como no ensino a distância” (LEFFA, 2009b, p. 159).

O tópico seguinte tenta entender o que são e como funcionam as comunidades virtuais, de aprendizagem e as de prática, e a influência que o meio pode proporcionar para a formação dessas comunidades, bem como para a aprendizagem, já que me parece que o uso de tecnologia como a do computador em conjunto com a internet permite que comunidades sejam criadas e que essas comunidades sejam bastante produtivas em termos de colaboração e aprendizagem.

2.3. Comunidades, Comunidades Virtuais, Comunidades de Prática

Este tópico apresenta uma tentativa de definição do que são as comunidades virtuais, de que forma e em que medida elas se transformam em comunidades virtuais de aprendizagem, sua importância para a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente no que se refere ao conceito de colaboração em

massa, sabedoria das multidões e inteligência coletiva. Apesar de a literatura sobre comunidades virtuais ser bastante vasta e diversificada, com pontos de vista normalmente convergentes, a ideia desta seção é fazer um levantamento de algumas concepções de alguns autores que tratam deste tema para compor a perspectiva teórica que se adapta ao objeto de estudo desta tese.

2.3.1 Comunidades Tradicionais *versus* Comunidades Virtuais

Antigamente, quando as aldeias eram bastante distantes entre si, a interação entre as pessoas era restrita à própria aldeia. Com a evolução das aldeias para as cidades-estados, o número de pessoas para interagir aumentou. Já no fim da idade média, com o surgimento da imprensa, a informação toma grandes proporções e atinge um número cada vez maior de pessoas, incluindo, aos poucos, todas as classes sociais. Logo após a imprensa, o rádio, a televisão e a internet contribuíram e seguem contribuindo para a expansão das relações interpessoais (LEFFA, 2000).

O rádio e a televisão também são citados por Paiva (2006b) como artefatos capazes de reunir as pessoas em casa ou em lugares públicos, como praças e bares. Com o surgimento do computador e da internet, a autora argumenta que novos tipos de comunidades puderam ser criadas, como também acreditam Primo (1997), Leffa (2000), Recuero (2001), entre outros autores. Com o uso das novas ferramentas de comunicação e de interação, passamos a formar uma rede humana que se comunica com uma ou várias pessoas ao mesmo tempo e que não possui mais limitações de tempo e espaço (PAIVA, 2006b).

Na visão de Recuero (2001), as novas tecnologias, na medida em que vão sendo incorporadas à sociedade, são capazes de reconfigurar os espaços, assim como a estrutura da nossa sociedade, transformando conceitos como os de comunidade, dando ao relacionamento interpessoal proporções antes não imagináveis, como aponta Leffa (2000).

Primo (1997) alega que o conceito de comunidade tem evoluído, mas que habitualmente se usa para retratar “um conjunto de pessoas em uma determinada área geográfica” (PRIMO, 1997, p. 1). O autor também declara que esse grupo de pessoas possui algum tipo de relacionamento entre elas, uma estrutura social, bem como um sentimento de pertencer ao grupo.

Relembrando os estudos do alemão Ferdinand Tönnies, por meio dos estudos de Persell (1987), Primo (1997) relata a dicotomia criada pelo autor para descrever duas formas de organização social, a *Gemeinschaft* (comunidade) e *Gesellschaft* (associação). Segundo Primo (1997), comunidade “descreve uma sociedade tradicional, de cultura homogênea, onde os indivíduos têm relacionamentos interpessoais e valorizam as relações sociais” (PRIMO, 1997, p. 1). A associação é caracterizada “pela sociedade urbana industrializada, descreve o conjunto de indivíduos com relações impessoais, distantes, individualizadas e que usam as relações sociais como meios para um fim” (PRIMO, 1997, p. 1 e 2).

Primo (1997), então, menciona um novo tipo de comunidade que emerge da sociedade informatizada, chamada de comunidades virtuais, e que se assemelham ao conceito de *Gemeinschaft* (comunidade), nas quais existem relações amistosas e íntimas, bem como o senso de comunidade, ainda que não coincida o espaço geográfico ou o contato físico.

Sobre o surgimento das novas comunidades, Palacios (1998, p. 18) argumenta que

[...] a telemática está multiplicando de forma vertiginosa o número de comunidades existentes e acessíveis ao indivíduo. Comunidades virtuais de todos os tipos, atendendo a toda espécie de interesse são criadas diariamente no cyberspaço. A inscrição social múltipla assume proporções nunca antes sequer imaginadas, demandando que a nova *sociabilidade cyberspacial* seja levada a sério e passe a ocupar um lugar em nossa agenda de pesquisa.

Sobre o espaço geográfico, Leffa (2000) afirma que a globalização e o aparecimento da internet extinguiram as fronteiras geográficas das comunidades tradicionais transformando-as em fronteiras ocupacionais. Assim, essas comunidades passaram a ser virtuais e se baseiam na “formação de grupos com interesses comuns, tanto profissionais como de lazer” (LEFFA, 2000). Segundo o autor, o fator que mais as diferencia é o de que as fronteiras na comunidade tradicional são mais geográficas do que ocupacionais, ou seja, para definir a comunidade à qual uma pessoa pertence, é mais importante onde a pessoa mora do que a atividade que ela desempenha. Com a globalização, as fronteiras foram se invertendo e se convertendo mais em ocupacionais do que geográficas. Nesse sentido, hoje é possível que pessoas interajam mais com colegas de outras partes do mundo do que com o seu vizinho. Sobre esse ponto, Primo (1997, p. 4)

argumenta que “as comunidades virtuais seriam baseadas em proximidade intelectual e emocional em vez de mera proximidade física”.

A concepção que temos de comunidade está marcada pela heterogeneidade de seus membros e pela homogeneidade geográfica, mas, com o aparecimento do meio eletrônico, ocorre uma troca: o homogêneo passa a ser heterogêneo e vice-versa. Então, Leffa (2000) assinala que a unidade geográfica é substituída pela variedade de um mundo sem fronteiras. Nesse sentido, as comunidades tradicionais, antes diversificadas, são substituídas pelas comunidades digitais ou virtuais, que podem ser customizadas.

Assim, com a internet, a uniformidade geográfica das comunidades tradicionais é substituída pela heterogeneidade e desenvolvida sob medida para atender aos interesses de seus membros. O indivíduo deixa de ser obrigado a pertencer à comunidade geográfica em que mora para pertencer à comunidade de sua escolha, de acordo com seus interesses. A interação não se dá por representação, mas pela participação direta do próprio indivíduo (LEFFA, 2000).

Segundo Recuero (2000), um dos primeiros autores a usar efetivamente o termo “comunidade virtual” como grupos com relações sociais no ciberespaço, foi Rheingold, em 1996, sendo que, nessa definição, este não levou em consideração um dos pontos mais discutidos pelos sociólogos que examinavam o significado de comunidade – o espaço geográfico – já que os autores não reconhecem a internet como espaço físico, mas sim como um espaço virtual. É justamente nesse ponto em que há críticas com relação à aplicação do conceito de comunidade, da sociologia clássica, para definir, hoje, o que seria uma comunidade virtual, como nos aponta Recuero (2001).

Sobre o tema, Paiva (2006b) define uma comunidade como “um grupo de pessoas que têm algum interesse em comum – religioso, científico, político, cultural – e que buscam, em conjunto, atingir objetivos semelhantes” e alega que “as tecnologias de comunicação foram sempre instrumentos importantes para se criarem interesses comuns e, conseqüentemente, comunidades” (PAIVA, 2006b, p. 1). A autora deixa de lado a discussão do espaço geográfico, pois também parece entender que a internet é o lugar da prática das comunidades virtuais.

Uma forma bastante simples de entendermos o que é uma comunidade virtual pode ser observada nas palavras de Marcuschi (2004, p. 20-21), o qual afirma que uma comunidade virtual é “uma espécie de agregado social que emerge da rede

Internetiana para fins específicos. Seriam pessoas com interesses comuns ou que agem com interesses num dado momento, formando uma rede de relações virtuais (ciberespaciais)". Nesse caso, a rede *Internetiana* e o ciberespaço seriam o não-lugar definido por Palacios (1998).

Palacios (1998), em seu texto, exemplifica situações de interações com caráter comunitário que acontecem no ciberespaço, também chamado de "não-lugar" (proposto e desenvolvido por AUGÉ (1994), citado por PALACIOS, 1998), proporcionado pelo uso de redes telemáticas. Um dos destaques do autor se relaciona ao fato de que a internet possibilita a junção entre *comunicação massiva* e *interatividade*. Segundo ele, antes do advento da internet, podíamos ter uma coisa ou outra (telefone é interativo, mas não massivo; a televisão, o rádio, as mídias impressas, são massivas, mas não interativas; comunicação telemática é massiva e interativa) (PALACIOS, 1998, p. 6).

Palacios (1998) também lista os constituintes de uma comunidade clássica: a) o sentimento de pertencimento – leva a um caráter cooperativo, a um sentimento de comunidade e projeto comum. "Seria a noção de que o indivíduo é parte do todo" (RECUERO, 2001, online); b) a territorialidade – refere-se ao "*lugar*" da comunidade; c) a permanência – seria a condição fundamental para a fundação das relações sociais; d) a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum; e e) a existência de formas próprias de comunicação – (jornais, *newsletters*, serviços de alto-falantes, jornais, murais, circuitos de fofocas e mexericos, redes interativas).

Sobre as pessoas que frequentam as comunidades virtuais, Primo (1997) afirma que, de um lado, apresentam características em comum, como os interesses em comum entre os participantes e que possuem também igualdade com relação à pirâmide social, pois a tecnologia ainda não está igualmente acessível a todos. Precisamos levar em consideração que o texto de Primo (1997) já possui 14 anos e que muitos avanços com relação à aquisição de tecnologia mudou em nosso país. Comprar um computador e ter acesso à internet nos dias de hoje já está muito mais acessível.

Com relação ao tempo de duração de uma comunidade, Primo (1997, p. 5) aponta que "É importante salientar que diferentemente das comunidades geográficas, que sempre existirão, as comunidades virtuais podem ser efêmeras. A comunidade de um bairro sempre existirá, pois o bairro não deixará de existir".

Do outro lado, Primo (1997) afirma que os encontros virtuais são bastante heterogêneos, pois agregam pessoas de diferentes línguas, países, culturas, mas que isso apenas alimentaria a tolerância dos participantes, levando-os à aprendizagem, ao exercício social e ao divertimento.

Nessa perspectiva, Rodríguez Illera, (2007, p. 118) afirma que “As comunidades, virtuais ou não, são sempre organizações temporais, coesas mas multi-nível, tanto pelos interesses individuais (o tema em torno do qual gira a comunidade), como pelo enquadramento institucional e social em que ocorrem”.

Citando Ávila (1975), Primo (1997) enumera as características de uma comunidade, como proximidade espacial; interesses comuns; participação em uma obra comum. As comunidades que surgem por meio da interação eletrônica, como enuncia Primo (1997), experienciam circunstâncias muito parecidas com as citadas por Ávila, mas se diferenciam no que diz respeito ao espaço geográfico, que passa a ser o ciberespaço, como também argumentam Recuero (2001), Leffa (2000) e Paiva (2006b).

Rovai (2002) sugere que uma comunidade se define por meio de 4 dimensões, a saber: espírito, confiança, interação e expectativas, e objetivos comuns. Essas dimensões permitem que a comunidade atinja a configuração de uma identidade coletiva.

Segundo o autor, a dimensão do espírito se relaciona à ideia de agregação, de pertença a uma comunidade na qualidade de membro, sendo que a amizade, a coesão e a ligação são sentimentos que determinam o desenvolvimento da sensação de sintonia, permitindo que os membros da comunidade se estimulem na procura por alcançar seus objetivos. A falta da dimensão de espírito de estar conectado pode provocar um sentimento de isolamento.

O sentimento de confiança, como indica Rovai (2002), ocorre quando os participantes de uma comunidade se sentem seguros para dividir dúvidas, angústias, questionamentos, dando credibilidade aos colegas do grupo, que ao responderem com mensagens motivadoras, criam a sensação de bem-estar no grupo.

A interação em uma comunidade se dá por meio da confiança que se estabelece entre seus participantes, desencadeando interações de forma mais qualitativa do que quantitativa. Essa interação é fundamental para o bom funcionamento de uma comunidade como nos apresenta Rovai (2002) e é a partir dela que se constrói uma identidade coletiva da comunidade.

A última dimensão apresentada por Rovai (2002) e a qual define uma comunidade são as expectativas e objetivos comuns de aprendizagem que garantem ao aluno participante que suas necessidades estão sendo saciadas por meio do seu papel ativo na comunidade.

Sobre os indicadores de que uma comunidade online está se formando, Palloff e Pratt (2002, p. 56) apontam os seguintes:

- interação ativa, envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal;
- aprendizagem colaborativa, evidenciada pelos comentários dirigidos de mais de um estudante a outro de que de um estudante ao professor;
- significado construído socialmente, evidenciado pelo acordo ou pelo questionamento;
- compartilhamento de recursos entre os alunos;
- expressões de apoio e de estímulo trocadas entre os alunos, além da vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas.

2.3.2 As comunidades e a aprendizagem – o caso das comunidades e as línguas estrangeiras

Leffa (2002) aponta que o advento das máquinas possibilitou que a inteligência passasse de individual para coletiva, embora uma máquina não seja capaz de, por exemplo, substituir um professor. Ainda que as máquinas sejam potencializadoras da ação humana, como a do professor, ainda não se inventou uma que seja capaz de substituir um cérebro humano, pois sua previsibilidade ainda é uma de suas maiores características (LEFFA, 2002).

Dessa forma, o homem, em vez de ser substituído, transforma-se. O professor que antes não usava o computador, em vez de ser substituído por outro, transforma-se e passa a usar essa ferramenta tecnológica a seu favor. Nessa perspectiva, Leffa (2002, p. 18-20) define quatro desafios para o professor de línguas estrangeiras em um manual de sobrevivência do professor. Esses quatro desafios são:

(1) geração do conhecimento – “A importância maior do professor não está em construir o conhecimento para si, e nem mesmo em construir para os outros; a importância do professor está em construir o conhecimento nos outros.”;

(2) animação da inteligência coletiva – “O desafio da animação da inteligência coletiva sugere que o professor precisa aprender não só a trabalhar em equipe, mas também a pensar coletivamente.”;

(3) desenvolvimento da consciência planetária –“O desafio para o professor é achar o ponto equilíbrio entre a preservação da nossa individualidade e a aceitação da diversidade do outro, evitando uma espécie de esquizofrenia cultural”; e

(4) realfabetização

[...]o professor não pode ser analfabeto, e deve conhecer, com bom nível de proficiência, os processos de mediação através dos quais se dá o acesso ao conhecimento. [...] Entre as novas prioridades que o professor precisa desenvolver, está o uso do computador, levando em consideração as mudanças que ele está introduzindo na mediação do conhecimento. [...] Essa realfabetização envolve não só o desenvolvimento de competências, mas também de atitudes produtivas.

Esses quatro desafios devem ser vistos pelo professor como oportunidades que lhe são oferecidas ou conquistadas e não como exigências impostas a ele. Assim, os desafios sugerem que o professor, além de passar o saber, deve também saber produzi-lo. A sociedade precisa de novos conhecimentos para enfrentar os inúmeros desafios do dia a dia e o professor é o profissional que, por excelência, tem condições de suprir essa necessidade.

Quando um professor de línguas estrangeiras precisa trabalhar em equipe e colaborativamente, poderá recorrer aos colegas de instituição, aos demais profissionais que trabalham na sua cidade, e assim por diante, até chegar eventualmente a se reunir, em encontros nacionais, com muitos professores do país inteiro. Essa formação de grupos de trabalho nas comunidades tradicionais depende, basicamente, de o poder estar geográfica e temporalmente no mesmo lugar, tarefa essa que pode ser bastante complicada. Com as comunidades virtuais e o uso da internet, a reunião para o funcionamento desses grupos de professores de línguas estrangeiras que desejam e precisam trabalhar em conjunto é facilitada pela “rapidez e facilidade de transmissão de informações sem limites geográficos” (LEFFA, 2002, p. 19). Os interesses específicos de cada área formam uma comunidade em que a interação é altamente potencializada pelo tipo variado de interação que o meio eletrônico é capaz de oferecer.

Além desses fatores, outro, de extrema relevância, surge quando professores de línguas estrangeiras usam as comunidades virtuais para trabalharem em equipe e de forma colaborativa. Se pensarmos em uma comunidade virtual de professores de língua espanhola como língua estrangeira, na qual a procedência de língua materna desses professores seja a mais variada possível ou apenas uma, o português, por exemplo, a língua franca e “nacional” da comunidade será o

espanhol. Nesse sentido, como argumenta Leffa (2002, p. 22), “Nas comunidades virtuais, a língua estrangeira deixa de ser estrangeira, passando a pertencer não a um indivíduo mas à comunidade que a usa.”

Assim, o valor das comunidades virtuais para professores em formação ou em formação continuada é de extrema relevância, pela oportunidade de se usar a língua estrangeira como franca, pela oportunidade de trocas e de construção com seus pares, estejam onde estiverem temporal e geograficamente.

2.3.3 Comunidades de prática

O termo "comunidade de prática", segundo Wenger (2006) é de cunhagem relativamente recente, apesar de o fenômeno não o ser. O conceito se tornou uma perspectiva útil para tratar temas como o conhecimento e aprendizagem. O autor revela que as Comunidades de Prática também podem ser conhecidas com outras nomenclaturas como redes de aprendizagem, grupos temáticos ou clubes de tecnologia.

Sobre a origem do termo, Wenger (2006) relata que possui origens na teoria de aprendizagem, sendo a primeira área a ser empregado pelos cientistas sociais. O pesquisador conta que o termo foi cunhado por ele e a antropóloga Jean Lave ao estudarem a aprendizagem como um modelo de aprendizagem no livro *Situated learning: legitimate peripheral participation*, de 1991. O eixo central da discussão do autor está na questão de que muitas pessoas pensam a aprendizagem como uma relação entre um estudante e um professor, mas os estudos de aprendizagem revelam um conjunto mais complexo de relações sociais. Nesse sentido, o termo foi cunhado para referir-se à comunidade que atua como um currículo de vida para o aprendiz (WENGER, 2006). A prática de uma comunidade, reforça o autor, é dinâmica e envolve a aprendizagem por parte de todos. Nesse momento, podemos observar como as ideias discutidas por Wenger (2006) acerca do conceito de comunidades de prática se assemelha à proposta das Teorias de Pensamento Complexo e Caos no que se refere ao conjunto de variáveis que fazem parte da educação.

Wenger (1991) relata que, ao ser chamado para fazer uma pesquisa em uma seguradora para investigar como a aprendizagem, a compreensão e a competência se mostram na prática, decidiu passar um ano convivendo com as pessoas que faziam parte daquele grupo de profissionais. O pesquisador comenta que, durante

seu trabalho de investigação na seguradora, seus colegas não sabiam que ele estava lá para, de fato, fazer uma pesquisa. O autor conta que, como resultado de sua pesquisa, descobriu que, supostamente, o trabalho de rotina dá origem a uma comunidade social muito complexa. Os membros dessa comunidade trocavam informações e juntos construíam uma compreensão do seu ambiente de trabalho por meio de perguntas, encontros nos corredores, histórias, negociando os significados dos acontecimentos, inventando e compartilhando novas formas de fazer as coisas, conspirando, debatendo e recordando o passado.

Refletindo sobre os preceitos de Wenger (2006), Rodríguez Illera (2007, p. 119) coloca que,

Contrariamente às concepções de aprendizagem que provem da psicologia cognitiva, o enfoque das comunidades de prática une vários eixos de forma indissolúvel [...] De algum modo, o que está em jogo nestas concepções sobre as comunidades de prática não é apenas a aprendizagem — muito menos uma abordagem didáctica que a contempla como mero *output* de eficácia dos processos de ensino—, mas a relação entre a aprendizagem e o conjunto da vida pessoal e social.

Em sua página, Wenger (2006) faz uma breve e geral introdução, apontando o que as comunidades de prática são e por que pesquisadores de várias áreas acreditam que esse conceito seja útil para seus estudos sobre o conhecimento e a aprendizagem.

As comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado da atividade humana: uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas que procuram novas formas de expressão, um grupo de engenheiros que trabalham com problemas semelhantes, uma “panelinha” de alunos que definem a sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, uma reunião de gestores principiantes se ajudando, conforme exemplifica o autor.

Comunidades de prática são, nas ideias de Wenger (2006), grupos de pessoas que dividem um mesmo interesse ou paixão por alguma coisa que fazem e aprendem a fazê-lo melhor ao interagirem regularmente. Essa definição, coloca o autor, permite, mas não assume, a intencionalidade, ou seja, a aprendizagem pode ser a razão pela qual a comunidade se reúne ou um resultado acidental de interações de seus membros. No entanto, nem tudo o que chamamos de uma comunidade é uma comunidade de prática: um bairro, por exemplo, é frequentemente chamado de uma comunidade, mas geralmente não é uma

comunidade de prática. Wenger (1998) avalia, assim, que uma comunidade de prática é diferente de uma comunidade de interesses ou de uma comunidade geográfica, pois essas não implicam em uma prática compartilhada.

Para que uma comunidade seja uma comunidade de prática, Wenger (2006) destaca 3 características fundamentais: o domínio, a comunidade e a prática. É na combinação dessas 3 características que se constitui uma comunidade de prática, que se cultiva tal comunidade.

Sobre o domínio, Wenger (1998, 2006) afirma que uma comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou uma rede de conexões (*network*) entre as pessoas. Ela tem uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesses. A afiliação, assim, implica um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas. O domínio, conforme relata o autor, não é necessariamente algo reconhecido como *expertise* fora da comunidade. Um exemplo disso é dado pelo autor sobre uma gangue de jovens que valorizam as suas competências coletivas e aprendem uns com os outros, mas que as pessoas de fora do grupo podem não reconhecer suas competências.

A respeito da característica “comunidade”, Wenger (2006) relata que as pessoas (chamados de membros de uma comunidade) se engajam em atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros, compartilham informações na busca por seus interesses e domínio. Os membros constroem relacionamentos que lhes permitam aprender uns com os outros. O autor alega que um *site* em si não é uma comunidade de prática, a menos que haja membros e que esses membros interajam e aprendam juntos. As pessoas podem ter muitas coisas em comum, mas a menos que elas interajam e aprendam juntas, não formarão uma comunidade de prática, como relata Wenger (2006). O autor ainda realça que os membros de uma comunidade de prática não precisam trabalhar em um mesmo lugar juntos, como na mesma empresa.

A terceira característica apresentada é a prática. O autor alega que uma comunidade de prática não é somente uma comunidade de interesses, como pessoas que gostam de certos tipos de filmes. Os membros de uma comunidade de prática são praticantes, ou seja, eles dividem experiências, histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas recorrentes. Para que esse tipo de prática seja realizada, o autor comenta que é preciso tempo e interação. Para que tenhamos

uma prática compartilhada, é preciso ser o que o autor chama de mais ou menos autoconsciente.

O domínio, a comunidade e a prática, declara Wenger (2006), presentes em uma comunidade de prática, podem assumir várias formas. Algumas comunidades são muito pequenas, outras são muito grandes; muitas vezes, têm um núcleo e muitos membros periféricos; algumas são locais, outras globais; algumas acontecem face a face, outras online; algumas estão dentro de uma organização e outras incluem membros de várias organizações; algumas são formalmente reconhecidas, com investimentos, outras são completamente informais, chegando a ser invisíveis.

A prática das comunidades de prática tem existido desde que os seres humanos aprendam juntos, como coloca o autor. Para ele, nós normalmente pertencemos a comunidades de prática em casa, no trabalho, na escola, nos nossos *hobbies* (WENGER, 1991 e 1998). Somos membros do núcleo em algumas delas e em outras somos membros periféricos, participando de inúmeras comunidades ao longo de nossas vidas. Nós nos tornamos membros delas pela participação periférica legitimada ou nos tornamos um participante em tempo integral. Independente de como é a nossa participação, todos estamos familiarizados com a experiência de pertença a uma comunidade de prática.

Apesar de estarem em todas as partes, as comunidades de prática não coincidem com as organizações formais onde elas existem (WENGER, 1991). Por exemplo, a escola divide os alunos em grupos de sala de aula formal, mas os próprios alunos formam grupos sociais que compõem suas comunidades de prática, assim como as empresas dividem seus funcionários em estruturas departamentais, mas as redes pessoais das quais os funcionários participam coexistem com a divisão feita pela empresa.

Wenger (1998) garante que as pessoas pertencem a comunidades de prática ao mesmo tempo em que pertencem a outras estruturas organizacionais e explica que as pessoas, em suas unidades de negócios, formam uma organização; em suas equipes, cuidam de projetos; em suas redes, formam relacionamentos; em suas comunidades de prática, desenvolvem o conhecimento que lhes permite fazer todas essas outras tarefas.

O termo “comunidade de prática”, embora trabalhe com o conhecimento e a aprendizagem, não é um termo exclusivo da educação, ele também pode ser encontrado em muitas aplicações práticas nos negócios, no desenho organizacional,

no governo, nas associações profissionais, nos projetos de desenvolvimento, e da vida cívica (WENGER, 2006), até porque a escola não é o lugar privilegiado de aprendizagem, como afirma Wenger (2006), não é um mundo fechado em que os estudantes adquirem conhecimento a ser aplicado fora dela, mas uma parte de um sistema mais amplo de aprendizagem. A classe não é o principal evento de aprendizagem, mas é a própria vida que é o principal evento de aprendizagem. Escolas, salas de aula e sessões de formação têm ainda um papel a desempenhar nessa visão, mas eles têm que estar ao serviço da aprendizagem que acontece no mundo.

Wenger (1991) afirma que aprender é um fenômeno social. O autor argumenta que as informações só possuem significado no contexto das práticas sociais das comunidades que lhes dão vida cultural. É pela nossa participação nessas comunidades que chegamos ao conhecimento e somos fortalecidos por ele. Para o autor, somos seres essencialmente sociais, vivemos em sociedade e o mais importante, talvez, seja o fato de que participamos de comunidades sociais e práticas culturais que nos dão as informações verdadeiras por meio das quais construímos o que somos, damos sentido ao que fazemos e compreendemos o que sabemos. A partir dessa perspectiva, não seria produtivo se pensássemos em uma aprendizagem individual, como coloca o autor. Não podemos sustentar o mito de que a aprendizagem é um fenômeno individual e que não faz parte da nossa vida cotidiana (WENGER, 1991).

A abordagem discutida no Instituto de Pesquisas sobre Aprendizagem, segundo registra Wenger (1991), estuda as formas pelas quais o conhecimento humano é criado, sustentado e transformado em comunidades de prática. O aprendizado é visto como uma forma evolutiva de pertença, que ocorre naturalmente na medida em que o indivíduo se engaja nas práticas e atividades da comunidade, que passa a ser o repositório vivo de conhecimento.

2.3.4 A colaboração em massa

Ao falar sobre a formação das comunidades, Paiva (2006b) traz a tona o conceito de inteligência coletiva, cunhado por Lévy (1998), e afirma que tal conceito “está assentado no princípio de que o saber está contido na humanidade e não nos indivíduos, pois ninguém sabe tudo, mas todos sabem alguma coisa” (PAIVA, 2006b, p. 2). A pesquisadora aponta a Wikipédia como um exemplo de produto

digital e fruto da inteligência coletiva que está constantemente em processo de construção colaborativa por internautas do mundo todo.

Paiva (2006) afirma que as ferramentas da internet “possibilitam a reunião das atividades mentais que constroem os coletivos inteligentes sem as restrições de espaço e tempo. A inteligência coletiva se funda em um novo espaço, o virtual, que se caracteriza pela predominância da assincronia, pela ausência de fronteiras geográficas, pela ausência de controle dos governos, pela liberdade de expressão, pela cidadania global mediada pelo computador” (PAIVA, 2006b, p. 10)

Nas palavras de Paiva (2006b),

O mundo virtual é, pois, essencialmente, o espaço da experiência em conjunto. O grande desafio é ampliar o acesso das classes menos privilegiadas a esse saber e incorporar suas contribuições. Sempre à margem dos avanços tecnológicos e das mudanças por eles gerados, uma grande parcela da população continua alijada das comunidades virtuais e das manifestações artísticas e culturais. Assim, temos, de um lado, os com Internet e, do outro, os sem Internet; de um lado, grupos que interagem e constroem uma inteligência coletiva e que se inserem nas novas profissões geradas pela era digital. De outro, os grupos cada vez mais marginalizados e menos capacitados para o mundo do trabalho (PAIVA, 2006b, p.11)

Paiva (2006b, p. 2) confirma que as comunidades também funcionam como sistemas complexos, uma vez que “o todo é maior do que a soma de seus integrantes”, ou seja, “juntos somos melhor de que cada um de nós”.

Podemos observar, no decorrer das ideias apresentadas neste trabalho, que o conceito de inteligência coletiva se torna mais real quando o meio virtual surge e dá suporte para a formação de comunidades, sejam elas denominadas de comunidades virtuais, online ou mesmo as comunidades de prática que usam a internet como o seu lugar “não lugar”. Desse modo, tratar do meio, do suporte, do contexto onde essa colaboração pode ser, de alguma forma, mais real, torna-se importante para este trabalho. Para isso, podemos recorrer a teóricos como Wenger, White e Smith (2009) que apontam que as comunidades se beneficiam das tecnologias, mas, como já vimos anteriormente, é possível que o conceito de comunidade esteja mudando em função do uso da tecnologia. As comunidades estão experimentando uma tecnologia mais complexa e por mais tempo e, assim, criando um espaço, um *habitat* digital. Os autores comentam que, em comunidade, as pessoas aprendem das pessoas e com as pessoas. Há uma influência da tecnologia nas comunidades e das comunidades na tecnologia, já que necessidades geram tecnologia e as tecnologias inspiram novas práticas.

Para Wenger, White e Smith (2009), as comunidades baseadas na prática não podem ser homogêneas, uma vez que a diversidade na comunidade é uma boa fonte de aprendizagem, os desacordos são ingredientes essenciais para aprender de forma coletiva. As comunidades de prática não são definidas pelo lugar, como apontam os autores, nem por características pessoais, mas pelo potencial das pessoas em aprender juntas. O *habitat* digital, como o meio eletrônico é entendido pelos pesquisadores, é onde ocorre a intersecção entre comunidade e tecnologia.

Além da perspectiva apontada por Wenger, White e Smith (2009), sobre “aprender de forma coletiva”, muitos outros são os termos que estão sendo usados para relacionar o conhecimento de um grupo de pessoas, como ocorre quando as pessoas se juntam na internet em redes sociais ou comunidades virtuais, formando um coletivo inteligente. Neste trabalho, abordarei a ideia dos autores Tapscott e Williams (2007), que defendem a existência de uma “colaboração em massa”; a de Surowiecki (2006) que argumenta que temos uma “Sabedoria das multidões”; e a de Lévy (2010) que apresenta o termo “Inteligência coletiva”. Tentarei tratar esses 3 conceitos de forma a complementar as ideias desses autores, defendendo, nesta tese, a ideia de que o coletivo é mais inteligente que a pessoa mais inteligente e que as comunidades de aprendizagem são uma boa forma de construirmos esse conhecimento de forma coletiva, de aprendermos.

Em trabalho anterior (FIALHO, 2008), faço um levantamento dos conceitos de sabedoria das multidões e de colaboração em massa, para apresentar o *blog* e o *wiki* como ferramentas úteis para a formação continuada de professores de línguas estrangeiras.

De forma mais completa, no texto apresento o conceito de sabedoria das multidões na perspectiva de Surowiecki (2006). Em resumo, o autor revela a história de Francis Galton, um cientista britânico que realizou uma experiência improvisada em uma feira rural na cidade de Plymouth, onde os participantes apostavam, como uma das atrações do evento, a estimativa do peso de determinado animal. Conforme Surowiecki (2006), os apostadores (oitocentas pessoas) eram das mais variadas profissões e idades, alguns com algum conhecimento sobre gado e outros sem conhecimento algum, arriscando sua sorte. Depois de ocorrido o concurso, Galton pegou as 800 estimativas sobre o peso do animal e começou a fazer testes estatísticos, descartando 13 papéis com letra ilegível, totalizando, assim, 787 papéis com estatísticas sobre o peso do animal. Um dos testes foi o de somar todas as

estimativas com relação ao peso e dividir pelo número de pessoas. Galton, então, chegou à média que representava a sabedoria coletiva das pessoas que estavam na feira de Plymouth. O que Galton não sabia era que essa sabedoria coletiva errou o peso do gado em apenas meio quilo para menos do que o animal realmente pesava.

Surowiecki (2006), assim, afirma que “sob as circunstâncias corretas, grupos são impressionantemente inteligentes, e frequentemente são mais inteligentes que a pessoa mais inteligente em seu interior” (SUROWIECKI, 2006, p. 12). E ainda coloca que, “Na maioria das coisas, a média é mediocridade. Na tomada de decisões, frequentemente é excelência. Você poderia dizer que é como se tivéssemos sido programados para ser coletivamente inteligentes” (SUROWIECKI, 2006, p. 32).

Um dos exemplos mais famosos dados por Surowiecki (2006) é o mecanismo de busca do *Google*, bem conhecido e bastante eficaz, e que é baseado e organizado na perspectiva da sabedoria das multidões. Quanto mais usado, mais inteligente ele se torna para os usuários.

O uso que uma multidão pode dar à sua inteligência coletiva pode variar desde decisões simples, como o peso de um animal abatido, até mesmo decisões mais complexas, como achar um submarino perdido, como relata o autor. Além disso, esses grupos são capacitados a aprender e a se beneficiarem da fala dos colegas.

Surowiecki (2006) aposta na heterogeneidade dos grupos (inclusive na diversidade cognitiva), pois crê que a variedade de perspectivas ajuda, acrescentando ao grupo outras ideias que, sem a variedade, não seriam ponderadas:

[...] fazer com que o grupo seja heterogêneo faz com que ele seja melhor na solução de problemas. Isso não significa que a inteligência seja irrelevante [...] apenas a inteligência não é suficiente, pois a inteligência sozinha não garante a você diferentes perspectivas para um problema. [...] Acrescentar algumas pessoas que sabem menos, mas tem diferentes habilidades, na verdade melhora o desempenho do grupo. (SUROWIECKI, 2006, p. 55-56).

O problema com os grupos homogêneos, acrescenta Surowiecki (2006), é que muitos podem se deparar com dificuldades em prosseguir aprendendo, pois cada vez mais os membros trazem cada vez menos informações novas, já que, ao serem homogêneos, o que o grupo pensa torna-se redundante em certo momento.

Essa perspectiva que Surowiecki (2006) traz sobre a sabedoria das multidões, apresentada com mais detalhe em Fialho (2008), relaciona-se com a proposta de

Tapscott e Williams (2007) sobre a colaboração em massa, aprofundada no mesmo texto e resumida nas linhas seguintes.

Podemos destacar as ideias dos autores com relação à internet, pois eles afirmam que “[...] mudanças profundas na natureza da tecnologia, da demografia e da economia global estão fazendo emergir novos e poderosos modelos de produção baseados em comunidade, colaboração e auto-organização, e não em hierarquia e controle” (TAPSCOTT e WILLIAMS, 2007, p. 9).

A capacidade de reunir o conhecimento “de milhões (se não bilhões) de usuários de maneira auto-organizável demonstra como a colaboração em massa está transformando a nova web em algo que não difere muito de um cérebro global” (TAPSCOTT e WILLIAMS, 2007, p. 57).

Exemplos reais e atuais de colaboração em massa destacados pelos autores são *Myspace*, *YouTube*, *Linux*, *Wikipédia*. Nas palavras dos autores,

o simples fato de participar de uma comunidade online é uma contribuição para os espaços digitais públicos – seja fazendo negócio com a Amazon, produzindo um vídeo para o YouTube, criando uma comunidade em torno da sua coleção de fotos no flickr ou editando o verbete sobre astronomia na Wikipédia. (TAPSCOTT e WILLIAMS, 2007, p. 30)

Inteligência coletiva, para o sociólogo francês Lévy (2010), relaciona-se à sabedoria das multidões e à colaboração em massa que acabo de me referir. Lévy (2010, p. 11) comenta que a conexão entre as pessoas através da internet culmina em “um ciberespaço mundial no qual todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um”, sendo o ciberespaço um “meio heterogêneo e transfronteiriço” (LÉVY, 2010, p. 12).

Essa rede de conexões propicia a formação de grupos que trocam informações muito variadas por meio de diferentes práticas da internet e “constroem juntos mundos virtuais puramente lúdicos – ou mais sérios –, constituem uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvem projetos políticos, amizades, cooperações..., mas dedicam-se também ao ódio e à enganação” (LÉVY, 2010, p. 12).

O autor ainda aponta que a internet poderia resolver alguns problemas que a humanidade enfrenta hoje, como a falta de fraternidade. Para o professor, a internet seria capaz de renovar os laços sociais entre as pessoas; ela coloca os problemas do laço social em outras bases. Lévy (2010) destaca que podemos pensar coletivamente em um espaço que não é geográfico, nem institucional, mas sim um

“espaço qualitativo, dinâmico, vivo da humanidade em vias de se auto-inventar, produzindo seu mundo” (LÉVY, 2010, p. 15).

Assim, para Lévy (2010), inteligência coletiva não se refere apenas ao cognitivo. A inteligência coletiva “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2010, p. 28), tem início com a cultura e cresce com ela.

Além de aprendermos uns com os outros e termos que ser heterogêneos no que se refere ao conhecimento, nas comunidades de prática temos membros mais ativos e membros menos ativos, escondidos, que não participam tão ativamente da comunidade, mas que são fundamentais para a sua existência. Mesmo que todos os membros de uma comunidade quisessem participar e contribuir, não haveria espaço para todos (WENGER, WHITE e SMITH, 2009).

Encerrando esta seção dedicada a levantar as concepções teóricas e práticas de autores relevantes para a área da pesquisa, tratei de explorar temas relacionados à complexidade, à EaD e às comunidades virtuais, e fazer as complementações necessárias para contextualizar ou justificar o percurso teórico seguido. As ideias aqui compiladas pretendem compor o instrumento por meio do qual se analisarão os dados da tese. Assim, o próximo passo será a metodologia, que tenta dar conta das formas de coleta de dados para o trabalho.

É o que apresentará o capítulo a seguir.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista a apresentação desta tese a partir da Introdução e do que foi discutido no capítulo da Fundamentação Teórica, abordarei, nesta seção, os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa que nesta tese se apresenta para, em seguida, dar início à análise dos dados, no próximo capítulo. A estrutura deste capítulo desdobra-se em: (a) retomar os objetivos propostos, (b) apresentar as bases da proposta metodológica empregada, (c) descrever o contexto da pesquisa, (d) definir o contexto da pesquisa caracterizando os sujeitos (os atores sociais), (e) explicitar os procedimentos de coleta utilizados para posteriormente (f) apresentar a descrição da sistematização e dos procedimentos para a análise dos dados.

3.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é observar uma disciplina do Curso de Graduação em Letras Espanhol e Literaturas a distância da UFSM/UAB e verificar de que forma essa disciplina proporciona a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, ou seja, um sistema complexo, identificando fatores de grande colaboração entre seus membros que contribuem ou não para a efetivação dessa comunidade e para a aprendizagem. Esse objetivo é complementado pelas seguintes metas:

- analisar qualitativamente a disciplina com o intuito de evidenciar traços que a caracterizem, na perspectiva dos sistemas complexos, como um sistema complexo;
- procurar características que demonstrem a disciplina, por meio de seus participantes, como uma comunidade virtual de aprendizagem ou uma comunidade de prática;
- verificar se ocorre e em que medida ocorre a colaboração em massa na disciplina através de seus fóruns e averiguar se essa colaboração é ou não benéfica para a aprendizagem a distância online

3.2 Bases da proposta metodológica

A proposta metodológica desta pesquisa fundamenta-se na pesquisa qualitativa, por supor que esta é capaz de ressaltar e interpretar a natureza que é socialmente construída a partir de uma determinada realidade. Denzin e Lincoln (2006), afirmam que

o campo da pesquisa qualitativa é definido por uma série de tensões, contradições e hesitações. Essa tensão age em um vaivém entre a ampla e incerta sensibilidade pós-moderna e as concepções positivistas, pós-positivistas e naturalistas mais definidas, mais tradicionais, desse projeto. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 38)

Assim como a Linguística Aplicada, a pesquisa qualitativa é campo interdisciplinar, como apontam Denzin e Lincoln (2006), mas também transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, “que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.390). Os autores comentam que a

A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas.

A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é moldada para concepções de experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.390).

Então, o que é pesquisa qualitativa?

3.2.1 A pesquisa qualitativa

Denzin e Lincoln (2006) revelam que a pesquisa qualitativa, como disciplina humana, possui uma história longa, notável e também atribulada. Na sociologia, na década de 1920 e 1930, como registram os autores, a Escola de Chicago “determinou a importância da investigação qualitativa para o estudo da vida em grupos humanos” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 15). Já na antropologia, nessa mesma época, alguns autores delinearam “os contornos do método de trabalho de campo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 15), seguindo o seguinte roteiro: “o observador partia para um cenário estrangeiro a fim de estudar os costumes e os hábitos de outra sociedade ou cultura” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 15). A partir disso, a pesquisa qualitativa começou a ser usada por áreas como as ciências

sociais e comportamentais, a história, a ciência política, os negócios, a medicina, a enfermagem, a assistência social e as comunicações.

Autores como Vidich e Lymanm, citados por Denzin e Lincoln (2006), ao referirem-se à história da pesquisa qualitativa na sociologia e na antropologia relatam que o nascimento da pesquisa qualitativa ocorreu “de uma preocupação de entender o outro” (VIDICH e LYMANM, 1989), que normalmente era exótico, primitivo, não branco, de cultura estrangeira menos civilizada que a cultura do pesquisador.

3.2.2 Questões conceituais

Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como um campo de investigação em si mesma, que atravessa disciplinas, campos e temas, e que possui termos, conceitos e suposições. Para os autores, existem inúmeras publicações sobre as variedades de métodos e abordagens que se classificam como pesquisa qualitativa, como: “estudos de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 16).

Os pesquisadores apontam 7 momentos históricos da pesquisa qualitativa na América do norte. Esses “momentos sobrepõem-se e funcionam simultaneamente no presente” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 16). São eles:

- 1º - O tradicional – 1900-1950;
- 2º - O modernista ou da era dourada – 1950-1970;
- 3º - Gêneros (estilos) obscuros – 1970-1986;
- 4º - A crise da representação – 1986-1990;
- 5º - O pós-moderno, um período de etnografias novas e experimentais – 1990-1995;
- 6º - A investigação pós-experimental – 1995-2000;
- 7º - O futuro, que é a atualidade – 2000-

Sobre este último momento, os autores dizem que é necessário

que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em tona da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 16).

Dessa forma, os autores acreditam que será possível “relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Esses momentos são atravessados por sucessivas teorizações epistemológicas, e muitas perspectivas qualitativas, interpretativas foram adotadas, dentre elas, a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo. Assim, segundo os autores, o pesquisador qualitativo passou a ser um *bricoleur*, conceito que discutirei em linhas posteriores.

Embora os momentos apresentem conceitos diferenciados de pesquisa qualitativa, os autores estão seguros de que há uma definição genérica para todos eles: “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo.” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Além disso, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, transformando-o “em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes”.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos significativos, rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Dessa forma, o pesquisador qualitativo se usa das variadas práticas interpretativas conectadas, sempre com a finalidade de entender melhor o que está estudando, para poder entender o mundo a partir de um ponto de vista diferente.

3.2.3 O pesquisador qualitativo como um *bricoleur* e confeccionador de colchas

O objetivo de trazer para esta tese o conceito de bricolagem se relaciona à justificativa dada por Kincheloe (2007), em um dos capítulos do livro que trata da pesquisa qualitativa e bricolagem (KINCHELOE e BERRY, 2007), ao argumentar que “a bricolagem destaca o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal” (KINCHELOE, 2007 p.16), na tentativa de entrelaçar o referencial teórico desta tese aos procedimentos metodológicos e análise.

Para compreender como é feita uma pesquisa pautada na bricolagem e o papel do pesquisador *bricoleur*, usarei as definições de Denzin e Lincoln (2006) e de Kincheloe (2007).

Cientista, naturalista, pesquisador de campo, jornalista, crítico social, artista, ator, músico de *jazz*, produtor de filmes, confeccionador de colchas, ensaísta. Essas são as diferentes identidades que um pesquisador qualitativo pode assumir e é a partir dessa diversidade de práticas metodológicas que a pesquisa qualitativa pode ser vista como uma *soft science*, como jornalismo, etnografia, *bricolage*, confecção de colchas e montagem. Nesse sentido, o pesquisador pode ser visto como um *bricoleur* (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Para esclarecer o significado de *bricolage* e *bricoleur*, Denzin e Lincoln (2006) citam a Nelson, Treichler e Grossberg (1992), Lévi-Strauss (1966) e Weinstein e Weinstein (1991).

Bricoleur: pau-para-toda-obra, profissional do faça-você-mesmo. Pode ser do tipo interpretativo, narrativo, teórico e/ou político. “O *bricoleur* interpretativo produz uma *bricolage* – ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam as especificidades de uma situação complexa” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18).

O resultado dessa prática “sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação a esse quebra-cabeça” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18).

Kincheloe (2007) esclarece que *bricolagem* é entendida como “o processo de emprego dessas estratégias metodológicas à medida que são necessárias no desenrolar do contexto da situação de pesquisa” (KINCHELOE, 2007 p.15).

Para o autor, o pesquisador *bricoleur* entende que

[...] a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. (KINCHELOE, 2007 p.17).

Por considerar a diversidade e a complexidade da pesquisa científica, o pesquisador *bricoleur* é cauteloso ao fato de que “os dados, vistos de outra perspectiva ou questionados a partir de alguém com formação distinta, podem evocar interpretações diferentes” (KINCHELOE, 2007, p. 21). Assim, para o *bricoleur*, sua pesquisa possui um caráter mais experimental, evitando ser de caráter conclusivo. O pesquisador se torna “auto-reflexivo com relação a seu próprio papel e

ao dos outros pesquisadores em geral no processo de criação do conhecimento e da realidade” (KINCHELOE, 2007, p.22).

Além disso, o pesquisador qualitativo visto como um *bricoleur* usa

ferramentas estéticas e materiais de seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (Becker, 1998, p. 2). Havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18).

Essas ferramentas e técnicas não precisam ser definidas de antemão pelo pesquisador, pois dependem do que ele encontrará no contexto de sua pesquisa, de tal modo que surge o conceito de “montagem”, que

é como o pentimento⁵, no qual algo que havia sido pintado, mas que não pertencia ao retrato (uma imagem da qual o pintor “arrependeu-se”, ou a qual ele rejeitou), ganha novamente visibilidade, criando algo novo. O novo é o que havia sido obscurecido por uma imagem anterior (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18).

Essa sobreposição de técnicas, metodologias e ferramentas geram um novo composto, uma nova criação.

Denzin e Lincoln (2006) citam uma cena do filme “O encouraçado Potemkim” de Serguei Eisenstein, datado de 1925, no qual se vê uma montagem da sequência da “Escadaria de Odessa”. O filme é considerado um marco na montagem cinematográfica. Nas palavras desses autores,

por trás da montagem, está a suposição de que a percepção e a interpretação das cenas, por parte dos espectadores, em uma sequência de montagem, não ocorre seqüencialmente, uma a cada vez, mas sim simultaneamente” (Cook, 1981, p. 172). O espectador agrupa essas seqüências em um conjunto emocional significativo, como se lançasse os olhos sobre esta, de uma só vez (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19).

Quando a montagem é usada pelo pesquisador qualitativo, transformando-se em um confeccionador de colchas ou em um improvisador de *jazz*, “edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19).

Os textos produzidos por esse pesquisador são textos dialógicos, pois criam espaços para que autor e leitor troquem ideias.

A multiplicidade de métodos é inerente à pesquisa qualitativa e a triangulação dos dados recolhidos de diferentes ferramentas é uma tentativa de compreender o

⁵ pentimento é a alteração em uma pintura mostrando que o artista mudou a ideia da composição durante o próprio processo da pintura.

fenômeno em profundidade, fazendo dessa triangulação uma alternativa para a validação.

Além dos pontos já ressaltados anteriormente sobre o *bricoleur*, os pesquisadores apontam quais tarefas um *bricoleur* metodológico deve ser capaz de desenvolver, desde entrevistas a uma autorreflexão e introspecção intensivas. Já o *bricoleur* teórico deve ler muito e ser bem informado sobre os diversos paradigmas, trabalhando “dentro de perspectivas e paradigmas concorrentes e sobrepostos, e entre eles” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20).

3.2.4 A pesquisa qualitativa como um terreno de múltiplas práticas interpretativas

A pesquisa qualitativa é um terreno de múltiplas práticas e não possui um paradigma ou uma teoria que seja nitidamente dela, não tem um conjunto característico de métodos ou práticas completamente seu, além de ser difícil situá-la como um terreno de discussão ou de discurso, e de não pertencer exclusivamente a apenas uma disciplina. “A diversidade de histórias envolvendo cada método ou estratégia de pesquisa revela como cada prática recebe múltiplos usos e significados” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21).

Os autores citam o caso da análise de textos literários que

Muitas vezes tratam os textos como sistemas independentes. Por outro lado, um pesquisador que adote uma perspectiva dos estudos culturais ou do feminismo interpretará o texto em termos de sua localização dentro de um momento histórico marcado por um gênero, uma raça ou uma ideologia de classe específicos (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21).

É por esses usos e significados variados e isolados do método de pesquisa qualitativa que dificultam a tarefa de se ter uma definição essencial do campo, “já que este nunca é apenas uma coisa” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21). Assim, a pesquisa qualitativa,

enquanto conjunto de práticas, envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21).

3.3 O contexto da pesquisa: do curso para a disciplina

Para tratar a disciplina que será analisada nesta tese, será necessário abordar o curso, a fim de contextualizar a análise que se fará.

O Projeto do Curso de Letras Espanhol e Literaturas a Distância foi elaborado com o objetivo de participar do Edital de Seleção – UAB – nº 01/2005 – SEED/MEC, publicado no Diário Oficial em 20 de dezembro de 2005. Por meio deste Edital, o Ministério da Educação tinha por objetivo promover o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, municípios e estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como desenvolver projetos de pesquisas e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente, para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

De acordo com o Edital, o público-alvo são candidatos egressos do ensino médio, selecionados por processo seletivo elaborado pela Instituição, seguindo seus próprios critérios.

Na sua primeira turma, com início no primeiro semestre de 2009, o Curso de Letras Espanhol/Literaturas a distância foi aprovado para ser ofertado nos polos gaúchos de Itaqui, Jaquirana, Quaraí, São Francisco de Paula, Tapejara e São Lourenço do Sul, com 50 vagas em cada polo. Já na segunda turma, com início no primeiro semestre de 2010, os polos de Itaqui e Quaraí foram contemplados com mais uma turma, e o polo de Jales, em São Paulo, também contemplado com uma turma, com 45 vagas cada uma.

A disciplina que será analisada no capítulo seguinte é a disciplina de Espanhol 1, do primeiro semestre curricular do curso, e que foi oferecida à segunda turma do curso, no primeiro semestre de 2010, para os três polos: Itaqui, Quaraí e Jales. Destaco que a disciplina, por estar em um primeiro semestre, contava com a participação de alunos que ainda estavam se apropriando do contexto da Universidade, bem como de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, o Moodle, no qual todas as disciplinas do curso são desenvolvidas.

A disciplina foi realizada por 14 semanas conforme orientação da coordenação do curso de que as disciplinas de língua seriam trabalhadas no decorrer do todo o semestre e que as demais disciplinas poderiam ser trabalhadas em módulos de 8 semanas, por exemplo. As aulas foram dadas totalmente a distância, sendo que as duas avaliações foram presenciais, com os alunos em seus polos, e com as provas impressas aplicadas pelas tutoras presenciais.

A carga horária semestral da disciplina é de 90 horas, ou seja, 6 créditos, e é obrigatória para a conclusão do curso. O objetivo da disciplina é o de desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Dominar, em nível inicial, as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho da língua.

A disciplina já havia sido ofertada para a turma anterior por outra docente do curso, hoje não mais atuante, sendo preparada por ela. Para ofertar essa mesma disciplina para outra turma, seria necessário trabalhar com o mesmo material usado anteriormente, pois as disciplinas são preparadas pelos professores pesquisadores, que recebem uma bolsa para o trabalho, de acordo com o número de créditos da disciplina. Assim, a colega que preparou a disciplina recebeu as bolsas e, caso outro professor precisasse fazer modificações na disciplina para trabalhá-la em outra oportunidade, deveria pedir licença ao professor que a desenhou e fazer os ajustes de acordo com as informações recebidas pela coordenação da época.

Desse modo, a pedido da coordenação, reestruturei a disciplina no próprio Moodle para que ela contemplasse mais o uso dos fóruns, no intuito de que os alunos tivessem mais atividades colaborativas e se sentissem mais motivados a participar da disciplina, retirando alguns links excessivos e concentrando os alunos em atividades mais participativas, nas quais eles pudessem observar as vozes dos colegas dentro do próprio ambiente.

Uma outra novidade desde a primeira edição da disciplina para a segunda foi o fato de que, na primeira, os polos estavam separados, cada um com um ambiente para a aula, disponibilizado assim pelo setor responsável pela EaD, conhecido por Equipe Multidisciplinar na UFSM. Já na segunda edição, todos os alunos estavam em um mesmo espaço, ficando a critério do professor deixar que os alunos interagissem com outros polos ou não, devido a uma reestruturação da própria Equipe Multidisciplinar.

O objetivo e o programa da disciplina permaneceram os mesmos da primeira para a segunda edição da disciplina:

Unidade 1 - Identificar e descrever: Formas da apresentação pessoal: apresentar-se a si mesmo e aos demais; origem e procedência. Conversações sociais: cumprimentos, despedidas, desculpas. Descrição: situar e descrever objetos, lugares e pessoas.

Unidade 2 - Localizar, pedir e dar informação: Indicar lugares e distâncias; Informar sobre pessoas e objetos; Pedir e oferecer ajuda; demonstrar interesse.

Unidade 3 - Expressar sentimentos e preferências: Expressar gostos, preferências, surpresa, admiração, agrado e desagrado; Aceitar e recusar convites, justificar-se.

Unidade 4 - Contar e relatar: Relatar atividades cotidianas e habituais; Contar fatos passados, descrever eventos e situações vividas; Comentar sobre os costumes e a cultura dos povos.

Esses pontos do programa foram divididos em 10 semanas, mais 2 semanas para as avaliações, 1 para atividades de reforço e 1 para avaliação final da disciplina em um fórum.

As semanas trabalhadas nessa disciplina foram:

Semana 1 - Desvendando los secretos de la lengua española

Semana 2 - Mucho gusto, yo soy Vanessa

Semana 3 - Enséñanos tu voz

Semana 4 - ¿Quiénes son y cómo son tus familiares?

Semana 5 - Me gusta el chocolate, ¿y a tí?

Semana 6 - ¿Hacemos un repaso?

Semana 7 - ¿Cómo es tu casa?

Semana 8 - ¿Dónde queda Santa Maria?

Semana 9 - ¿Tomamos un mate?

Semana 10 - Mi agenda

Semana 11 - ¿Hacemos un repaso?

Semana 12 - Cuéntame un cuento

Semana 13 - Actividades de refuerzo

Semana 14 - Antes de que nos vayamos, ¡evaluamos!

Para cada semana trabalhada, um fórum era disponibilizado para fazer a atividade principal do tópico. A seguir, abordarei os sujeitos da pesquisa.

3.3.1 Os sujeitos da pesquisa (os atores sociais)

Como a intenção é analisar a formação de uma comunidade de aprendizagem e a inteligência coletiva que surge dessa comunidade, para esta pesquisa, os sujeitos que deverão ser analisados são os alunos, a professora e as tutoras presenciais e a distância. Sigo, então, explicando um pouco mais sobre o universo de cada um desses participantes.

3.3.1.1 Os alunos

Provenientes de 3 polos diferentes, um no estado de São Paulo (Jales) e os outros dois no estado do Rio Grande do Sul (Quaraí e Itaqui), o total do grupo em

termos de alunos matriculados foi de 151. Vale lembrar que nesse grupo total de alunos tínhamos alguns da primeira turma que estavam fazendo a disciplina, pois entraram pelo reingresso e não tinham esse crédito em seu histórico escolar. Esses alunos, por estarem fazendo todos os créditos do seu semestre, mais os do semestre anterior, não eram obrigados a participar das atividades avaliativas semanais, apenas das avaliações presenciais obrigatórias nos polos. Assim, o foco desta tese será o de analisar os alunos dos três polos para os quais a disciplina estava sendo regularmente ofertada. Assim, com o total de 123 alunos, o polo de Itaquí tinha 45 alunos matriculados, o polo de Quaraí, 42 alunos matriculados e o polo de Jales, 36.

3.3.1.2 As tutoras

As tutoras devem ser divididas em tutoras presenciais e tutoras a distância. As presenciais eram em número de três, cada uma responsável por cada um dos 3 polos, são formadas em Letras Espanhol e Respectivas Literaturas, duas são professoras da rede privada do município de Santa Maria, e a outra cursa especialização em Mídias na Educação, curso a distância oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria. As tutoras presenciais acompanham os alunos diretamente por meio do Moodle.

As tutoras presenciais, localizadas, geralmente, no polo onde os alunos cursam a licenciatura, acompanham os alunos de forma presencial fora do Moodle, embora tenham acesso a ele. Para essa segunda edição, cada turma possui duas tutoras, totalizando 6 tutoras presenciais, mas também tínhamos o acesso dos tutores que estavam acompanhando os alunos da turma anterior, por conta do reingresso. Como já comentei anteriormente, os alunos não tinham obrigatoriedades com relação às atividades desenvolvidas na disciplina, a não ser com as provas presenciais. Assim, os tutores dessa primeira turma também não eram muito participativos, a não ser quando o tema era sobre as avaliações presenciais. No total, então, tínhamos 12 tutores presenciais com acesso à disciplina.

O papel dos tutores é definido pelo manual de atribuições dos bolsistas, que complementa o formulário de cadastramento de bolsista da Universidade Aberta do Brasil, no anexo 3 do documento. Nele constam as atribuições do tutor:

mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades

docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações

3.3.1.3 A professora

Segundo o manual de atribuições dos bolsistas, que complementa o formulário de cadastramento de bolsista da Universidade Aberta do Brasil, no anexo 3 do formulário, delega ao professor, chamado, no anexo, de professor pesquisador, as seguintes atribuições:

elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; desenvolver o sistema de avaliação de alunos, metodologia previstos no plano de curso; apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado mediante o uso dos recursos e relatório do professor

Tabela 1 – Resumo da distribuição dos alunos por polos, tutores e professor

Polos	Nº de alunos	Nº de tutores presenciais	Nº de tutores a distância	Nº de professor
Itaqui/RS	45	2	1	1
Quaraí/RS	42	2	1	
Jales/SP	36	2	1	
Total	123	6	3	1

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta dos dados desta pesquisa se deu no decorrer da disciplina, no primeiro semestre letivo de 2010, coincidindo com o primeiro semestre curricular da segunda turma do curso de graduação em Letras Espanhol e Literaturas a distância, por meio do armazenamento de todas as atividades da disciplina feitos automaticamente pelo Moodle.

Para o estudo que estou propondo na disciplina Espanhol 1 do Curso de Graduação de Letras Espanhol e Literaturas, sugiro usar, além da configuração da disciplina, no que se refere ao ambiente e ao material didático, as interações nos fóruns propostos pela disciplina. Das 14 semanas existentes na disciplina, 14 possuíam fóruns avaliativos e não avaliativos. Além desses, há outros três fóruns na apresentação da disciplina. Na Tabela 2, podemos observar a localização do fórum na disciplina, o nome dado ao fórum e se era ou não avaliativo.

Tabela 2 – localização, nome e avaliação dos fóruns analisados

Localização	Fórum	Avaliativo?
Apresentação / Agenda	Café y charla	Não
Apresentação / Agenda	Noticias	Não
Apresentação / Agenda	¡Ayúdame, tengo dudas!	Não
Semana 1	Conociendo los secretos de la lengua española	Não
Semana 2	A conocernos	Sim
Semana 3	Presentación oral	Sim
Semana 4	Sobre la familia	Sim

Localização	Fórum	Avaliativo?
Semana 5	Sobre los gustos y las comidas	Sim
Semana 6	De dudas – evaluación 1	Não
Semana 7	Sobre nuestra casa	Sim
Semana 8	Sobre direcciones y localizaciones	Sim
Semana 9	Sobre invitaciones	Sim
Semana 10	Sobre la rutina diaria	Sim
Semana 11	De dudas – evaluación 2	Não
Semana 12	¡Cuéntame un cuento y verás qué te cuento!	Sim
Semana 13	De refuerzo	Não
Semana 14	Evaluando nuestro aprendizaje	Não

Assim, o *corpus* de análise desta tese conta com 8 fóruns não avaliativos e 9 fóruns avaliativos. Além desses, as demais ferramentas de comunicação usadas nessa disciplina, como as mensagens e a troca de *e-mails*, serão usadas para complementar os estudos realizados por meio dos fóruns, mas não serão analisados de forma mais detalhada.

Os fóruns avaliativos são os fóruns que são avaliados com nota e que entram no cálculo para a média final semestral da disciplina. Os fóruns chamados de não avaliativos recebem *feedback* das tutoras ou da professora, no entanto, não recebem nota e não entram no cálculo da média semestral, mas contam participação dos alunos e para o arredondamento de notas, caso seja necessário.

3.5 Procedimentos para a sistematização e análise dos dados

A análise dos dados coletados se dará na perspectiva dos preceitos apresentados no capítulo de Fundamentação Teórica, ou seja, na perspectiva dos sistemas complexos, da formação de comunidades virtuais e da colaboração em massa, tendo em mente o contexto a partir do qual a disciplina é analisada, isto é, a educação a distância. Assim, a análise dos dados partirá das metas estabelecidas para atingir o objetivo da tese.

Meta 1 - analisar qualitativamente a disciplina com o intuito de evidenciar traços que a caracterizem, na óptica dos sistemas complexos, como um sistema complexo: **A disciplina como um sistema complexo – as propriedades dos sistemas complexos.**

Meta 2 - procurar características que demonstrem a disciplina, por meio de seus participantes, como uma comunidade virtual de aprendizagem ou uma

comunidade de prática: **A disciplina como uma comunidade virtual de aprendizagem.**

Meta 3 - verificar se ocorre e em que medida ocorre a colaboração em massa na disciplina através de seus fóruns e averiguar se essa colaboração é ou não benéfica para a aprendizagem a distância online: **A disciplina, a aprendizagem e a colaboração em massa.**

No capítulo seguinte, apresentarei a análise da disciplina Espanhol 1 com base nas categorias apresentadas a partir das metas. A análise, de cunho qualitativo e interpretativo, apoiar-se-á nos dados coletados, cruzados com a teoria e minha experiência enquanto docente da disciplina e participante da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento a análise da disciplina Espanhol 1. Essa análise, de cunho qualitativo e interpretativo, conforme descrevi na seção de metodologia deste trabalho, será fundamentada nos dados coletados, cruzados com a teoria e a minha experiência enquanto docente da disciplina e participante da pesquisa.

Os preceitos apresentados no capítulo de Fundamentação Teórica, os quais servirão como fundamento para a análise, referem-se à perspectiva dos sistemas complexos, à formação de comunidades virtuais e à colaboração em massa, tendo em mente o contexto do qual a disciplina é analisada, isto é, a educação a distância. Assim, a análise dos dados partirá das metas estabelecidas para atingir o objetivo da tese. Tais metas geram categorias que representarão as seções deste capítulo: **A disciplina como um sistema complexo – as propriedades dos sistemas complexos** (Meta 1: analisar qualitativamente a disciplina com o intuito de evidenciar traços que a caracterizem, na óptica dos sistemas complexos, como um sistema complexo); **A disciplina como uma comunidade virtual de aprendizagem** (Meta 2: procurar características que demonstrem que a disciplina, por meio de seus participantes, formou uma comunidade virtual de aprendizagem e/ou uma comunidade de prática); **A disciplina, a aprendizagem e a colaboração em massa** (Meta 3: verificar se ocorre e em que medida ocorre a colaboração em massa na disciplina por meio de seus fóruns e averiguar se essa colaboração é ou não benéfica para a aprendizagem a distância *online*). Desse modo, como já delimitado na metodologia, o *corpus* de análise desta tese é composto de 8 fóruns não avaliativos e 9 fóruns avaliativos da disciplina de Espanhol 1, com a participação de 151 alunos, 3 tutoras a distância e 6 presenciais, e 1 professora. Além dos fóruns, as demais ferramentas de comunicação usadas nessa disciplina, como as mensagens e a troca de *e-mails*, serão usadas para complementar os estudos realizados por meio dos fóruns, bem como o perfil dos participantes, disponível no Moodle para todas as disciplinas.

4.1. Meta 1: A disciplina como um sistema complexo – as propriedades dos sistemas complexos

Essa categoria tem como objetivo analisar qualitativamente a disciplina com o intuito de evidenciar traços que a caracterizem como um sistema complexo.

Para tanto, será necessário retomar as características dos sistemas complexo, apresentadas e definidas no referencial teórico. Para esta seção, terei como base os preceitos de Larsen-Freeman (1997) e as ideias de Paiva (2005, 2006a, 2009), pois são as autoras que tratam da complexidade/caos e do ensino de línguas, temas deste trabalho. Eventualmente farei alusão aos demais autores citados no referencial teórico a fim de melhor analisar determinada categoria. Assim, analisarei as características já apresentadas na seção de Fundamentação Teórica: dinamicidade, complexidade e não linearidade; caos, imprevisibilidade e sensibilidade às condições iniciais; abertura, auto-organização, sensibilidade ao *feedback* e adaptação; atratores estranhos e forma fractal; emergência.

4.1.1 Dinamicidade, complexidade e não linearidade

Segundo Larsen-Freeman (1997), os sistemas podem ser caracterizados como complexos quando neles há a participação de um grande número de agentes, e se o comportamento desse sistema é o resultado das interações de seus componentes ou agentes.

Essa característica pode ser observada na disciplina Espanhol 1 por meio da constante interação entre suas partes, ou seja, a disciplina possuía 151 alunos matriculados, dos quais apenas 123 cursavam regularmente a disciplina, sendo divididos em 3 polos (Itaqui/RS, Quaraí/RS e Jales/SP). Além dos alunos, 6 tutoras presenciais (2 em cada um dos 3 polos), 3 tutoras a distância (em Santa Maria, na sede do curso) e 1 professora (também em Santa Maria, na sede do curso) participaram de forma ativa da disciplina. A distribuição geográfica dos polos e da sede pode ser observada no mapa que segue, na Figura 1.



Figura 1 - Localização geográfica dos polos que possuem o curso Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (UAB) (Itaqui/RS, Quaraí/RS e Jales/SP) e a sede do curso, em Santa Maria

Entendo que esse grupo bastante heterogêneo de participantes, englobando alunos de diferentes polos, professora e tutoras presenciais e a distância, encaixa-se na característica de que um sistema complexo precisa ter a participação de um grande número de agentes, heterogêneos, interagindo, (LARSEN-FREEMAN, 1997) no caso da disciplina, por meio do Moodle e de outras ferramentas de comunicação via internet. É importante destacar que os dois polos localizados no Rio Grande do Sul fazem fronteira com 2 países de língua espanhola (Itaqui/RS – Argentina e Quaraí/RS – Uruguai).

Todas as atividades por meio dos fóruns funcionavam com a participação de todos os alunos dos 3 polos, das 3 tutoras a distância e da professora. O acesso das tutoras presenciais aos fóruns é regulado pelo administrador da instituição, e, por esse motivo, não participaram de nenhuma atividade realizada por meio do fórum, ou com postagens nos fóruns localizados na agenda do curso (*Café y charla, de noticias, ¡Ayúdame, tengo dudas!*). Vemos aí a participação de mais um agente do sistema complexo, delimitando ações de alguns participantes da disciplina. Essas 6 tutoras presenciais, divididas nos três polos, comunicavam-se com as demais tutoras a distância e comigo, professora da disciplina, por meio de mensagens particulares

geradas pelo próprio ambiente, por meio de *e-mail* e programas de mensagens instantâneas como o *MSN*. Vale ressaltar que entendo o papel das tutoras a distância e presenciais como de professoras, mas, para este trabalho, mantereí as nomenclaturas separadas apenas para diferenciar quem somos e quais são os nossos papéis, embora em algumas partes desta análise eu utilize o termo “professoras” quando incluo as tutoras e eu na realização de alguma ação.

O resultado das interações desse grande número de participantes, de acordo com Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2006a), deve ser maior do que a soma do comportamento individual de seus componentes ou, pelo menos, diferente. Desses 123 alunos que deveriam participar ativamente da disciplina, 7 nunca participaram ou sequer entraram no ambiente, de acordo com o relatório emitido pelo Moodle, Ambiente Virtual de Aprendizagem usado para as aulas da UAB/UFMS.

A participação dos demais 116 alunos, das tutoras e da professora, por meio de suas interações mediadas pelo fórum, por exemplo, não pode ser vista de forma individual e isolada. A interação só existe quando há trocas, *feedback*, e não pode ser isolada no sentido de se visualizar a ação dos agentes de forma separada do todo, do contexto em que ocorrem, das intenções. Nesse sentido, quando um grande grupo interage em um sistema complexo, a soma dos seus componentes é diferente da soma de suas partes, pois a ação dessas partes é interdependente.

Para tentar entender melhor essa máxima da Complexidade, a de que o todo é maior do que a soma de suas partes (MORIN, 2000 e 2008; DEMO, 2008), trago como exemplo o fórum *Sobre la familia*, da 4ª semana, e que faz parte do sistema complexo da disciplina. Nesse fórum, os alunos deveriam fazer uma apresentação de suas famílias em *PowerPoint* ou em formato de vídeo, como podemos observar na sua descrição, no Excerto # 01⁶:

Excerto #01

Semana 4
Foro sobre la
familia

Haz una presentación en PowerPoint o un video en el Movie Maker (¡puedes disponerlo en Youtube, si quieres!) o en otro programa que tengan más conocimientos. Pon fotos, una música (si así lo deseas) y describe a tu familia. No te olvides que es importante que aparezcan informaciones textuales, como los nombres de las personas, qué miembro de la familia son y cómo son físicamente.
Después de haber hecho eso, elige la presentación de la familia de un compañero y, ¡déjale un comentario!
¡Al trabajo!

⁶ Os excertos analisados são reproduções fieis das postagens dos fóruns de alunos e professoras e, por essa razão, não foram corrigidos.

Não podemos explicar as características que constituem esse fórum a partir da análise de cada elemento de forma isolada, pois a interação determina a sequência das mensagens do fórum. A série de mensagens a seguir, no Excerto #02, mostra como o texto de apresentação da atividade de um aluno e as mensagens subsequentes não podem ser isoladas do todo, uma vez que é a partir das interações que os agentes criam teias de conexões, que são interdependentes das mensagens e do contexto no qual se inserem.

Excerto #02

¡Presentación de Mi Familia!
por RMDS -
quinta, 6 maio
2010, 14:07

 MI_GRAN_FAMILIA_.ppt
¡MI GRAN FAMILIA!

Re:
¡Presentación de Mi Familia!
por MACA-
sábado, 8 maio
2010, 15:24

R:
Me gusto mucho tu familia e la presentación. Te felicito. Parabens.
MA.

Re:
¡Presentación de Mi Familia!
por RMDS -
terça, 25 maio
2010, 08:40

Hola, MA!
Muchas Gracias!
Estoy muy feliz con mi familia.
Saludo!

Re:
¡Presentación de Mi Familia!
por LTD -
domingo, 9 maio
2010, 23:33

Hola, R...
muy linda su familia...
adorei la parte que su hijo nació con el hino del nuestro equipo
Internacional...
un abrazo a toda su familia

Re:
¡Presentación de Mi Familia!
por RMDS -
terça, 25 maio
2010, 08:36

Muchas gracias, L!
Estoy muy feliz con mi familia i con nuestro Inter.
Saludo!

Re:
¡Presentación de Mi Familia!
por JTDOR -
segunda, 10
maio 2010,
14:04

Hola, muy linda tu presentacion.
Abrazos

Re:
 ¡Presentación
 de Mi Familia!
 por RMDS -
 terça, 25 maio
 2010, 08:33

Muchas gracias, J!
 Estoy muy feliz con mi familia.
 Saludo!

Re:
 ¡Presentación
 de Mi Familia!
 por LK - sexta,
 14 maio 2010,
 14:22

!Hola R!
 Muy linda tu familia y tu presentación está muy buena, a empezar por tu foto en esta camiseta bárbara. !Vale!
 ¡ Buena suerte en la evaluación en el sábado!
 LTutora a distancia Polo Itaqui

Re:
 ¡Presentación
 de Mi Familia!
 por RMDS -
 terça, 25 maio
 2010, 08:29

Muchas gracias, L!
 Estoy muy feliz con mi familia.
 Saludo!

Re:
 ¡Presentación
 de Mi Familia!
 por VRF -
 segunda, 24
 maio 2010,
 15:35

Sí! Gran familia! :D
 Muy bien, R! Muy bien! :D
 Viva Internacional!
 :D
 Saludos!

Re:
 ¡Presentación
 de Mi Familia!
 por RMDS -
 terça, 25 maio
 2010, 08:42

Muchas gracias, V!
 Estoy muy feliz con mi familia e con nuestro Inter!
 Saludo!

Re:
 ¡Presentación
 de Mi Familia!
 por LTD -
 quarta, 26 maio
 2010, 22:11

Hola, R
 gracias por su comentario... su familia es muy linda!!!
 abrazos

Essa sequência não pode ser vista apenas como um conjunto de mensagens que foram agrupadas. A última mensagem da aluna LTD⁷ ao aluno RMDS, na qual ela agradece o comentário do colega, por exemplo, só pode ser entendida se formos até o tópico onde a aluna publicou o seu trabalho sobre sua família, no qual RMDS faz o seguinte comentário:

⁷ Os nomes dos agentes que fazem parte deste sistema complexo e que aparecem na análise desta tese são as iniciais de seus nomes completos, visíveis no *Moodle*, a fim de preservar suas identidades.

Excerto # 03

Re: Mi familia
por RMDS -
terça, 25 maio
2010, 08:54

Hola, L!
Felicitaciones por tu presentación y sus dos familias, la de verdad y tu familia del corazón.
Saludo!

É no sentido desse entrelaçamento das interações, das mensagens por meio dos tópicos e fóruns, que não é possível somarmos as partes de um sistema para termos a visão do todo. É preciso ter em mente as relações que há entre os indivíduos, as interações que se estabeleceram durante toda a disciplina. É nessa perspectiva que o sistema não é a soma de suas partes. O sistema complexo é maior do que a soma, pois na interação dos elementos que formam o sistema há a emergência de novos elementos, de novos sentidos.

Além disso, um agente se desenvolve no seu grupo por meio das ações de seus membros, sendo tais agentes também sistemas complexos e suas ações imprevisíveis, modificando os sistemas. Se pensarmos num sistema de aprendizagem, como é o da disciplina, no qual os agentes aprendem, modificam-se, essa aprendizagem e essa modificação inviabilizam fazer a afirmação de que o todo é igual a soma das partes se, agora, as partes estão diferentes desde o início do sistema. Um sistema que aprende, que evolui, não pode ser como era no início.

Assim, a disciplina não é um somatório de fóruns, bem como os alunos da disciplina não são apenas um grupo de pessoas. As ações dos sistemas complexos são interdependentes e compartilhadas, e não se obtém parte do resultado olhando para as partes. É o que Morin (2008) comenta sobre a tapeçaria ser diferente da soma dos fios: é com o entrelaçamento dos fios que vamos ter a visão do todo.

Ao vermos o perfil dos agentes da disciplina, comparado-os com os fios da tapeçaria, por exemplo, não temos ideia do todo, do grupo complexo que se formou, pois nesse perfil não estão contempladas as interações e as trocas, as modificações pelas quais esse participante passou, estejam ou não relacionadas à aprendizagem, com os demais agentes que compõem o sistema ou com interações, trocas e modificações ocorridas fora dele. Nos perfis dos alunos a seguir, nos Excertos #04, #05 e #06, representando um de cada polo, não temos ideia do todo, da tapeçaria, pois esse todo supera a soma dos seus participantes, os fios.

Excerto #04

Perfil de TPBS Hola soy TPBS, soy casada a dois años, soy mucho feliz con mio marido! No momento soy dona de casa, mas tengo experiência como secretária, e estoy a procura de um trabalho! Me gusta mucho bailar, soy parte de un grupo de dança de la primeira iglesia Batista de Jales, e tambien me gusta mucho tabajar con computador! Estoy gostando mucho del curso! Quiero mucho chegar ao final!
Besitos

Excerto #05

Perfil de IMC Hola a todos,mi nombre es IMC, tengo 20 años de edad, vivo en Itaqui - RS...Soy comprometida,soy una persona muy agradable, amiga, adoro estudiar y estar con mi familia y amigos que quiero mucho! Trabajo en una escuela municipal en la ciudad, como secretaria. Estoy muy feliz de estar haciendo uno de mis sueños,que asistirá a esta facultad, estoy segura que voy a llegar hasta el final! Estoy disponible a ayudar usted con cualquier cosa, y... Deseo buena suerte a todos!

Excerto #06

Perfil de VIG Hola a todos, profesores, tutores, compañeros de clase y de otros polos también.
Como ya deben saber, mi nombre es V, soy uruguaya nacida en la ciudad de Artigas, ciudad que se encuentra al norte del Uruguay y hace frontera con la ciudad de Quarai. Tengo 19 años y muchos objetivos para alcanzar, uno de ellos es concluir el curso de Letras.
Este año es muy especial para mi, porque llega una nueva y pequeña personita al mundo, especialmente a mi mundo y su nombre es Eduarda.
Deseo que este nuevo semestre sea para todos una nueva etapa de mucho trabajo y de buenas cosechas.
Un abrazo y mucha suerte a todos en este nuevo semestre y año que comienza!!

Embora tenhamos ideia de como são os fios por separado, não temos noção de como esses fios se relacionarão e de qual será o resultado do seu entrelaçamento.

O efeito desproporcional à causa dá ao sistema complexo o caráter não linear, ou seja, é um sistema que pode funcionar por causa-efeito, mas também pode reagir de forma desproporcional à causa (PAIVA, 2006a). O *feedback*, por exemplo, recebido por um aluno, pode gerar efeitos não lineares no sistema; uma determinada atividade também pode gerar efeitos desproporcionais à causa (PAIVA, 2006a).

Podemos observar esse aspecto na data de encerramento de cada fórum, e destaca-se, no excerto a seguir, o exemplo do fórum da décima semana:

Excerto # 07

Semana 10
Foro sobre rutina
diária

En este foro vas a hacer **una grabación en audio o en video** para contarnos tu rutina diaria de una semana. En ella deberás ser puntual en **todos los días de la semana**, describiendo lo que haces en todas las partes del día.

Luego de hacer la tuya, encuentra una rutina parecida y una muy diferente a la tuya. Coméntaselo con los compañeros en qué son diferentes o iguales las rutinas.

¡Buen trabajo!

Este foro estará abierto para evaluación desde el día 07 de junio hasta el día 17 de junio.

Antes do encerramento da data prevista para a participación nos fóruns, que era registrada sempre no texto que apresentava a atividade da semana, tanto alunos como tutoras e eu participávamos das discussões: as tutoras já iam fornecendo algum *feedback* e tentando direcionar os alunos a prestar atenção em alguns erros de língua ou que completassem a atividade, caso não estivesse de acordo com o que estava sendo pedido. Após o encerramento do prazo de postagem de cada atividade, as tutoras começavam corrigir os trabalhos, atribuindo nota aos fóruns que assim exigiam. A data de encerramento do fórum, que permanecia aberto, era apenas para colocar um limite e uma ordem, principalmente para a correção e para, de alguma forma, obrigar os alunos a fazer suas atividades na perspectiva que Leffa (2009b) apresenta sobre a redução dos prazos, com o objetivo de não acumular as atividades no final da disciplina, coincidindo com o final do semestre. No entanto, muitas vezes sem entrarem em contato conosco, muitos alunos continuavam postando suas atividades, e alguns colegas continuavam participando, interagindo com os retardatários, após o prazo determinado para o encerramento da atividade, ainda que nas regras da disciplina estivesse escrito que não seriam aceitos trabalhos enviados fora do prazo. Mesmo assim, orientei as tutoras para que dessem sempre *feedback* para esses alunos, embora não atribuíssem mais nota.

No quadro a seguir, podemos ver as datas dos últimos 15 acessos ao fórum da semana 10, que acabava no dia 17 de junho, conforme a descrição anterior. Dessas 15 últimas mensagens, apenas 3 pertencem a uma tutora (LR), 2 a outra tutora (DP) e 1 a mim (VRF). As demais são das colegas que continuavam participando das apresentações retardatárias, mesmo não sendo mais obrigatório.

Quando o nome do autor coincide com o nome do tópico e há 0 comentários, significa que não houve comentários para essas postagens, como é o caso dos tópicos 1, 2 e 3, publicados muito tempo depois do fórum ser encerrado, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Datas dos últimos 15 acessos ao fórum da semana 10

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
1. Hola	DPB	0	DPB Qua, 7 Jul 2010, 15:39
2. Presentación	RMM	0	RMM Qua, 7 Jul 2010, 11:55
3. Mi rutina	ALF	0	ALF Seg, 5 Jul 2010, 22:48
4. Mi rutina	GLZ	2	LR Qua, 30 Jun 2010, 21:40
5. Mi rutina .	SDCBV	1	GLZ Seg, 28 Jun 2010, 20:10
6. Mi rutina Semanal!	EPR	1	LTD Seg, 28 Jun 2010, 20:01
7. Mi rutina	FDSA	0	FDSA Seg, 28 Jun 2010, 09:22
8. Mi rutina... pero no mucho...	BMM	1	LR Seg, 28 Jun 2010, 09:07
9. Mi Rutina.	MFMS	22	MFMS Dom, 27 Jun 2010, 19:06
10. Mi rutina	DFDS	1	LR Dom, 27 Jun 2010, 12:53
11. Mi Rutina!	MDFSC	0	MDFSC Qui, 24 Jun 2010, 15:45
12. mi rutina	MMHM	4	DP Qua, 23 Jun 2010, 16:10
13. Mi rutina - pequeña película	FRDSL	2	FRDSL Ter, 22 Jun 2010, 20:49
14. Mi rutina	JTDOR	4	VRF Ter, 22 Jun 2010, 11:24
15. Mi rutina	NCDC	1	DP Seg, 21 Jun 2010, 14:51

Assim, mesmo com a proposta de certa linearidade, traduzida nas datas finais dos fóruns, os alunos seguiam postando e comentando as postagens dos colegas, produzindo um efeito desproporcional à causa. Mesmo quando o prazo para o envio das atividades pelo fórum já estava encerrado, optamos, as tutoras e eu, por deixar os fóruns ainda abertos, na intenção de que as interações acabassem quando os alunos já estivessem esgotado suas dúvidas e que as tutoras já tivessem dado *feedback* a todas as mensagens e corrigido todos os trabalhos. No entanto, essa ação imprevista de muitos alunos continuarem postando atividades atrasadas nos levou a repensar o sistema de avaliação, flexibilizando a atribuição de notas a

alguns casos de envio de atividades atrasadas, quando comunicado às tutoras e/ou à professora o motivo. A mensagem a seguir é uma amostra das tantas mensagens que recebemos dos alunos pedindo que a data da entrega das atividades fosse flexibilizada.

Excerto #08

Mensagem
quinta, 16 setembro 2010
MPL [10:20]: V Bom Dia, estou com problemas de saúde e não pude realizar as atividades no prazo determinado será que ainda posso enviá-las e sim quando?
Obrigado
Até mais

Quando pensamos na dinamicidade de um sistema, estamos falando da alteração de seu estado no tempo. A dinamicidade no sistema complexo da disciplina Espanhol 1 pode ser observada na perspectiva da participação dos membros dessa disciplina nos fóruns, pois podemos entender que é com a participação ou não desses alunos que a disciplina começa e termina (PAIVA, 2006a).

Começando no dia 5 de abril de 2010. A primeira mensagem é minha, como docente dessa disciplina (funcionando como condição inicial para que os alunos começassem a participar da atividade proposta no fórum e da disciplina em si). O fórum era o primeiro e tratava dos segredos da língua espanhola, com o intuito de aproximar os alunos para a prática do fórum e acercá-los ao tema da disciplina. Logo após essa mensagem, um aluno responde, dando sequência às 163 outras mensagens entre alunos, professora e tutoras a distância.

Excerto #09

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española
por VRF -
segunda, 5 abril
2010, 10:19

Bienvenidos a la disciplina.
A partir de hoy empezaremos a desvendar los secretos de la lengua española. Miren el material en los links de la semana, busquen otros materiales y hagan los comentarios sobre los secretos que descubrieron.
¡A trabajar!

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española

apelido en español es sobrenome en português.
vaso en español es copo en portugués.
enbarazada en español es gravida en portugués.
pipa en español es cachimbo en portugués.
avergonzada en español es envergonhada en portugués.

por AMM - segunda, 5 abril 2010, 12:30	florecito, maceta en español es copo en portugués. barrilete en español es pipa en portugués. cachorro en español es filhote en portugués. perro en español es cachorro en portugués.
--	--

O fórum continuou recebendo contribuições dos participantes até o dia 26 de maio de 2010, sendo minha a última mensagem, em resposta a uma aluna sobre estar se sentindo perdida, pois começou depois que a disciplina já estava em andamento, como mostra o Excerto #10.

Excerto #10

Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por ADSS - terça, 25 maio 2010, 22:26	Estoy muy contento de tomar este curso, estoy un poco perdido pero voy me adaptar. Besos!
--	--

Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por VRF - quarta, 26 maio 2010, 10:25	Caso necesites, A, puedes entrar en contacto conmigo o con las tutoras! Te podemos ayudar en lo que necesites para localizarte en este curso! Beso!
--	---

O fórum não era avaliativo e era do tipo “uma única discussão simples”, ou seja, havia apenas um tópico com 165 mensagens com previsão para durar apenas a primeira semana de aula, porém, estendeu-se por mais de 1 mês. Nesse sentido, a dinamicidade desse fórum começa e termina com uma mensagem da professora, alterando, no período da disciplina, seu estado inicial de inativo para ativo e de ativo para inativo novamente, finalizando o ciclo desse sistema.

Essa característica também pode ser observada no decorrer da disciplina, se compararmos a dinâmica ocorrida no primeiro fórum com a dinâmica ocorrida na disciplina desde a instalação do primeiro até o encerramento da disciplina com o último fórum. Nesse último, em formato de fórum geral, não avaliativo, *Evaluando nuestro aprendizaje*, pretendia-se que os alunos avaliassem suas dificuldades e facilidades em aprender a língua espanhola, bem como avaliar a disciplina e suas atividades. Essa atividade já possuía menos mensagens se comparada com a

atividade da primeira semana, com o final da disciplina se aproximando, pois teve 40 tópicos abertos.

A disciplina deixa de existir, ou seja, sua dinâmica morre, quando não há mais condições iniciais para a interação entre os participantes, como a falta de novas mensagens no fórum de professores e alunos. No caso da disciplina, as últimas mensagens postadas por mim foram as notas semestrais finais e as notas de exame, sem lugar para comentários dos alunos a não ser pelas mensagens pessoais dirigidas a mim ou às tutoras, ou postadas nos antigos fóruns já desativados. Nesse momento, quando não há mais interação entre os agentes, entendemos que a disciplina chegou ao seu fim enquanto grupo, pois o material segue disponível e os alunos podem acessá-lo quando quiserem, como podemos observar no Quadro 2 sobre os últimos acessos à disciplina finalizada há um ano.

Quadro 2 - Últimos acessos à disciplina

	Participante	Último acesso
1.	<u>VRF</u>	11 segundos
2.	<u>TGR</u>	4 horas 27 minutos
3.	<u>RDSS</u>	2 dias 6 horas
4.	<u>ADC</u>	2 dias 13 horas
5.	<u>SZ</u>	7 dias 1 hora
6.	<u>RCDSS</u>	7 dias 6 horas
7.	<u>LSG</u>	7 dias 12 horas
8.	<u>ODLP</u>	8 dias 8 horas
9.	<u>SLFA</u>	12 dias 7 horas
10.	<u>MVAP</u>	13 dias 10 horas
11.	<u>FCGG</u>	17 dias 3 horas
12.	<u>MFMS</u>	19 dias 3 horas
13.	<u>DDSHA</u>	20 dias 5 horas
14.	<u>AR</u>	23 dias 7 horas
15.	<u>LK</u>	24 dias 7 horas
16.	<u>NSCT</u>	26 dias 11 horas
17.	<u>DTC</u>	28 dias 9 horas
18.	<u>LML</u>	29 dias 1 hora
19.	<u>RDPK</u>	29 dias 3 horas
20.	<u>LR</u>	33 dias 14 horas

Ao acessarem a disciplina já concluída, os agentes poderão deixar mensagens, mas é bastante improvável que outro aluno, tutor ou a própria professora respondam, uma vez que se entende que essa atividade nesse grupo chegou ao seu final e que o sistema se estabilizou, findou.

Nesse caso, o acesso mais recente é o meu, no momento da análise dos dados para esta tese. Embora já tenha se passado um ano do encerramento da

disciplina, podemos observar como alunos e tutoras seguem acessando-a para, muito provavelmente, consultar o material postado e gerado nela a partir dos fóruns.

Esse prolongamento de acessos poderia ser analisado por meio da característica da **dinamicidade** que sistemas complexos possuem, ou seja, a alteração do estado do sistema no tempo, como acontece com a disciplina ou, talvez, por meio da **imprevisibilidade**, já que é impossível prever as ações dos agentes, posto que eles seguem entrando no ambiente onde ocorreu a disciplina, que, em tese, já deixou de existir enquanto sistema complexo. Também podemos pensar que a característica da **complexidade** de um sistema aberto possa explicar o porquê de seus agentes continuarem acessando a disciplina, já que esses são, por si sós, sistemas complexos e que outras condições externas estejam invadindo o sistema da disciplina, como no meu caso, que a acesso para fazer as análises referentes a esta tese. Talvez a característica da não linearidade também possa nos fornecer subsídios para entender a contínua sucessão de acessos, uma vez que o sistema estaria reagindo de forma desproporcional à causa, que seria a de encerrar o sistema após a publicação das notas de exame e das médias finais semestrais. A característica da **auto-organização** também pode ser levada em conta, uma vez que o sistema se auto-organiza e continua funcionando de forma imprevisível.

No entanto, talvez se entendermos que o sistema tenha chegado ao seu fim, essas características não seriam mais pertinentes para caracterizar o que está acontecendo, uma vez que não há mais a interação dos agentes nesse ambiente, o que deixaria de caracterizar a disciplina como um sistema complexo. Teoricamente o sistema complexo do qual estávamos falando, o da disciplina Espanhol 1, não mais existe ou, pelo menos, não da forma como estava funcionando. Assim, poderíamos pensar que outro sistema estaria surgindo e uma análise mais detalhada sobre ele pudesse ser feita ou, quem sabe, poderíamos pensar que a disciplina esteja servindo de suporte aos alunos para fazerem atividades de outras disciplinas, funcionando como um sistema que invade outro.

Parece, contudo, que o que ocorre é um transbordamento para além do que se esperava desse sistema, pois ele segue sendo utilizado, ainda que como um repositório de informações geradas pelo sistema complexo por meio de seus agentes, como se fosse um produto gerado a partir dele ou, então, esse sistema não findou completamente, mas perdeu grande parte de sua energia e segue, de alguma forma, funcionando.

4.1.2 Caos, imprevisibilidade e sensibilidade às condições iniciais

Na disciplina, considero que cada um dos fóruns funcionou como uma das condições iniciais do sistema complexo que é a disciplina Espanhol 1, pois é a partir deles que a troca de mensagens enfim começa, possibilitando a interação por meio das mensagens dos fóruns (PAIVA, 2006a, VETROMILLE-CASTRO 2007a) entre alunos, tutoras e professora.

O fórum é uma ferramenta versátil, pois pode ser utilizado com diversas perspectivas pedagógicas: como um espaço para a discussão de conceitos; pode servir de diferentes ferramentas como o portfólio ou como de um repositório de atividades ou um relatório de atividades.

A cada semana, a abertura de um novo fórum e as mensagens de estímulo da professora, das tutoras e dos próprios alunos para os colegas também funcionaram como condições iniciais para que o sistema continuasse ativo. Na semana 9, então, sinaliza-se, com esse fórum, que mais uma atividade está aberta e que pede a participação dos alunos, com instruções da atividade que devem realizar, como se lê na descrição a seguir:

Excerto #11

Semana 09
Foro sobre
invitaciones

En esta semana vamos a trabajar con invitaciones. Deberás hacer invitaciones a los compañeros de clase y ellos deberán aceptarlas o no. Puedes hacer un texto o utilizar invitaciones con dibujos, hechas en PowerPoint o como te parezca más interesante.

Así que, lo que tienes que hacer es:

1- Hacer una invitación

2- Aceptar una invitación de un compañero

3- Rechazar la invitación de un compañero.

:)

Este foro estará abierto para evaluaciones desde el día 31 de mayo hasta el día 10 de junio.

¡Buen trabajo!

Assim, as condições iniciais não foram oferecidas somente no início da disciplina, dando condições para que o sistema eclodisse, mas foram oferecidas semanalmente, fazendo de cada semana, cada fórum, um subsistema do grande sistema da disciplina, demonstrando a forma fractal de um sistema complexo, característica que abordarei em linhas subsequentes.

Como explicitarei na metodologia, alguns fóruns foram avaliativos e, com isso, talvez, a interação dos alunos tenha sido maior nesses casos. O fato de um fórum

ser ou não avaliativo não se relacionava ao fato de os alunos receberem ou não *feedback* corretivo das tutoras ou da professora. Em todos os fóruns, os alunos recebiam correções e comentários das tutoras e da professora, mas ele não era obrigatório no sentido de receber uma nota. Assim, a cada fórum avaliativo, o aluno recebia uma nota que contabilizava para sua média parcial de trabalhos, que era somada à média parcial das avaliações presenciais nos polos (provas), resultando, na sua média semestral final, da seguinte forma:

Quadro 3 – Resultado da média semestral

Média dos trabalhos (40% do total da média semestral)	Média das avaliações presenciais nos polos (provas) (60% do total da média semestral)
9 fóruns avaliativos <ul style="list-style-type: none"> • A conocernos (Semana 2) • Presentación oral (Semana 3) • Sobre la familia (Semana 4) • Sobre los gustos y las comidas (Semana 5) • Sobre nuestra casa (Semana 7) • Sobre direcciones y localizaciones (Semana 8) • Sobre invitaciones (Semana 9) • Sobre la rutina diaria (Semana 10) • ¡Cuéntame un cuento y verás qué te cuento! (Semana 12) 	2 avaliações presenciais: 15/05/2010 – sábado, as 14horas 19/06/2010 – sábado, as 14horas

Os demais 8 fóruns, os não avaliativos, no que se referia a notas, foram usados para o arredondamento de alguma média na proporção em que os alunos tivessem ou não participado das atividades.

Além dessas condições iniciais, entendo que outra seria a mudança de perfil dos alunos para a língua espanhola, realizada na semana 2, permitindo que eles participassem de forma mais ativa de todas as ferramentas do AVA e que explorassem o ambiente. Vale ressaltar que o semestre iniciou em março de 2010 com a disciplina de “Instrumentalização EaD”. Essa disciplina começou antes em função de que por entender que em um primeiro semestre do curso muitos alunos não teriam conhecimentos sobre a modalidade a distância e sobre o Moodle, essa disciplina sanaria essas dificuldades básicas e imediatas. Assim, o objetivo da disciplina é a familiarização dos alunos com equipamentos e conceitos básicos de informática; a utilização da internet como instrumento de pesquisa e trabalho; o uso

dos ambientes interativos de aprendizagem e das ferramentas de comunicação que lhe permitirão acompanhar o curso a distância; a conscientização com relação à postura de um estudante na modalidade de EaD, na qual a interação com professores e alunos, por meio das ferramentas de comunicação e dos ambientes interativos de aprendizagem, é imprescindível, conforme o programa da disciplina disponível no Projeto Pedagógico do Curso⁸.

A evidenciação dos objetivos, programa e bibliografia da disciplina, bem como as regras de funcionamento são instrumentos que funcionam como condições iniciais, pois elas determinam as regras de atuação dos participantes do sistema complexo (LEFFA, 2009a). Embora as ações dos participantes sejam imprevisíveis, elas emergem das condições iniciais (LARSEN-FREEMAN, 1997).

O caráter da imprevisibilidade de um sistema complexo se deve a esse sistema ser formado por outros sistemas complexos (PAIVA, 2006a), ficando impossível prever as ações dos agentes na disciplina. A disciplina Espanhol 1 é um sistema complexo formado de outros sistemas complexos. Cada aluno representa um sistema complexo, assim como as tutoras presenciais e a distância, a professora e cada um participam de outros sistemas complexos. As ações que acontecem com alunos e professores podem afetar o sistema da disciplina, pois ele é aberto (LEFFA, 2009a), outra característica que detalharei em seguida. Larsen-Freeman (1997) comenta que a imprevisibilidade dos sistemas complexos depende da qualidade de ser sensível a condições iniciais.

Um sistema complexo é caótico se pensarmos que seu comportamento ordenado emergiu da desordem (PAIVA, 2006a). A disciplina apresentou um comportamento caótico no primeiro fórum, por exemplo, deixando alguns alunos perdidos. No entanto, ao longo da disciplina, por meio das interações e dos *feedbacks* recebidos, os participantes começaram a se apropriar dos temas das discussões, bem como das regras da disciplina e do novo ambiente, ou seja, a estabilidade emergiu da instabilidade, como podemos observar nas mensagens destacadas do fórum da primeira semana de aula:

⁸ O PPC completo do curso encontra-se no endereço <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=699>

Excerto #12

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española
por EFD - quinta,
8 abril 2010, 21:06

Hola a todos estoy realmente disfrutando de la nueva matéria um poco perdido, pero muy agradable.

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española
por EFD - quinta,
8 abril 2010, 21:17

Hola maestros, todavía tengo dudas de hecho creo que es el miedo, a escribir mal, pero voy a adaptar lo que estoy leyendo mucho de la traducción al español.

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española
por DP - sexta, 9
abril 2010, 23:28

E,
Coraje!!!
Besos

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española
por VRF - sábado,
10 abril 2010,
11:42

E,
Si tienes dudas, el lugar para sacarlas es aquí. Estamos todos aquí para aprender.
No se preocupen, algunos saben muchos, otros un poco, otros nada.
Vamos a intentar equilibrar esas diferencias, aprendiendo por todos los lados.
¿Vamos?

Excerto # 13

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española
por LSSM - sexta,
7 maio 2010,
14:55

Hola!
Querida, estou me sentindo sem chão, pelo que li, todos os alunos já falam e escrevem bem espanhol menos yo.
Estou muito feliz em participar do fórum e desejo aprender, espero que eu consiga o mais rápido possível.
Un abraço
LS

Re: Foro -
conociendo los
secretos de la
lengua española
por VRF -
segunda, 10 maio
2010, 16:16

L, eso no es cierto.
Tenemos a gente que ya conoce el idioma, pero otros tantos que nunca lo aprendieron formalmente.
Quédate tranquila e intenta ponerte en día con las discusiones de los foros, así como hacer los trabajos.
¡De todos modos, las tutoras presenciales y a distancia estamos aquí para ayudarlos!
Beso.

Essas mensagens apresentam um sistema caótico e indicaram às tutoras e à professora a forma como deveriam agir com esses alunos. As mensagens funcionaram não apenas como um pedido de ajuda, mas também como forma de compartilhar com o grupo seus sentimentos, suas ansiedades, no início de uma disciplina de um curso superior com o objetivo de aprender uma língua estrangeira a distância.

4.1.3 Abertura, auto-organização, sensibilidade ao feedback e adaptação

Além de serem sensíveis às condições iniciais, os sistemas complexos também são sensíveis às condições externas (LEFFA, 2009a). A qualidade de um sistema complexo ser aberto e, dessa forma, penetrável, também se aplica à disciplina de Espanhol 1. Problemas familiares, compromissos de trabalho, distância de onde moram com relação ao polo, muitas vezes, impediram que os alunos participassem dos fóruns nas datas previstas para as avaliações, bem como que fizessem as atividades avaliativas presenciais nos polos. Por serem igualmente sistemas abertos, os alunos são invadidos por condições externas e, ao participarem da disciplina, outro sistema aberto, essas condições externas invadem a ordem. Normalmente os alunos manifestaram suas dificuldades por meio das mensagens pessoais enviadas pelo ambiente, possivelmente para preservarem suas histórias de vida.

Excerto #14

Mensagem

quarta, 28 abril 2010

BMM [18:33]: Boa noite! Professora eu e outras alunas do pólo de Jales, porém não moradoras daquela cidade, gostaríamos de realizar as provas previstas para o dia 15 e 22 de maio, em apenas um dia, ou seja, 15 ou 22, pois residimos distantes de Jales e com um fator complicador, pois que para chegar até Jales por transporte público, se torna uma aventura, no meu caso específico, terei que ir até ARAçatuba à noite e de lá para Jales, no dia seguinte e isso sem contar os gastos com tudo isso. Me desculpe o desabafo. Um abraço B- BAuru.

Excerto #15

Mensagem

sexta, 21 maio 2010

APCGP [11:49]: Olá, Vanessa! Tudo bem?

Perdi a prova no dia 15, por motivo de doença.

Estou indo á Jales neste fim de semana e entregarei o atestado médico para a D, para que envie á você.
 Aguardo notícias.
 Obrigada!
 AP

Excerto #16

Mensagem
 terça, 1 junho 2010
 BMM [00:35]: Querida Professora, tive alguns imprevistos e não pude acessar o site e nem fazer as atividades, porém agora o farei, mesmo que fique com devendo notas (acho que já estou), desejo retomar de onde parei, obrigada e beijos de Bauru

A abertura do sistema interfere no seu rumo, permitindo que ele seja reorganizado (PAIVA, 2006a). No caso das alunas que perderam atividades de fórum e entravam em contato com as tutoras ou com a professora, foi possível reorganizar as regras da disciplina, que eram bastante explícitas e fechadas com relação ao atraso de entrega de trabalhos e às interações. Assim, em conversa com as tutoras, reorganizamos algumas atividades, como mostra a mensagem a seguir, Excerto #17, da tutora DP com a minha resposta.

Excerto #17

Mensagem 4
sábado, 3 julho 2010
 DP [10:21]: Oi V, os alunos estão reclamando que não conseguiram postar a atividades pq estavam com problema de acesso esta semana, a F mandou mensagem perguntando se dava para considerar os atrasados...bjs
domingo, 4 julho 2010
 VRF [21:48]: oi querida!
 acho que podemos sim...
 quem sabe eu abro para as correções até hj de noite?
 bjo bjo

Um sistema, quando é aberto, está em constante organização, ainda que de forma imprevisível (PAIVA, 2006a). Essa auto-organização só é possível porque os sistemas abertos são sensíveis a *feedback*. As interações entre os participantes da disciplina são formas de *feedback*, portanto não estão resumidos à professora e às tutoras. O *feedback* gera efeitos não lineares no sistemas, funcionando como novas condições iniciais, que dão sequência à interação dos participantes no AVA como sistemas abertos que são.

Mesmo que queiramos entender que uma disciplina como a de Espanhol 1 possa funcionar como um sistema fechado, a particularidade que ele tem de ser

formado por outros sistemas complexos invalidaria essa tentativa. Todos os agentes que fazem parte da disciplina são outros sistemas abertos, que podem ser invadidos por outros sistemas a qualquer momento. A meu ver, quando um professor decide enxergar um grupo, seja ele presencial ou a distância, como um sistema fechado, não leva em consideração as características particulares de aprendizagem ou pessoais dos alunos que, como bem sabemos, interferem no sistema de aprendizagem de uma língua estrangeira e também interferem no ambiente de aprendizagem de uma sala de aula, seja ela presencial ou a distância, ou seja, o professor até pode ver e tratar o sistema aberto como um sistema fechado, mas as chances de insucesso são muitas.

A intolerância à abertura do sistema, principalmente no caso de um curso a distância, pode ocasionar a desistência de muitos alunos, como no caso das ausências, nas provas presenciais (conforme já relatei em linhas anteriores), de alunos que moram longe dos polos e em que a coordenação do curso resolveu flexibilizar, adotando um dia para a realização de provas atrasadas dos alunos com determinada justificativa. Ainda que exista um plano de aula e regras a serem seguidas pelos participantes da disciplina, a abertura pede que haja sempre a flexibilização das regras.

4.1.4 Atratores estranhos e forma fractal

Um sistema dinâmico percorre um caminho e esse caminho pode ser traçado no espaço. Esse caminho será diferente para cada sistema e é conhecido pelo nome de atrator, que é fractal em sua forma e, por isso, é estranho (LARSEN-FREEMAN, 1997). Os atratores passam a funcionar como rotas para o sistema, que se renova ciclicamente, mas nunca igual (PALAZZO, 1999).

Podemos pensar que alguns participantes da disciplina funcionaram como esses atratores estranhos, uma vez que a variedade e a intensidade das interações que ocorreram na disciplina possibilitaram a emergência deles, dando lugar a uma nova complexidade. A quantidade de interações que se estabelecem entre os diferentes participantes da disciplina pode demonstrar o nível de complexidade do sistema. Muitas dessas interações podem ser ofertadas pelo ambiente ou pela forma como a disciplina foi concebida ou também podem ter sido criadas pelos participantes conforme a necessidade e a flexibilidade que o sistema possui ou não,

às vezes criando alternativas, como o uso de *e-mails* e programas de comunicação instantânea.

Talvez esse ponto fosse mais visível se pudéssemos ver relatórios estatísticos das interações que ocorreram entre os participantes da disciplina, observando a quantidade de mensagens trocadas e os participantes que mais enviaram e receberam mensagens, assim como talvez pudéssemos observar os alunos com menos interações. O Moodle é capaz de oferecer relatórios estatísticos, mas essa ferramenta foi desabilitada pela equipe de suporte ao Moodle da UFSM para todos os cursos, conforme repassado a mim por *e-mail*, pois a geração desses documentos era muito dispendiosa, tornando o ambiente um tanto lento.

De qualquer forma, é possível perceber como alguns participantes do sistema da disciplina funcionaram como atratores na quantidade de mensagens que estão relacionadas aos seus tópicos em alguns fóruns de atividade. Quando um novo tópico é lançado, seja pela professora, tutoras ou pelos alunos, seja uma pergunta, uma notícia, um comentário ou a publicação de um trabalho, espera-se uma reação dos demais participantes na intenção de que os demais participem da discussão. Alguns exemplos observados na disciplina demonstram que essas reações são variadas e imprevisíveis, pois em alguns tópicos há um grande número de interações e em outros nem tanto.

Nos fóruns que foram abertos na apresentação da disciplina (*Café y Charla*, *de noticias* e *Ayúdame, tengo dudas*), todos não avaliativos e de participação voluntária, podemos ver que há uma baixa atividade de interação se tivermos em conta o número total de participantes, indicando que quando o fórum não era voltado para assuntos específicos da disciplina, muitos alunos não despendiam energia em participar. Alguns tópicos despertaram mais interesse que outros, mas é interessante observar que em cada tópico há um atrator, um participante que funciona como uma força interna ao sistema que faz o fluxo interacional convergir em sua direção.

A exemplo disso, trago um tópico aberto no fórum *Café y Charla*, destinado a assuntos extradisciplinares, mas importantes para o conhecimento de todos. Os tópicos relacionados, como aponta a descrição do fórum, seriam de conversas informais. No exemplo transcrito na sequência, o tópico aberto pela tutora DP pedia que os participantes colocassem seus gostos musicais. A tutora pergunta quais cantores gostávamos de ouvir.

Excerto #18

Fórum Café y charla
 Tópico - ¿Qué grupo y/o cantante te gusta más?
 por DP - domingo, 9 maio 2010, 18:04

En este tópico vamos hablar de los cantantes!
 A mi me gusta Juanes, y a ti?
 Juanes - Fotografía

1. por VRF - sexta, 16 abril 2010, 00:18
2. por MRW - terça, 20 abril 2010, 03:47
3. por VIG - sexta, 23 abril 2010, 18:44
4. por LR - sexta, 30 abril 2010, 19:55
5. por MFMS - sábado, 17 abril 2010, 17:58
6. por DP - sábado, 17 abril 2010, 23:17
7. por VRF - domingo, 18 abril 2010, 23:12
8. por MFMS - terça, 20 abril 2010, 15:08
9. por DP - terça, 20 abril 2010, 15:34
10. por JTDOR- segunda, 19 abril 2010, 11:54
11. por MFMS - terça, 20 abril 2010, 14:43
12. por DP - terça, 20 abril 2010, 15:55
13. por MFMS- terça, 20 abril 2010, 17:40
14. por VIG - sexta, 23 abril 2010, 18:42
15. por DP - domingo, 9 maio 2010, 18:06
16. por CCDS - sexta, 23 abril 2010, 20:53
17. por RCDSS - sábado, 24 abril 2010, 12:14
18. por RDSS - domingo, 25 abril 2010, 21:40
19. por LR - sexta, 30 abril 2010, 19:54
20. por MFMS - quinta, 6 maio 2010, 01:41
21. por TPBS - segunda, 26 abril 2010, 21:10
22. por DP - quarta, 28 abril 2010, 21:36
23. por TPBS - sexta, 30 abril 2010, 16:13
24. por SLFA - sábado, 1 maio 2010, 19:08
25. por GVFM - sábado, 1 maio 2010, 21:34
26. por ADC - sábado, 15 maio 2010, 10:41
27. por MPL - segunda, 17 maio 2010, 14:51
28. por DP - segunda, 17 maio 2010, 23:21
29. por DP - terça, 18 maio 2010, 18:44
30. por MPL - terça, 18 maio 2010, 22:15
31. por LK - segunda, 24 maio 2010, 15:00
32. por DP - segunda, 17 maio 2010, 20:23
33. por LK - segunda, 24 maio 2010, 15:05
34. por DP - segunda, 5 julho 2010, 13:55
35. por MPL - terça, 6 julho 2010, 10:18

A interação deste tópico se deu por meio de 35 mensagens, além da própria mensagem de abertura do tópico, sendo que 9 eram da própria tutora DP,

comentando algumas postagens; das outras duas tutoras, 2 de cada, também sobre seus gostos musicais; assim como 2 mensagens minhas sobre meus gostos musicais. As demais 20 mensagens eram dos alunos comentando sobre seus gostos, sendo que 5 foram da aluna MFMS, 3 da MPL, 2 da TPBS e da VIG. Os outros alunos mandaram apenas uma mensagem cada um: ADC, CCDS, GVFM, JTDOR, MRW, RCDSS, RDSS, SLFA. Vemos como a ação da tutora DP, que abriu o tópico, exerce uma força interna do sistema, funciona como um atrator, assim como também há o indicativo de que a aluna MFMS tenha funcionado como um atrator.

Acredito que, por essa não ser uma atividade que estava relacionada diretamente ao tema principal da disciplina, e também por se tratar de um fórum não avaliativo, muitos alunos não se sentiram motivados a participar ou, por outro lado, pode ser que o tópico tratado não tenha sido do interesse dos demais. De fato, a participação efetiva em número de alunos desse tópico foi de 12. Em linhas seguintes explicarei por que esse atrator é fractal em sua forma.

Outro exemplo se refere a um tópico do fórum *Ayúdame, tengo dudas!*, aberto por mim para alertar os alunos sobre os usos dos tradutores *online* que as tutoras e eu estávamos observando nas mensagens de alguns alunos. A mensagem do tópico, como podemos ler a seguir, perguntava aos alunos sobre quais eram os erros produzidos na tradução automática de algumas expressões, tentando mostrar a eles que os tradutores automáticos disponíveis gratuitamente na internet fazem, às vezes, traduções ou versões equivocadas.

Excerto #19

Fórum –
 Ayúdame, tengo dudas
 Tópico -
 Sobre el uso de traductores online
 por VANESSA RIBAS FIALHO
 - segunda, 19 abril 2010, 16:34

¡Hola estimados alumnos !
 Abrí este foro para ayudarles a pensar un poco más antes de utilizar el traductor en línea (online).
 El caso es que los traductores no son muy buenos y dejan vuestros mensajes, a veces, con problemas de entendimiento, ya que a veces cambia el orden de las palabras.
 Es preferible un texto en portugués con algunas palabras en español, que un texto puesto en el traductor.
 Les doy ejemplos puestos en un traductor para hacer la traducción del portugués al español. Son frases sueltas, sin contexto, ya que es así que el traductor las hace:

Texto original:
 o presente trabalho
 a árvore alta
 o leite desnatado

Texto traducido:

lo presente trabajo
 el árbol alta
 la leche desnatado

¿Alguien sabe qué está mal en las traducciones?

1. NRBRD - quinta, 22 abril 2010, 02:25
2. VRF - quinta, 22 abril 2010, 08:32
3. TPBS - segunda, 26 abril 2010, 21:29
4. MFMS - terça, 27 abril 2010, 17:13
5. VRF - terça, 11 maio 2010, 12:02
6. MVAP - terça, 11 maio 2010, 17:53
7. VRF - quarta, 12 maio 2010, 11:08
8. FRDSL - quarta, 12 maio 2010, 19:30
9. VRF - quinta, 13 maio 2010, 09:58
10. EPR - quinta, 13 maio 2010, 16:15
11. VRF - sábado, 15 maio 2010, 11:36

Apesar de ter uma pergunta para todos os alunos, esse tópico só foi respondido por 6 deles, sendo que as demais mensagens foram minhas em resposta a essas mensagens. Assim, das 12 mensagens, incluindo a abertura do tópico, 6 foram minhas e a outra metade ficou a cargo dos alunos EPR, FRDSL, MFMS, MVAP, NRBRD e TPBS. Nesse caso, eu, como professora, fiz o papel de atrator, fazendo com que o fluxo da interação passasse por mim, mesmo em um tópico com pouca discussão.

Acredito que a baixa interação dos participantes do sistema complexo, nesse tópico, tenha se relacionado ao aspecto comentando sobre o fórum anterior, de que ele também não era avaliativo. O menor número de participações também pode se dever a minha resposta, já na terceira mensagem, às indagações da aluna NRBRD,

desvendando o que a pergunta do início do tópico indagava: quais eram os erros das traduções, como podemos ver na terceira mensagem publicada no tópico:

Excerto #20

Re: Traducciones por VRF - quinta, 22 abril 2010, 08:32 :)
 ¡Casi, N!
 Será **el árbol alto** , puesto que **árbol** es un **sustantivo masculino** . Así que, el traductor tiene el problema de traducir, a veces, palabras **heterogénicas** - palabras que tienen el género diferente entre el portugués y el español; y sus adjetivos.
 También tiene dificultades de ver si la **o** del portugués deberá ser traducida por **el** o por **lo** , puesto que el traductor no entiende de sintaxis o de gramática, sino que sólo hace la sustitución de una palabra por otra. Así que, **¡ojo con los traductores!**
 ¿Alguien tiene otros ejemplos de traducciones hechas por los traductores?

Mesmo que eu tenha feito outra indagação, para continuar a discussão no fórum, perguntando se os alunos tinham exemplos de outras traduções erradas ou ruins feitas por tradutores automáticos, todas as mensagens das alunas que se seguiram revelavam os motivos que levaram algumas a usar tais ferramentas ou afirmando como o uso destas é complicado, não respondendo ao questionamento.

Excerto #21

Re: Traducciones por TPBS - segunda, 26 abril 2010, 21:29
 Hola maestra, concordo con la colocacion acima de que el mejor un texto en portugués con algunas palabras en español do que jugar en lo tradutor.
 En la primera y ultima vez que usei o tradutor ya percebi ese problema e decidi fazer yo mesma, mesmo tiendo eros.
 Abraços

Re: Traducciones por MFMS - terça, 27 abril 2010, 17:13
Muy Bien, T, yo también hago así,y tengo mejorado mucho oíndo las músicas y con los textos de Aspectos.Hay que darse cuenta que estamos en las primeras semanas del curso, conforme vaya pasando el tiempo, vamos mejorando. Besos.

Re: Sobre el uso de traductores online por MVAP - terça, 11 maio 2010, 17:53
 Hola maestra es verdade mejor errar o español do que buscar en tradutor.

Re: Sobre el uso de traductores online
 Profesora, uso diccionario, pero quando no encuentro la palabra en el diccionario, uso el tradutor, pero sólo para aquella palabra. ¿ Es inadecuado?

por FRDSL -
quarta, 12 maio
2010, 19:30

Re: Sobre el
uso de
traductores
online
por EPR -
quinta, 13 maio
2010, 16:15

Profesora! Tengo dificultad en formar frases, formar os verbos, por isso recorro ao tradutor on-line, mas vou tentar escrever sem o tradutor. Besos.

Vou usar esse número expressivo de mensagens minhas, VRF, e da tutora DP em cada um dos tópicos abertos nos fóruns não avaliativos para exemplificar a ação de dois atratores e o porquê se diz que os atratores são fractais em sua forma. Essa nossa participação como atratores dos tópicos pode ser vista em escala maior durante toda a disciplina, ou seja, esse recorte que vimos nas linhas anteriores é um fractal, uma fração, uma representação do que aconteceu durante toda a atividade na qual atuamos como atratores da disciplina como um todo.

Se entrarmos diretamente nos perfis dos participantes, como mostra a Figura 2 do meu perfil, poderemos ler a descrição que cada agente colocou em seu perfil, bem como informações de disciplinas, polos, e outros tipos de informações como endereços de *e-mail*; podemos ver as mensagens enviadas aos fóruns; acessar o *blog*, se o aluno tiver; ver as notas ou anotações; e ter um relatório das atividades, sendo possível observar a quantidade de *logins*, notas, etc..

The screenshot shows a Moodle user profile for Vanessa Ribas Fialho. The page header includes the Moodle logo, the course name 'ESPAÑHOL I', and navigation links for 'UAB • UFSM', 'EAD1243/2010101', and 'Participantes'. The profile itself features a navigation bar with links for 'Perfil', 'Modificar perfil', 'Mensagens do fórum', 'Blog', 'Notas', and 'Relatórios das atividades'. The main content area contains a profile picture, a greeting '¡Hola a todos!', a bio in Spanish, and a list of personal and professional details.

Perfil | [Modificar perfil](#) | [Mensagens do fórum](#) | [Blog](#) | [Notas](#) | [Relatórios das atividades](#)

VANESSA RIBAS FIALHO

Perfil | [Modificar perfil](#) | [Mensagens do fórum](#) | [Blog](#) | [Notas](#) | [Relatórios das atividades](#)

 ¡Hola a todos!

Me llamo Vanessa y soy profesora del curso de letras español y literaturas a distancia de la UFSM.

Soy natural de Santa Maria, vivo con mis padres y con nuestra perrita.

Me encanta ir al cine y acompañar la entrega de premios Oscar, viajar y conocer culturas, comidas, personas; salir con amigas y hablar de la nada.

Trabajo con la lengua española y me encanta su variedad, tanto de países como de la lengua. Me gusta mucho poder trabajar con quienes la quieren aprender. Me gusta conocer a mis alumnos y aprender con ellos.

:)

Pais: Brasil

Cidade/Município: Santa Maria

Fone: 32208477

Endereço de e-mail: ead_vanessa@hotmail.com

Cursos: Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol, Oficina de Produção Textual, ESPANHOL II, ESPANHOL I, ESPANHOL II, LINGÜÍSTICA APLICADA: TEORIAS DE APRENDIZAGEM, LINGÜÍSTICA APLICADA: TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Primeiro acesso: quinta, 11 março 2010, 10:47 (1 ano 118 dias)

Último acesso: quinta, 7 julho 2011, 23:30 (27 segundos)

Funções: Professor

Grupo: Polo - Licenciatura Letras Espanhol/Literaturas a Distância/Jales/SP, Polo - Licenc. Letras Espanhol II it a distância/São Franc. de Paula, Polo - Licenc. Letras Espanhol II it Distância/São

Figura 2 – Perfil da professora e como é possível ver todas as mensagens enviadas por ela através do link *Mensagens ao fórum*

Ao acessarmos o *link* “Mensagens do fórum”, visível na Figura 3, é possível ver a quantidade e as próprias mensagens que essas pessoas enviaram em todos os fóruns disponibilizados na disciplina. No caso do meu perfil, por exemplo, ao clicar no *link* “Mensagens do fórum” serão relacionadas todas as mensagens que eu enviei, já que, lembrando, não foi possível obter relatórios estatísticos dos participantes, das atividades, dos fóruns, enfim, de toda a disciplina.

Figura 3 - Número de páginas com mensagens da professora enviada aos fóruns

É somente dessa forma que podemos ter a noção da quantidade de mensagens enviadas por um determinado participante, embora não apareça o número exato de mensagens, uma vez que o relatório estatístico está desabilitado. No entanto, se fizermos um cálculo aproximado de 5 mensagens a cada página, das 134 que aparecem listadas no meu perfil, teremos um total aproximado de 670 mensagens minhas enviadas aos fóruns. Essa grande concentração de mensagens pode indicar que eu, a professora da disciplina, tenho o papel de um atrator nesse sistema complexo, não apenas do tópico que foi apresentado, forçando o fluxo das interações por meio das mensagens dos fóruns se dirigir a mim.

Se virmos o perfil da tutora DP, como fizemos com o meu perfil enquanto professora, vemos que a tutora enviou, aproximadamente, 220 mensagens: 1/3 do número de mensagens enviadas por mim, entendendo que a tutora interagiu mais com os alunos de seu polo e as duas outras tutoras interagiram com os outros dois polos, respectivamente, um polo para cada.

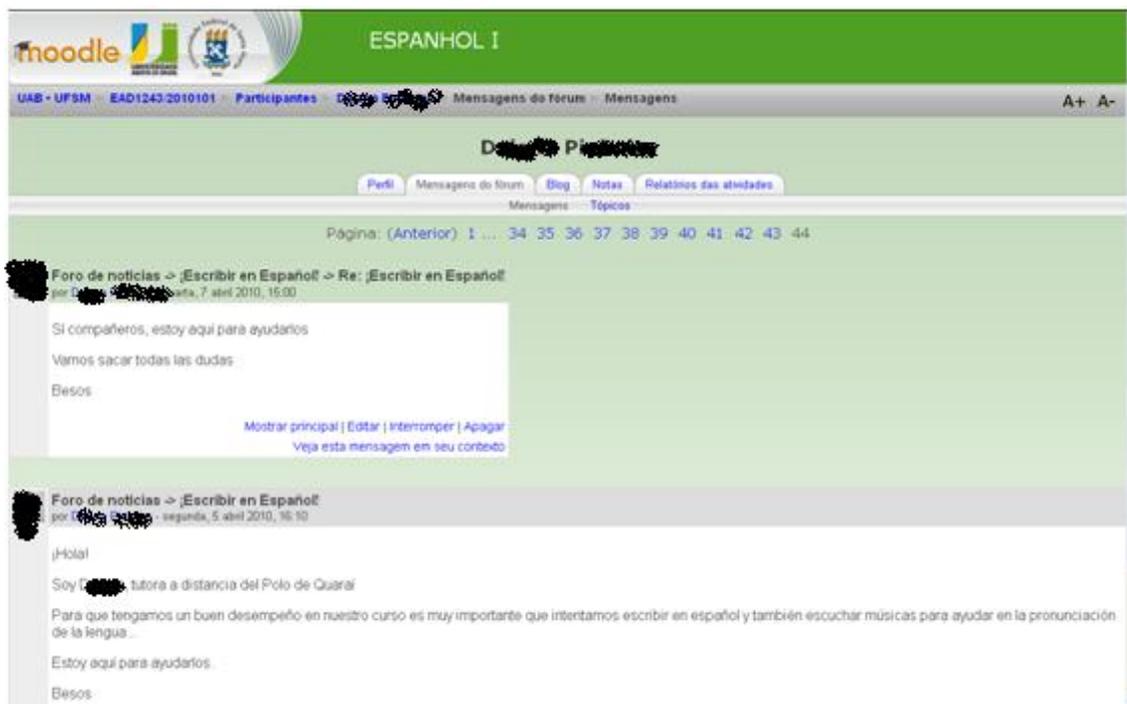


Figura 4 – Perfil da tutora DP que mostra a quantidade de páginas relacionadas às suas mensagens enviadas aos fóruns.

Nesse sentido, a interação da tutora também foi bastante expressiva e podemos considerá-la como um atrator da disciplina, lembrando que ela estava encarregada de trabalhar com um dos três polos, e que eu, professora, não tinha a obrigação de tutorar apenas um ou outro polo, mas de interagir com todos os alunos, de maneira geral.

Contudo, não foram apenas a professora e a tutora (talvez todos os participantes que exerçam papel de professor no ambiente, incluindo as outras duas tutoras, LR e LK) que atuaram como atratores. Há outros participantes que também exerceram essa força interna. A aluna MFMS, por muitas vezes, teve seu papel de atrator. As mensagens relacionadas em seu perfil apontam que a aluna teve 225 mensagens postadas nos fóruns, entre suas atividades e comentários aos colegas. É um número bastante expressivo para uma aluna, praticamente igualando-se ao número de mensagens da tutora DP, que se relacionava com todos os alunos de seu polo. É muito interessante relacionar a história de vida dessa aluna, seja por meio do seu texto de apresentação do perfil, visível no Excerto #22, seja por meio das mensagens enviadas de forma pessoal ou mesmo dos relatos sobre sua vida nas mensagens das atividades dos fóruns semanais.

Excerto #22

Hola, me llamo MFMS, 41 años, vivo con mi familia en la pequeña ciudad de Quaraí frontera con Artigas una ciudad del Uruguay, soy casada e tengo dos hijos que se llaman Yuri y Vanessa. Trabajo en una escuela por la mañana y la noche, este trabajo me hace mucho feliz. A mí me gustan los libros, las personas, la música y las buenas películas. Siempre pensé en hacer el curso de español, pois me agrada el sonido de las palabras e como tengo mucho gusto en ensinar (a mis hijos, los amigos de ellos e a todos cuantos precisan saber de algo que yo já ha descubierto) este curso se presentó como una excelente oportunidad. Estoy a disposición de todos los colegas y maestros e deseo a todos excelentes trabajos. Soy muy agradecida a Dios por todo lo que yo soy y tengo, incluyo cada uno de ustedes. Hasta pronto.

Como podemos ver no seu perfil, a aluna trabalha em uma escola nos turnos da manhã e da noite, há 18 anos. Em conversas com a aluna através do Moodle, descobri que ela trabalha como servente nessa escola. A participante da disciplina relata que antes de entrar para o curso de licenciatura a distância utilizava o computador basicamente para receber e escrever *e-mails* e que não sabia mexer na maioria dos programas que foram exigidos nas atividades da disciplina Espanhol 1, como o *PowerPoint*, o *MovieMaker*, gravação de arquivos de voz, etc.. MFMS também comenta que possui pouco tempo para usar o computador, pois precisa dividi-lo com seus dois filhos adolescentes, além de ter os afazeres da casa, como esposa e mãe. A história de vida dessa aluna não antecipa uma participação muito ativa, mas, mesmo assim, ela não usou seu contexto como desculpa para não fazer as atividades ou interagir com os colegas, indo muito além do que se pedia e do que se esperava que uma aluna com esse perfil pudesse fazer. A força do atrator pode ser exemplificada com o tópico do fórum da semana 7, *Sobre nuestra casa*. Os alunos deveriam apresentar sua casa e os móveis dela em qualquer um dos formatos listados (Texto, vídeo, áudio, apresentação de *PowerPoint*, planta, etc.). A aluna MFMS decidiu fazer um texto descrevendo sua casa.

Excerto #23

Fórum
Tópico - Mi
casita.
por MFMS -
terça, 18 maio
2010, 01:18

Mi casa es muy pequeña y modesta, tiene dos dormitorios un para mí e mi esposo y otro dividido por nuestros hijos (lo que causa muchas peleas y confusiones). Tiene también sala, cocina, baño y un lugarcito que ni nombre tiene, en este lugar se coloca todo, mas todo mismo, en él, yo guardo los libros, el material de camping, las herramientas y todo lo que es viejo pero que aún se puede precisar. Mi sala solo es usada en el invierno pues tiene una lalerita que es nuestra joya, mas ahora como el ordenador está hubicado en ella, vive llena con mis hijos y sus incontables amigos. En ella tiene un sofá, una mesita y una estantería con muchas fotos, no tengo alfombra pues mi esposo es un fanático de la limpieza y tiene verdadero odio a las alfombras, que a mí me gustan

mucho. En mi dormitorio quando mi esposo esta en casa, se hace un verdadero acampamiento, con los niños y sus colchones, almohadas y edredón, es una gran confusión pero todo es muy lindo y nos hace mucho felices.

La verdadera sala de mi casa es mi cocina, ella es el lugar más frecuentado. Como trabajo mucho, quando estoy en casa siempre estoy haciendo algo en la cocina y mis amigos (casí nunca estoy sola) se quedan conmigo. En ella (além de los amigos rrsrs) tiene una mesa, que en la época de las pruebas de los niños está siempre llena de libros, casí no hay lugar para los cubiertos y las tazas. En la cocina también hay la nevera, los guardacomidas, la cocina, el fregador y una cosa que no tiene mas me gustaría mucho tener es la lavavajillas rrsrsr. La cocina es la parte que más me gusta en mi casa que es pequeña mas deve tener algo atractivo ya que siempre está llena de amigos. Mi casa tiene una color de durazno con las ventanas beiges, en la frente de la casa há tres Ciprestes, que están tan grandes que hay mas árbol do que casa. La cosa que más me encanta es quando ponemos a las sillas en la entrada, porque nunca estamos solos, los amigos y los vecinos siempre llegan para conversar un poquito y con mucho mate. Soy muy agradecida a Dios por todo lo que tengo, porque absolutamente todo, desde los vasos en la cocina hasta el último mueble yo devo a Él.

***Esta es mi casa y ¡siempre será un placer receber a todos ustedes!
Com mucho cariño.***

1. Re: Mi casita. por MVAP - terça, 18 maio 2010, 21:21
 2. Re: Mi casita. por MFMS - quarta, 19 maio 2010, 18:51
 3. Re: Mi casita. por SVDSA - quarta, 19 maio 2010, 16:15
 4. Re: Mi casita. por MFMS - quarta, 19 maio 2010, 18:52
 5. Re: Mi casita. por DP - quarta, 19 maio 2010, 17:12
 6. Re: Mi casita. por MFMS - quarta, 19 maio 2010, 18:55
 7. Re: Mi casita. por SLFA - domingo, 23 maio 2010, 00:57
 8. Re: Mi casita. por MFMS - domingo, 23 maio 2010, 10:28
 9. Re: Mi casita. por JFRDS - domingo, 23 maio 2010, 14:28
 10. Re: Mi casita. por MFMS - domingo, 23 maio 2010, 23:58
 11. Re: Mi casita. por NBS - domingo, 23 maio 2010, 21:07
 12. Re: Mi casita. por MFMS - segunda, 24 maio 2010, 00:03
 13. Hola por SDSH - domingo, 23 maio 2010, 21:35
 14. Re: Hola por MFMS - segunda, 24 maio 2010, 00:34
 15. Re: Mi casita. por MPL - domingo, 23 maio 2010, 22:00
 16. Re: Mi casita. por MFMS - segunda, 24 maio 2010, 00:52
 17. Re: Mi casita. por CDRV - segunda, 24 maio 2010, 17:08
 18. Re: Mi casita. por MFMS - segunda, 24 maio 2010, 17:53
 19. Re: Mi casita. por PNP - segunda, 24 maio 2010, 18:40
 20. Re: Mi casita. por MFMS - terça, 25 maio 2010, 16:24
 21. Re: Mi casita. por CAMLF - segunda, 24 maio 2010, 22:11
 22. Re: Mi casita. por MFMS - terça, 25 maio 2010, 17:02
 23. Re: Mi casita. por CMFM - segunda, 24 maio 2010, 23:37
 24. Re: Mi casita. por MFMS - terça, 25 maio 2010, 16:44
 25. Re: Mi casita. por MPF - terça, 25 maio 2010, 12:06
 26. Re: Mi casita. por MFMS - terça, 25 maio 2010, 16:57
 27. Re: Mi casita. por MPF - terça, 25 maio 2010, 21:05
 28. Re: Mi casita. por MMMC - terça, 25 maio 2010, 22:21
 29. Re: Mi casita. por MFMS - quinta, 27 maio 2010, 00:32
- Re: Mi casita. por IMC - segunda, 31 maio 2010, 17:23

Após sua mensagem ser postada para cumprir a atividade, outras 30 foram se intercalando entre as mensagens dos colegas, da tutora e da própria aluna. Das 30 mensagens, 15 eram da MFMS, mostrando como a aluna, por meio de suas

interações, exerce uma força no sistema, força essa que é interna a ele, que surge de maneira imprevisível e que apresenta padrões de comportamento no fluxo da disciplina.

Se virmos o que aconteceu no fórum da semana 9, *Sobre invitaciones*, no tópico aberto pela aluna MFMS, veremos que o padrão se repete. Após publicar sua atividade no fórum, que era a de convidar um colega para fazer um programa, os alunos deveriam aceitar o convite de um colega e recusar o convite de outro, como podemos ver na descrição do fórum:

Excerto #24

Fórum semana 9 Sobre invitaciones	da	<p>En esta semana vamos a trabajar con invitaciones. Deberás hacer invitaciones a los compañeros de clase y ellos deberán aceptarlas o no. Puedes hacer un texto o utilizar invitaciones con dibujos, hechas en PowerPoint o como te parezca más interesante.</p> <p>Así que, lo que tienes que hacer es:</p> <p>1- Hacer una invitación</p> <p>2- Aceptar una invitación de un compañero</p> <p>3- Rechazar la invitación de un compañero.</p> <p>:)</p> <p>Este foro estará abierto para evaluaciones desde el día 31 de mayo hasta el día 10 de junio.</p> <p>¡Buen trabajo!</p>
--	----	---

O tópico aberto pela aluna foi *Invitación a un show*, como podemos observar no trecho retirado do fórum:

Excerto #25

Invitación a un show. por MFMS - terça, 1 junho 2010, 12:16	<p>¡Hola queridos colegas! 😊</p> <p>Estoy acá para invitarles a un show de la cantante Julieta Venegas, que va a pasar en la ciudad de Artigas, en este sábado.</p> <p>Como yo sé que ella les gusta mucho, traté de reservar 100 entradas, solamente pido que me confirmen hasta miércoles, pues acaso no pudieren venir, paso adelante las entradas.</p> <p>A nuestros colegas de Jales y otras ciudades, no se preocupen con las acomodaciones, ya tengo todo preparado, ¡será un gusto recibirlos!</p> <p>El espectáculo empezará a las 22 horas, lo que les dará tiempo y oportunidad para conoceren y disfrutaren la excelente parrillada echa en esta ciudad.</p> <p>No se olviden que Uruguay es el país de la cerveza Pilsen. rrsrrr</p> <p>A Daiana y Vanesa, les ha preparado un lugar bien cerca del palco.</p> <p>Les espero para divertirnos.</p> <p>¡Hasta sábado!</p> <p>Acá, un poquito de Julieta para vos, después de oírla nadie me recusará la invitación!</p> <p>¡Abrazos á todos!</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=qOYWgg33JMU</p>
---	---

1. Re: Invitación a un show. por VRF - terça, 1 junho 2010, 11:58

2. Re: Invitación a un show. por MFMS- terça, 1 junho 2010, 20:03
 3. Re: Invitación a un show. por VRF - quarta, 2 junho 2010, 11:26
 4. Re: Invitación a un show. por SVDSA - terça, 1 junho 2010, 17:20
 5. Re: Invitación a un show. por MFMS - terça, 1 junho 2010, 20:02
 6. Re: Invitación a un show. por RPM - terça, 1 junho 2010, 18:54
 7. Re: Invitación a un show. por MFMS - terça, 1 junho 2010, 19:58
 8. Re: Invitación a un show. por DP - quarta, 2 junho 2010, 09:54
 9. Re: Invitación a un show. por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 15:02
 10. Re: Invitación a un show. por MVAP - quarta, 2 junho 2010, 13:52
 11. Re: Invitación a un show. por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 15:06
 12. Re: Invitación a un show. por JFRDS - quinta, 3 junho 2010, 17:53
 13. Re: Invitación a un show. por RSDS - quinta, 3 junho 2010, 18:16
 14. Re: Invitación a un show. por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 20:01
 15. Re: Invitación a un show. por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 20:00
 16. Re: Invitación a un show. por CMFM- quinta, 3 junho 2010, 23:25
 17. Re: Invitación a un show. por MFMS - sexta, 4 junho 2010, 15:33
 18. Re: Invitación a un show. por MPL - quinta, 3 junho 2010, 19:19
 19. eRe: Invitación a un show. por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 20:09
 20. Re: Invitación a un show. por SZ - sábado, 5 junho 2010, 12:46
 21. Re: Invitación a un show. por MFMS - sábado, 5 junho 2010, 13:01
 22. Re: Invitación a un show. por SLFA - sábado, 5 junho 2010, 22:46
 23. Re: Invitación a un show. por MFMS - sábado, 5 junho 2010, 23:11
 24. Re: Invitación a un show. por CAMLF - sábado, 5 junho 2010, 23:25
 25. Re: Invitación a un show. por MFMS - domingo, 6 junho 2010, 12:40
 26. Re: Invitación a un show. por VIG - quarta, 9 junho 2010, 00:05
 27. Re: Invitación a un show. por MFMS - sábado, 12 junho 2010, 16:17
 28. Re: Invitación a un show. por NRBRD - quinta, 10 junho 2010, 02:39
 29. Re: Invitación a un show. por MFMS - sábado, 12 junho 2010, 16:12
 30. Re: Invitación a un show. por PNP - quinta, 10 junho 2010, 17:40
- Re: Invitación a un show. por MFMS - sábado, 12 junho 2010, 16:11

Dessas 31 mensagens, 15 foram da aluna MFMS; 2 foram minhas, VRF; uma da tutora DP, e todas as demais mensagens foram uma para cada aluno: CAMLF, CMFM, JFRDS, MPL, MVAP, NRBRD, PNP, RPM, RSDS, SLFA, SVDSA, SZ, VIG. Mais uma vez a aluna funciona como atrator desse tópico. Se olharmos para os demais tópicos dentro desse mesmo fórum, também veremos a participação da aluna em 10 dos 93 tópicos, fora o dela, interagindo com esses colegas, aceitando ou rejeitando o convite que eles estavam fazendo, como forma cumprir os quesitos da atividade, que era aceitar o convite de apenas um colega e de rejeitar outro. O quadro a seguir mostra a participação da aluna MFMS nos tópicos dos colegas na semana 9.

Quadro 4 - Participação da aluna MFMS

1. Una invitación. por NSCT - quarta, 2 junho 2010, 19:41
Re: Una invitación por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 15:23
2. Invito a una Fiesta! por CFP - segunda, 31 maio 2010, 20:57
Re: Invito a una Fiesta! por MFMS - terça, 1 junho 2010, 01:38
3. LAS INVITO PARA EL "ARRAIÁ" por CAMLF - domingo, 6 junho 2010, 15:36
Re: LAS INVITO PARA EL "ARRAIÁ" por MFMS - domingo, 6 junho 2010, 20:34

- | | | |
|-----|---------------------------------------|---|
| 4. | ¡Mi Querência Querida les Espera! | por SLFA - sábado, 5 junho 2010, 22:36 |
| | Re: ¡Mi Querência Querida les Espera! | por MFMS - sábado, 5 junho 2010, 23:04 |
| 5. | Sin regalo no entra :-D | por LK - quinta, 3 junho 2010, 15:54 |
| | Re: Sin regalo no entra :-D | por MFMS - sábado, 5 junho 2010, 22:43 |
| 6. | ¿Vamos a viajar? | por LML - quarta, 2 junho 2010, 16:24 |
| | Re: ¿Vamos a viajar? | por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 20:32 |
| 7. | Una invitación | por JFRDS - quinta, 3 junho 2010, 17:51 |
| | Re: Una invitación | por MFMS - quinta, 3 junho 2010, 20:39 |
| 8. | La Semana del Medio Ambiente. | por RDSS - domingo, 6 junho 2010, 12:20 |
| | Re: La Semana del Medio Ambiente | por MFMS - segunda, 7 junho 2010, 11:37 |
| 9. | Mi invitación. | por MVAP - terça, 1 junho 2010, 21:04 |
| | Re: Mi invitación | por MFMS - quarta, 2 junho 2010, 14:12 |
| 10. | Invitación. | por SVDSA - terça, 1 junho 2010, 17:18 |
| | Re: Invitación. | por MFMS - sexta, 4 junho 2010, 19:46 |

Assim, além de funcionar como um atrator no seu tópico, a aluna também funciona como um atrator no fórum como um todo, entendendo que o papel dela era o de participar em dois, fora a sua atividade. A aluna percebe que pode participar de outros fóruns, fazendo surgir uma força atratora interna ao sistema, ainda que essa força seja diferente da provocada pelas tutoras e pela professora. É interessante observar com mais detalhe esse papel de atrator da aluna MFMS, pois, diferentemente do meu papel institucionalizado de professora, bem como o das tutoras, quando a aluna publicava seus trabalhos nos fóruns, os outros colegas sentiam um grande interesse em participar e interagir com ela, embora isso não significasse ganhos imediatos de nota, por exemplo. É possível que a qualidade das interações da MFMS tenha determinado seu papel como atrator e não apenas o número expressivo de mensagens que ela postou.

Em contrapartida, podemos analisar as interações da aluna JTDOR, que possui em seu perfil, aproximadamente, 240 mensagens, mas com uma qualidade duvidosa em algumas participações. No fórum da semana 4, por exemplo, os alunos deveriam fazer uma apresentação dos membros de suas famílias, em arquivos *PowerPoint* ou em formato de vídeo e, logo, comentar as apresentações dos colegas. Muitas das interações da aluna JTDOR estiveram mais para quantitativas do que qualitativas. No excerto a seguir podemos observar o comentário que a aluna fez à apresentação da colega AV.

Excerto #26

<p>Mi querida familia. por AV - segunda, 3 maio 2010, 23:10</p>	<p>Apresento minha Familia.... Familia_AnaViale.ppt</p>
<p>Re: Mi querida familia. por BMM - terça, 4 maio 2010, 01:06</p>	<p>Oi Ana, teu video não aparece, mas tenho certeza que tua família é maravilhosa. BEijos desde BAuru. B.</p>
<p>Re: Mi querida familia. por BMM - terça, 4 maio 2010, 13:03</p>	<p>Oi Ana, precisa de ajuda? Se quiser podemos postar juntas tua apresentação. Beijos. B de Bauru.</p>
<p>Re: Mi querida familia. por VRF - terça, 4 maio 2010, 13:32</p>	<p>hummmmmm inténtalo otra vez, Ana. Estamos curiosos! B te ayudará! :)</p>
<p>Re: Mi querida familia. por JTDOR - segunda, 10 maio 2010, 14:45</p>	<p>Linda p´resentacion.</p>
<p>Re: Mi querida familia. por VRF - terça, 11 maio 2010, 14:40</p>	<p>¿Viste alguna presentación por aquí, Jenifer? Nosotras no encontramos. Beso.</p>
<p>Re: Mi querida familia. por LR - sexta, 14 maio 2010, 19:54</p>	<p>¿Qué pasó Ana? beso</p>

Como podemos ver, a aluna AV envia sua atividade para o fórum e a colega BMM detecta e avisa AV que seu arquivo não estava abrindo. Horas mais tarde, a mesma colega oferece ajuda à AV. Depois vem minha mensagem confirmando à AV que seu arquivo realmente apresenta problemas e que a colega BMM poderá ajudá-la. No entanto, a mensagem da aluna JTDOR afirma que a apresentação de AV está

muito bonita. Isso nos indica que a aluna não viu a apresentação da colega e que postou esse comentário apenas para cumprir com a atividade que deveria ser feita. A partir disso, fui olhar as demais mensagens dessa aluna para esse mesmo fórum e pude constatar que as mensagens eram superficiais, sem fazer comentários específicos sobre a apresentação dos colegas, como podemos ver no excerto a seguir, de alguns comentários da aluna JTDOR às apresentações dos colegas.

Excerto #27

Foro sobre la familia

-> Mi Familia -> Re: Mi Familia por JTDOR - quinta, 6 maio 2010, 14:35
Adorei a sua Família.
Abraços
-> Presentación Familia -> Re: Presentación Familia por JTDOR - quinta, 6 maio 2010, 14:31

Muito linda a tua família
-> Familia Marques Soares -> Re: Familia Marques Soares por JTDOR - quinta, 6 maio 2010, 14:27
Adorei a sua apresentação colega.

Bjos
-> presentación -> Re: presentación por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 00:12

Sy colega, muy bien.

Besos

-> Mi Familia! -> Re: Mi Familia! por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 00:19
Muy ermoza su familia.

Besos.

-> Mi Familia -> Re: Mi Familia por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 00:20
Adorei

-> Mi Familia. -> Re: Mi Familia. por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 00:23
Mucho legal colega.

-> mi familia,mis amores -> Re: mi familia,mis amores por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 11:33

Muito bom colega.

Besos

-> Mi Familia -> Re: Mi Familia por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 11:39
Yo adorei su presentación colega.

besos

-> Por adonde yo le mando? -> Re: Por adonde yo le mando? por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 11:41

HUN.

Besos.

-> MI FAMILIA -> Re: MI FAMILIA por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 11:46
Hola colega, mucho ermosa tu presentación.

besos.

-> Mi Familia es una bendición en mi vida. -> Re: Mi Familia es una bendición en mi vida. por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 11:53

Hola Verginia, muy ermosa tua familia e presentacion.

Besos, Adorei

-> Mi familia -> Re: Mi familia por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 12:01
muy ermosa tu oresentacion.

besitos

-> MI FAMILIA. -> Re: MI FAMILIA. por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 12:11

Mucho linda tu Falimia colega.

Besitos.
 -> Mi familia -> Re: Mi familia por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 12:17
 Es muy linda tu familia.
 besitos.
 -> Mi familia -> Re: Mi familia por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 12:29
 Mucho linda tu presentacion.
 -> MI FAMILIA -> Re: MI FAMILIA por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 13:51
 Muy linda tu familia.
 Besos
 -> MI FAMILIA -> Re: MI FAMILIA por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 13:54
 Es myu linda tu familia colega.
 Besitos
 -> My familia -> Re: My familia por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 13:59
 Adorei, tu presentacion.
 Abrazos
 -> Cuestiones -> Re: Cuestiones por JTDOR - sexta, 7 maio 2010, 14:34
 Hum.
 bzzzzzzzzzzz
 -> Mi Faliars -> Re: Mi Faliars por JTDOR - segunda, 10 maio 2010,
 14:15
 hum mucho linda presentacion.
 Foro sobre la familia -> Enfim! Consegui parir a apresentação. Ufa! -> Re:
 Enfim! Consegui parir a apresentação. Ufa! por JTDOR - segunda, 10 maio
 2010, 14:20
 hum
 -> Mi familia -> Re: Mi familia por JTDOR - segunda, 10 maio 2010, 14:27
 muy lindo.
 -> Me Ajude -> Re: Me Ajude por JTDOR - segunda, 10 maio 2010, 14:28
 hum
 -> Mi familia -> Re: Mi familia por JTDOR - segunda, 10 maio 2010, 14:30
 hola.

Como podemos ver nesses exemplos de interações, a aluna JTDOR está mais preocupada com a quantidade das interações do que com a qualidade delas. Assim, não basta vermos a quantidade de mensagens que um agente manda. É preciso observar a qualidade das mensagens dentro das interações para determinar se o agente é ou não atrator do sistema. A meu ver, JTDOR, em princípio, não é um atrator, pois a qualidade das mensagens não faz com que o sistema seja atraído a ela.

O atrator, então, deve transformar a realidade do sistema complexo, dando lugar a novas rotas, dando lugar a auto-organização de padrões. Nesse sentido, entendo que meu papel como professora nessa disciplina também funcionou como atrator ao delimitar o tempo que os alunos possuíam para postar seus trabalhos e interagir com os colegas nos fóruns, ao abrir cada semana, direcionando o caminho que o sistema percorreria, ao encerrar a disciplina com a publicação das notas finais

e com a não abertura de um novo fórum, de outro ambiente que pudesse dar continuação às interações.

O caminho percorrido de cada sistema complexo será diferente, pois nem sempre os atratores são os mesmos. Para ver como isso funciona na disciplina, teríamos que compará-la a outra disciplina que contemplasse, por exemplo, os mesmos alunos e, talvez, o mesmo grupo de professores. Como esse não é o objetivo do trabalho, farei apenas um comentário sobre a disciplina seguinte a essa, a Espanhol 2, que teve o mesmo grupo de alunos e professoras atuando, mas com uma rota completamente diferente, pois minha atuação nessa disciplina como atrator estranho não foi tão grande como na Espanhol 1. Confesso que, por assumir, nesse mesmo semestre, outra disciplina para a outra turma do curso (Linguística Aplicada: teorias de aprendizagem I), ofertada concomitantemente, eu já não dispunha de tanto tempo para comentar os trabalhos de todos os alunos. Recebi, inclusive, mensagem de um aluno:

Excerto #28

Mensagem

domingo, 31 outubro 2010

EB [15:02]: Hola mi maestra. Nosotros sentimos saudade de tú porque no podemos más hablar mucho. ¿Que se passa? ¿Tienes mucho trabajo? Hasta la vista.

Edilson

segunda, 1 novembro 2010

VRF [10:47]: Hola E!

Sí! :(Es una pena, pero tengo 2 disciplinas este semestre en la EaD y otras dos en el presencial... me parece difícil interactuar con todos... pero observo a todos los trabajos y acompaño las producciones a través de las tutoras.

Me da mucha pena no poder hablar en todo los foros y espero que en el próx semestre pueda volver a trabajar con ustedes más cerquita.

Y tú? Qué tal estás?

Beso!

EB [11:45]: Hola V. Sí, estoy muy bien y contento porque ahora comprendo un poquito más de la lengua española, pero hay muchas otras cosas que tengo que estudiar, ¿vale?

Nosotros siempre miramos tus observaciones en los foros. Tu eres muy agradable. Muchas gracias por estar con nosotros.

Hasta pronto.

EB- Jales

É nesse sentido que os atratores dependem do contexto do sistema complexo, bem como do contexto dos participantes, outros sistemas complexos que invadem o sistema da disciplina.

Seguirei agora tratando, de forma mais detalhada, o fractal, que significa que a parte, uma fração, contém o todo; é a imagem em escala do sistema com o

mesmo grau de complexidade do todo (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2009). Como apontei anteriormente, os fóruns serviram como condições iniciais a cada semana para que o sistema continuasse vivo, expondo sua forma fractal, sua fração do todo. Ou seja, a cada fórum semanal é possível observar características do sistema como um todo, isto é, o da disciplina. É nesse sentido que posso afirmar que cada fórum é um subsistema do grande sistema, refletindo suas características em escala menor.

As características sobre a dinamicidade do sistema, por exemplo, ocorreu no fórum da primeira semana de aula e se repetiu na disciplina ao compararmos a dinamicidade dela desde o primeiro até o último fórum, ou seja, a disciplina começou com uma mensagem minha, dando lugar a uma sequência de interações entre os agentes, e assim, conseqüentemente, por 15 semanas, incluindo a abertura do último fórum, até que nenhuma mensagem mais foi lançada, entendendo que a disciplina estava chegando ao final. Essa característica também se reflete individualmente de fórum a fórum, semana a semana: início e fim, de acordo com as interações dos participantes.

Ainda podemos olhar para um tópico aberto em qualquer um dos fóruns, ou seja, um subsistema do subsistema, pois essa parte do todo também apresentará semelhança com o grande sistema, começando com a mesma mensagem da aluna MFMS, que cumpriu com sua tarefa, seguindo as mensagens dos colegas e professores, como pudemos observar anteriormente, no Excerto #25.

Na transcrição da sequência de mensagens é possível observar que o mesmo traço notado nos fóruns de apenas um tópico, é observado em todo o sistema da disciplina. Há uma mensagem que desencadeia interações posteriores. Nesse caso, a mensagem da aluna MFMS no dia 18 maio 2010, observada no Excerto #23, realizando o trabalho pedido para a semana, desencadeou mensagens de seus colegas, professora e tutora. A última mensagem do subsistema ocorreu no dia 31 de maio, pela aluna IMC, quando o fórum da semana seguinte já havia sido aberto. Essa última mensagem marca o fim do subsistema, tal como aconteceu com os demais subsistemas, como os fóruns de tópico único e com toda a disciplina.

A propriedade fractal também pode ser vista no sentido de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade (BRAGA, 2007). Quando os alunos se reconhecem como da comunidade da disciplina Espanhol 1 do polo de Itaqui/RS, Quaraí/RS ou do polo de Jales/SP, estende-se ao sentir-se membro da comunidade maior da

disciplina, que engloba os três polos e que repete os padrões da comunidade maior. Embora os alunos tenham sido tratados, nos fóruns, como pertencentes a uma mesma comunidade, cada tutora possuía um polo, monitorando um grupo de alunos e, assim, identificando uma pequena comunidade de um ou outro polo. Em alguns perfis, os alunos se identificam a partir da cidade onde nascem e/ou moram, e o polo ao qual pertencem, delimitando sua pequena comunidade pelo polo onde estão matriculados, delimitando sua subcomunidade. No excerto a seguir, vemos como a aluna se posiciona com relação ao seu polo.

Excerto #29

Perfil	Soy profesora de Historia y trabajo para el gobierno de São Paulo, ahora estoy en otro sector de la escuela, pues he perdido la voz, pero ahora ya me encuentro bien. Decidi hacer el curso de Letras Español por que ese idioma me encanta, ya conozco un poco, fue para la España el año pasado, hice el Camino de Santiago desde Sarriá, fueron 128 kms a pie, casi me muero de tanto caminar en 5 dias jajajajaja. Deseo obtener más conocimientos sobre ese pais maravilloso y nada mejor que estudiarlo en una buena universidad como se presenta esta, la UFSM. <u>Besitos a todos desde Bauru, todavia pertenezco al polo de Jales (SP) ciudad que dista 315 kms de Bauru</u>
BMM	

Entender e observar os fractais de um sistema complexo pode ajudar a entender como o sistema se porta, já que cada sistema pode se dividir em outros e cada um desses novos sistemas comporta grandezas diferentes, mas com padrões das partes anteriores.

4.1.5 Sobre a emergência

O conceito de emergência, embora não tenha sido tratado por Larsen-Freeman (1997), foi abordado na Fundamentação Teórica desta tese a partir da óptica de Johnson (2003), Morin (2000) e Leffa (2009a). Relembrando alguns pontos discutidos na seção apontada, destaco o conceito de emergência de Morin (2000), que a define como um “conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas as outras”.

Nessa perspectiva, Leffa (2009a) diz que os sistemas complexos emergem em dado momento, evoluem no tempo e terminam quando o motivo que lhes deu origem deixar de existir (ver também VETROMILLE-CASTRO, 2007a). Observamos, nessa perspectiva apresentada por Morin (2000) e Leffa (2009a), que

os sistemas complexos se constituem de partes que interatuam entre si e progredem num certo período de tempo.

Quais seriam os elementos, as partes que interagem na nossa disciplina? Professora, tutoras presenciais, tutoras a distância e os papéis designados a cada agente, alunos; o ambiente em si, a disciplina em formato de semanas com abertura de fóruns para interação dos agentes; o programa, as regras de funcionamento da disciplina e todas as forças externas a esse sistema, que pode ser invadido a qualquer momento pela coordenação do curso ou pela coordenação do polo, por exemplo. Todos esses elementos interagem entre si, fazendo com que o sistema evolua no tempo.

O desenvolvimento da disciplina, desde que nasce até quando deixa de existir, pode ser percebido desde o primeiro dia de aula ou o primeiro dia em que começam as interações, até o último dia delas ou quando as interações terminaram, finalizando a atividade do sistema. No início, ainda sem mensagens, os elementos que farão parte do sistema complexo, que está por emergir, juntam-se em um mesmo ambiente. Logo, as interações entre os elementos começam a acontecer e surgem as perturbações, as instabilidades, a desordem, a reorganização. Enfim, quando atingimos o objetivo proposto e a estabilidade, é chegado o momento de finalizar. Assim, há uma perda de energia pela falta de interação e o sistema morre (VETROMILLE-CASTRO, 2007a).

Podemos entender que o curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, oferecido em parceria pela UAB e a UFSM, seria um grande sistema. Cada uma das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso funciona como um subsistema. Os alunos fazem parte de vários subsistemas complexos, pois cursam várias disciplinas ao mesmo tempo, participando de cada subsistema na perspectiva das peculiaridades de cada regra, cada programa, cada professor e grupo de tutores, e entendendo que cada disciplina realmente tenha formado um sistema complexo.

Nesse sentido, podemos entender que o sistema da disciplina Espanhol 1 não surgiu do nada, mas surgiu de dentro do curso, quando se ofertam aos alunos as disciplinas obrigatórias, como é o caso da disciplina que é objeto de pesquisa desta tese. Esse sistema nasce de outro, anterior a ele, e a interação de todas as partes produz novos elementos, diferentes da simples soma de suas partes, como já abordei no tópico 1.1, sobre o sistema complexo.

Por meio da análise dessa primeira meta com base na teoria dos sistemas complexos, é possível perceber que a disciplina de Espanhol 1 realmente se caracterizou como um sistema complexo. Acredito que as interações que se deram dos componentes desse sistema possibilitaram a emergência de uma comunidade virtual e de uma comunidade de prática por meio da ação coletiva dos agentes, tópico que pretendo desenvolver na meta 2, logo a seguir.

4.2. Meta 2 - A disciplina como uma comunidade virtual de aprendizagem

Nessa meta, procurarei evidenciar características que demonstrem que a disciplina, por meio da interação de seus participantes, formou uma comunidade virtual de aprendizagem e/ou uma comunidade de prática.

Para atingir essa meta, buscarei identificar e discutir as três variáveis apresentadas por Moore (2002), que fazem parte da distância transacional, principalmente no que se refere ao comportamento de alunos e professor: Diálogo, Estrutura e Autonomia.

Em seguida, tratarei de identificar as características de uma comunidade virtual na disciplina Espanhol 1, desde a sua formação até o seu encerramento; para, assim, classificá-la ou não como uma comunidade de prática.

4.2.1 A distância transacional e suas variáveis

A teoria da distância transacional trata da educação a distância como algo superior à distância geográfica entre os agentes, como alunos e professor. Para essa teoria, a modalidade de educação a distância é um conceito pedagógico capaz de descrever as relações estabelecidas entre os participantes (alunos, professor e tutores, no caso dessa disciplina que se analisa) da modalidade, que podem estar separados tanto na geografia quanto no espaço (MOORE, 2002).

No nosso caso, certamente há uma separação geográfica quando se pensa que a professora e as tutoras a distância estão em Santa Maria, na sede do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, oferecido em parceria entre a UAB e a UFSM, e os alunos e as tutoras presenciais estão divididos em 3 polos diferentes: Itaqui/RS, Quaraí/RS e Jales/SP, além dos alunos dos demais polos da primeira turma do curso que frequentavam a disciplina. Há, também, uma distância constatada entre os alunos, pois são divididos em três polos, como também há indícios de que muitos alunos de um polo não moram na cidade

sede deste, como podemos observar em alguns perfis destacados na sequência do texto, nos Excertos de #30 a #35.

Também é possível que a distância temporal ocorra, uma vez que esses alunos possuem rotinas bem diferentes, variando desde donas de casa, a estudantes, passando por trabalhadores de variadas profissões, segundo consta em alguns perfis, conforme destaco a seguir, juntamente com a cidade onde os alunos moram. A variedade dessas rotinas implica que o acesso dos alunos ao ambiente para realizar suas atividades e para interagir com os colegas seja variado no tempo:

Excerto #30

Perfil – Jales/SP
SZ

Hola, soy S y estoy muy contenta en hacer este curso, conocer nuevas personas y también para aprender el idioma español. Vivo na cidade de Jales y trabajo en una escuela con niños pequeños. Creo que siempre hay que aprender y ser feliz.

Excerto #31

Perfil – Jales/SP
LSSM

Hola,
Me llamo LM, vivo en Salete, casada, madre del Gabriel y esposa del Carlos. Soy funcionária pública municipal, trabajo en una biblioteca y ausilio el Setor de Licitacións y Contractos. Soy graduada en letras Portugés/Inglés, con pós en Lingua Portuguesa y Literatura

Excerto #32

Perfil – Itaqui/RS
EPR

*Hola a todos! Mi nombre es EPR, tengo 30 años, vivo en Maçambará, soy un empleado público.
Graças a Dios me estoy dando cuenta de un sueño es asistir una facultad, estoy disponible de sus colegas.
Besos, e buena suerte.*

Excerto #33

Perfil – Itaqui/RS
MDRFV

Sou do lar, casada, tenho três filhos. Tenho 39 anos, faz 15 anos que moro nesta cidade mais so natural do Uruguay, minha língua é espanhol. Estou muito feliz de poder hoje estar realizando esta faculdade e quero aprender muito com vocês.

Excerto #34

Perfil – Quarai/RS
FCM

Hola!!! Vivo en Santana do Livramento con mis padres, tengo 33 años y trabajo en una tienda de produtos para casa. Tengo un hijo de 7 años que se llama Santiago. Estoy por casarme así que termine mi casa nueva.

Excerto #35

Perfil – Quaraí/RS

Soy natural de Alegrete, donde trabajo como Delegado Regional de Salud, tengo 37 años, estoy casado y tengo un hijo de diez años llamado Elyézer. Me gusta escuchar música y leer mucho, sobre todo los periódicos y hablar de política y deportes. También me gusta viajar y jugar fútbol.

Nesses exemplos retirados dos perfis dos alunos, podemos observar que das duas alunas do polo de Jales/SP, uma mora nessa cidade e trabalha em uma escola para crianças. Já a segunda aluna desse mesmo polo mora na cidade de Salete e é funcionária pública. Dos exemplos retirados do polo de Itaqui/RS, o primeiro aluno mora em Maçambará e é funcionário público; já a segunda aluna mora e estuda em Itaqui/RS e é dona de casa. No terceiro polo, Quaraí/RS, uma das alunas mora na cidade de Santana do Livramento e trabalha no comércio; o outro aluno mora em Alegrete e é Delegado Regional de Saúde. Com esses exemplos, podemos observar a variedade de profissões de nossos alunos, inferindo que os dias e horários de estudo não sejam os mesmos para todos, havendo uma distância temporal e a distância geográfica dentro dos próprios polos, pois muitos alunos não moram na cidade sede de tais polos.

Na teoria de Moore (2002), embora a distância também possa acontecer na educação presencial, a separação geográfica e/ou temporal afeta o ensino e a aprendizagem a distância, gerando um espaço psicológico e comunicacional (que é a própria distância transacional) que deve ser ultrapassado. A sugestão do autor é a de que tenhamos práticas específicas que contemplem a diminuição da distância nessa modalidade.

É nessa perspectiva que Moore (2002) apresenta as três variáveis (Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aluno), que constituem a distância transacional, principalmente no que se refere ao comportamento de alunos e professor, que é o que passo a analisar nas linhas seguintes.

4.2.1.1 Diálogo

Para Moore (2002), "Diálogo" é uma interação ou conjunto de interações intencional, construtivo e valorizado pelas partes, que contribuem para que o diálogo aconteça. As interações podem ser positivas, como a descrita agora, negativas ou neutras. No entanto, o termo "diálogo" é mais usado para as interações positivas. No

caso de um diálogo no qual existe uma relação educacional, ele é direcionado para o aprimoramento da compreensão por parte do aluno.

Na disciplina Espanhol 1, os diálogos aconteceram nos fóruns por meio de mensagens pessoais enviadas a partir da própria plataforma, por *e-mail* ou por *MSN*. Passo a relatar os tipos de diálogos que aconteceram na disciplina, os quais pude observar e dos quais pude participar: entre professora e tutoras a distância, entre professora e tutoras presenciais, entre professora e alunos.

4.2.1.1.1 Entre professora e tutoras a distância

As três tutoras a distância da disciplina de Espanhol 1 moravam em Santa Maria e era a primeira vez que participavam como tutoras de um curso a distância. Com esse contexto, pareceu-me importante, antes que começássemos a disciplina, em abril, que nos encontrássemos desde março para que elas se aclimassem com o ambiente, que já conheciam por meio de um curso de capacitação de tutores ministrado pelo CEAD/UFSM. O principal objetivo, no entanto, era que as tutoras conhecessem a disciplina e que discutíssemos como trabalharíamos as semanas, as avaliações, os *feedbacks*. Assim, começamos a nos encontrar quinzenalmente antes e após o início das aulas para discutir, principalmente, processos de avaliação e *feedback*. Ao compartilharmos as situações especiais de cada polo, tomávamos atitudes, de certa forma, padrão, mas sempre levando em consideração as características de cada polo. O exemplo que segue exemplifica uma mensagem enviada para confirmar um de nossos encontros presenciais, com as respostas de duas tutoras:

Excerto #36

segunda, 12 abril 2010

VRF [11:47]:

chicas,

nos vemos presencialmente mañana?

a las 14h o a las 15h?

besos.

DP [12:30]: se poder ser as 14h agradeço!

Bjos

LK [14:01]: Hola!!

Para mi puede ser a las 14h.

Besos L

VRF [18:53]:

Gurias,
 Então, amanhã, às 14horas, nos vemos na minha sala do prédio de educação. Sala 3326C.
 Fica no corredor acima do corredor do DLEM e da coord do curso.
 Aqui teremos a Internet para nossas consultas, etc.
 bjos.

terça, 13 abril 2010

DP [12:23]: ok! Bjs.

Além dos encontros presenciais com as tutoras a distância, nós nos comunicávamos quase que diariamente por mensagens via Moodle, *e-mail* e/ou *MSN*. Pelo menos um encontro foi feito no *MSN* com todas as tutoras presenciais, como podemos observar nas mensagens que seguem, retiradas do ambiente, e, em outra ocasião, disponibilizei-me para atender *online* a alguma dúvida, conforme mostra a terceira mensagem, embora, normalmente, eu estivesse *online* disponível para tutoras e alunos.

Excerto #37

segunda, 22 março 2010

VRF [11:46]:

Gurias!

Nos vemos online, amanhã, as 14h, certo?

Bjos

terça, 23 março 2010

VRF [13:27]:

gurias,

estou no ead_vanessa@hotmail.com

guardo vcs!

bjos

segunda, 5 abril 2010

VRF [18:39]:

chicas,

presencialmente, mañana no nos vemos!

estará online, por si necesitan algo! :)

besos

Esta última mensagem cancela o encontro presencial que ocorreria, mas disponibiliza um encontro *online*, caso as tutoras precisassem de algum auxílio ou tirar alguma dúvida com relação ao andamento da disciplina e suas atividades ou dividir experiências.

Com relação às trocas de mensagens via ambiente, ao quantificar os diálogos, podemos perceber que a tutora DP trocou mais mensagens comigo, enquanto a tutora LR não usou muito essa ferramenta, embora todas elas

estivessem permanentemente em contato por meio de variadas ferramentas, como já citei, inclusive presencialmente e via telefone, ferramenta bastante usada pela tutora LR.

Quadro 5 – Quantidade de mensagens trocadas com tutoras a distância via Moodle

Tutoras a distância – Santa Maria		
Tutora DP 56 mensagens	Tutora LK 45 mensagens	Tutora LR 23 mensagens
VRF 79 mensagens	VRF 62 mensagens	VRF 56 mensagens

Das mensagens enviadas por mim às tutoras, 31 são comuns a todas elas. As demais são destinadas individualmente a cada uma. Essas mensagens tratavam, basicamente, de informar as tutoras a distância sobre as decisões tomadas com as tutoras presenciais, como informar data das provas, dias e horários dos nossos encontros presenciais e a distância, solicitar que fizessem correção de atividades que se estavam em atraso, instruir como considerar as atividades de determinados fóruns.

Se compararmos a sequência de mensagens das três tutoras (Anexo 1) podemos ver que as tutoras DP e LK interagem com minhas mensagens enviadas desde o início, em março. Já a tutora LR começa a interagir quase um mês após o envio da primeira mensagem. Muitas dessas mensagens que foram enviadas à tutora LR foram respondidas por ela via *e-mail*.

O Quadro 5 não confirma toda a interação que tive com as tutoras devido à variedade de ferramentas utilizadas, mas evidencia o uso que as tutoras e eu fizemos do ambiente enquanto diálogos estabelecidos por lá. Penso que a distância transacional entre as tutoras a distância e eu foi pequena, apesar de não termos usado muito o ambiente Moodle, na medida em que utilizamos outros ambientes, como o presencial e os *e-mails*, e, na medida em que houve entendimento mútuo e parceria entre todas, entendo que houve uma comunicação bastante qualitativa.

4.2.1.1.2 Entre professora e tutoras presenciais

A troca de mensagens com as tutoras presenciais era usada tanto por elas como por mim para informar problemas de avaliações de alguns alunos, a falta de

algum deles nas atividades presenciais, a reserva de sala para as provas, entre outras dúvidas, e informações relacionadas ao andamento da disciplina. Muitas vezes, as mensagens eram enviadas de forma coletiva, para todas as tutoras, informando o dia e a hora da avaliação, por exemplo. Relaciono, a seguir, no Excerto #38, as 13 mensagens que foram enviadas para todas as tutoras presenciais. As demais mensagens fazem parte da interação a partir dessas mensagens ou de outras, de forma particular, a cada tutora e a cada polo.

Excerto #38

quinta, 11 março 2010

VRF [10:39]:

Oi pessoal!

Vou trabalhar, neste semestre, com a disciplina de Espanhol I, para os alunos novos e reingresso!

Tudo bem com vcs?

Nossa disciplina só vai começar no dia 05 de abril, mas já comecei a me reunir com as novas tutoras a distância para agilizarmos a nossa disciplina.

Estamos cogitando já as datas das nossas duas avaliações presenciais para todos os alunos que farão o Espanhol I. A primeira avaliação presencial seria no dia 15 de maio, sábado. A segunda Avaliação no dia 19 de junho, sábado. Ambas das 14horas até as 16horas.

Aguardo confirmação da possibilidade de fazermos essas avaliações nos dias e hora indicados!

Um abraço a todos e ótimo inicio de atividades para todos nós!

:)

sábado, 10 abril 2010

VRF [14:23]:

Colegas,

estamos a todo o vapor na disciplina de Espanhol 1.

Contem com o nosso apoio na solução de quaisquer problemas.

Um abraço a todos.

terça, 20 abril 2010

VRF [11:15]:

¡Hola compañeros!

Sólo para recordarles que nuestra primera evaluación (**Español 1 de la segunda turma**) tiene le fecha del día **15 de mayo, a las 14 horas**.

Un abrazo,

Vanessa (Profesora de la disciplina de Español 1 de la segunda turma)

terça, 27 abril 2010

VRF [11:45]:

Hola a todos, tutores presenciales y a distancia.

Abrí un foro sobre las semanas y las fechas de las actividades. Cuando los alumnos tengan dudas sobre cuál es la fecha máxima de la entrega de cada actividad, pueden pedir que pongan las dudas allá, para que esas informaciones se queden compartidas y registradas,

¿vale?

Saludos a todos.

segunda, 3 maio 2010

VRF [10:37]:

Hola a todos

Nuestra compañera, MCHC, me preguntó sobre hacer grupos de estudio y yo le pedí

permiso para hablar a todos ustedes sobre ese tema.

De mi parte, me parece más que relevante y necesario que hagan grupos de estudio y grupos de conversación en lengua española. En mi punto de vista, ustedes son los representantes presenciales de la UFSM en el polo y tenemos que trabajar juntos. Como saben, es un desafío trabajar con la EaD y, más, con la adquisición oral de la lengua extranjera.

Así, si necesitan ayuda para pensar en un programa o en una estrategia sobre cómo trabajar la oralidad, estoy disponible para eso.

Espero que tengan una bella semana con ideas sobre los grupos de estudio.

Beso.

quinta, 13 maio 2010

VRF [11:29]:

Colegas,

gostaria que vcs confirmassem o recebimento da prova de Espanhol 1, também para os alunos do reingresso e R5, com os coordenadores dos polos. O arquivo foi enviado hj, as 11h e 20 min.

Obrigada!

sábado, 15 maio 2010

VRF [14:15]:

Hola!

También estoy conectada en ead_vanessa@hotmail.com

Beso.

domingo, 30 maio 2010

VRF [12:25]:

Queridos!

Precisamos marcar as provas atrasadas dos alunos que não fizeram a 1ª prova da disciplina de Espanhol 1. [Relembro a todos que a coordenação do curso nos informou em reunião, nesta última sexta-feira, que apenas alunos com atestado médico ou de serviço militar poderão fazer a provas atrasadas.]

Estou pensando em fazer no mesmo dia da nossa 2ª prova, ou no dia anterior.

O que vcs me dizem?

Prova atrasada 1ª – 18 de junho ou 19 de junho de manhã.

2ª prova – 19 de junho à tarde.

Aguardo contato!

Abs!

segunda, 31 maio 2010

VRF [16:43]: Gente, alguns alunos de 2 polos estão pedindo para que a segunda prova de espanhol 1 se realize na sexta e não no sábado.

Vcs poderiam confirmar com eles qual é a preferência deles e se há disponibilidade no pólo para que ela seja feita na sexta?

Abraço a todos!

terça, 1 junho 2010

VRF [11:51]:

Tutores!

Tudo bem?

Sobre a nossa **primeira prova da disciplina de Espanhol 1** do primeiro semestre, bem como para os alunos do reingresso e para os alunos em situação R5, apenas poderão fazer a avaliação **alunos que apresentaram atestado médico ou de serviço militar**. Essa prova será realizada, caso não haja empecilhos por parte dos pólos e de vcs, na **sexta-feira, 18 de junho, às 19 horas para todos os pólos**.

O pólo de Jales tem atividades no dia 19/06 em comemoração ao dia do espanhol. Sendo assim, **poderemos ter dois dias para a segunda avaliação do Espanhol 1**.

Ficamos assim:

Prova atrasada 1 – sexta-feira, 18 de junho, as 19 horas.

Prova 2 – data 1 – sábado, 19 de junho, as 14 horas

Ou

Prova 2 – data 2 – quinta-feira, 17 de junho as 19 horas.
Decidam com os alunos e me repassem mais informações, certo?
Abraço a todos e boa semana!

quinta, 17 junho 2010

VRF [13:28]:

Pessoal

Mandei agora ao meio dia a segunda prova que será realizada hoje da disciplina de Espanhol 1 e a prova atrasada 1 que será realizada amanhã.

Peço que confirmem o recebimento dos arquivos com as secretarias dos pólos.

Obrigada!

sexta, 18 junho 2010

VRF [19:09]:

Para o pessoal que vai fazer a prova atrasada de Espanhol 1, desejo um bom trabalho!

Estou por aqui e no msn ead_vanessa@hotmail.com

Abração!

quarta, 21 julho 2010

VRF [17:34]:

Gente, publiquei as notas dos exames de Espanhol 1, mas ainda sem as notas de Jales, pois o pacote com as provas ainda não chegou.

Assim que chegar, faço a atualização.

Peço que avisem os alunos que as médias finais estão publicadas e que vcs me ajudem a verificar se está tudo correto para que eu possa encerrar os cadernos no sistema, certo?

Abs!

O teor dessas 13 mensagens varia, mas posso resumir os assuntos assim: escrevo sobre quem sou e dou algumas informações sobre a disciplina e como serão feitas as avaliações; proponho aos tutores presenciais a criação de grupos de estudo e de conversação, pedindo que eles sugiram algumas ideias; peço informações sobre datas para recuperação de provas, bem como para mudar a data de alguma avaliação, assim como peço que os tutores acusem o recebimento dos arquivos das duas provas; aviso da publicação de notas.

Em um levantamento feito sobre a quantidade de mensagens via Moodle utilizadas nesses diálogos com as tutoras presenciais, principal ferramenta de comunicação que utilizamos, obtive o seguinte quadro:

Quadro 6 – Quantidade de mensagens trocadas entre a professora e as tutoras presenciais

Itaqui/RS		Quaraí/RS		Jales/SP	
Tutora RDPK 13 msgs	Tutora HAC 25 msgs	Tutora FPL 32 msgs	Tutora LDO 36 msgs	Tutora MCHC 8 msgs	Tutora DBFDS 21 msgs
VRF 21 msgs	VRF 36 msgs	VRF 40 msgs	VRF 41 msgs	VRF 25 msgs	VRF 37 msgs

VRF representa a professora, que sou eu. Para o total de mensagens trocadas com cada tutora, 13 delas se referem a mensagens enviadas para todas elas, conforme exemplifiquei anteriormente. No entanto, o Moodle não permite que ocorram conversas entre todos os destinatários das mensagens, embora permita que um mesmo destinatário mande mensagens para mais de uma pessoa. Quando uma pessoa responde à mensagem enviada por mim, por exemplo, a mais de um tutor, não terá a opção de responder para todos e, assim, não verá as respostas dos demais colegas. Esse tipo de interação pode acontecer no fórum, por exemplo, mas não com relação às mensagens.

Um exemplo desses aconteceu quando questionei todas as 6 tutoras presenciais sobre a disponibilidade dos polos para marcar a recuperação dos alunos que ainda não haviam realizado a primeira avaliação, dando sugestões de datas. Após essa mensagem, recebi respostas uma a uma, sem que elas pudessem observar as mensagens das demais tutoras dos outros polos. De certa forma, esse esquema de mensagens do Moodle acaba reduzindo a extensão do diálogo, no sentido do número de participantes, levando, por um lado, a um empobrecimento das discussões e, por outro, a uma repetição das informações, que deveriam ser dadas uma a uma para cada resposta de cada tutora. Muitas das mensagens enviadas por mim resultaram em manifestações das tutoras apenas para confirmar o recebimento da informação. Algumas optavam pelo silêncio, como podemos imaginar, por meio da quantidade de mensagens trocadas entre mim e elas.

A tutora MCHC, por exemplo, raras vezes, respondia às mensagens enviadas de forma circular, marcadas com apostos (pessoal, colegas, *compañeros*, *todos*, *tutores presenciales y a distancia*, *queridos*, *gente*, *tutores*). No entanto, sua colega de polo, a tutora DBFDS, fazia essa ponte, indicando que, no polo ou por mensagens, essas tutoras trocavam informações e, talvez, dividissem as tarefas.

A última mensagem enviada às tutoras de forma coletiva, conforme consta no Excerto #39, por exemplo, gerou resposta de 5 tutoras, como podemos ver a continuação:

Excerto #39

RDPK [20:00]: Certo, ok, Beijinhos...

HAC [19:13]: Certo, muito obrigada!

LDO [19:26]: Boa noite!!!

Oi V e as notas da aluna R como vão indo? Ela está aprovada ou reprovada?

DBFDS [09:50]: Bom dia, Profª V!

A aluna APC protocolou, na terça-feira, um atestado médico para os dias 16 e 17. Como era dia de exame e ela perdeu, como devo proceder?

Aguardo por sua resposta para repassar à aluna.

Muito obrigada!

Atenciosamente,

D

FPL [17:22]: Oi, Professora,

gostaria de saber como está o caso da R, pois o moodle será desativado daqui a dois dias, caso ela precise fazer exame como nos comunicaremos? Por e-mail, ou será realizado após o reestabelecimento do sistema. Desde já agradeço.

Um abraço,

F

Além das mensagens via Moodle, minha comunicação com as tutoras também se deu por meio do *MSN*, principalmente em dia de provas, e de *e-mail* para enviar as atas das provas presenciais realizadas nos polos, para enviar os atestados dos alunos que não compareceram às avaliações presenciais, para o envio dos arquivos das provas presenciais para impressão.

No que diz respeito às interações das tutoras presenciais, o meio de comunicação utilizado via ambiente Moodle não foi muito eficaz, a meu ver, pois acredito que poderíamos ter tido maior interação, principalmente se pudéssemos ter um diálogo com todas as tutoras, como numa lista de discussão. É nesse sentido que Moore (2002) argumenta que quando temos um diálogo maior, mais probabilidades teremos de ultrapassar a distância transacional.

No decorrer da disciplina, na tentativa de se agregar as conversas de todos os tutores, pensei em usar um fórum que fosse acessível apenas aos tutores, no entanto, não descobri de que forma isso seria possível, já que as alternativas de agrupamento, quando se cria um fórum, estão relacionadas apenas aos polos, ou seja, posso criar fóruns restritos para os alunos matriculados em cada um dos 3 polos, mas não posso criar um que seja restrito a determinadas pessoas, como tutores presenciais e a distância. Outra alternativa, não levantada na época em que ministrei a disciplina, é criar uma grupo a fim de formar uma lista de discussão por *e-mail*, unindo tutores presenciais e a distância, para discutirmos os temas pertinentes

à disciplina e que precisam da visualização geral de todos os tutores, facilitando as discussões.

4.2.1.1.3 Professora com os alunos

Como já registrei, na perspectiva de Moore (2002), além dos meios de comunicação, o que interfere no diálogo são as características pessoais dos participantes. Com relação às mensagens pessoais, troquei muitas delas com poucos alunos que entravam em contato pelos mais variados motivos. No caso de outros alunos, não houve sequer a troca de uma mensagem pessoal.

Com a aluna MFMS, um dos atratores da disciplina, no período do curso, de abril até julho, foram trocadas 42 mensagens pessoais comigo, no papel de professora. Dessas 42 mensagens, 19 foram minhas e 23, conforme a sequência apresentada abaixo, da aluna MFMS:

Quadro 7 – Sequência de mensagens entre a aluna MFMS e a professora

quarta, 7 abril 2010 1. MFMS [22:43]	segunda, 3 maio 2010 15. VRF [09:19]	segunda, 24 maio 2010 28. MFMS [01:05]
quinta, 8 abril 2010 2. VRF [10:25]	quarta, 5 maio 2010 16. MFMS [23:23]	29. MFMS [01:06]
sexta, 23 abril 2010 3. MFMS [23:02]	quinta, 6 maio 2010 17. VRF [10:12]	30. VRF [07:46]
4. MFMS [23:06]	18. MFMS [15:05]	31. MFMS [13:16]
sábado, 24 abril 2010 5. MFMS [10:51]	19. VRF [21:08] :D	32. VRF [15:13]
6. VRF [12:27]	quinta, 13 maio 2010 20. MFMS [00:02]	33. MFMS [17:48]
7. MFMS [12:32]	21. VRF [09:53]	34. VRF [22:31]
8. VRF [12:41]	22. MFMS [14:38]	35. MFMS [23:03]
quarta, 28 abril 2010 9. MFMS [00:13]	23. VRF [14:49]	terça, 25 maio 2010 36. VRF [11:15]
quinta, 29 abril 2010 10. MFMS [13:54]	24. MFMS [14:58]	terça, 1 junho 2010 37. MFMS [11:55]
11. VRF [15:52]	25. VRF [15:09]	38. VRF [11:58]
sábado, 1 maio 2010 12. MFMS [10:30]	sábado, 15 maio 2010 26. MFMS [19:02]	quinta, 10 junho 2010 39. MFMS [11:46]
domingo, 2 maio 2010 13. VRF [12:03]	segunda, 17 maio 2010 27. VRF [12:46]	sexta, 11 junho 2010 40. VRF [10:26]
14. MFMS [16:34]		segunda, 21 junho 2010 41. MFMS [18:59]
		terça, 22 junho 2010 VRF [09:20]

O teor das mensagens trocadas entre a aluna e a professora varia desde assuntos relacionados à disciplina a assuntos pessoais, sem relação direta com a disciplina.

Moore (2002) também destaca que a quantidade de alunos por professor e as chances de comunicação entre esses agentes, indicando uma das variáveis da

distância transacional, pode ajudar na transposição da distância. No caso da disciplina, acredito que o número de alunos, dividido entre a professora e as 3 tutoras a distância que tinham o papel de professora no sentido de dar *feedback* corretivo, interagir, etc., tenha sido bastante proveitoso. Alunos que deixaram de interagir comigo e com as tutoras, acredito, não o fizeram por razões pessoais ou por características pessoais, como a timidez.

O tipo de conhecimento trabalhado na disciplina talvez não oportunizasse discussões teóricas, pois se tratou de um primeiro semestre de espanhol como língua estrangeira a distância, mas acredito que a forma como o material foi pensando e a forma como as atividades eram propostas, em fóruns semanais, com a publicação de uma atividade, mas, também, como o comentário às atividades dos colegas, instigava à interação, ao aprender com o colega.

Depois de tentar entender um pouco mais a estrutura do diálogo que se estabeleceu entre os agentes da disciplina, contemplando professora, tutoras presenciais e a distância, e alunos, creio que, nesse aspecto, nessa variável da distância transacional, a disciplina foi capaz de promover uma redução dessa distância, promovendo um ambiente mais amigável, dialógico, menos distante.

Nas mensagens das alunas CAMLF, EDM e MRW no último fórum, no qual os alunos deveriam avaliar sua aprendizagem da língua, elas destacaram a importância de se ter espaços para interagir com os colegas e com as professoras, como podemos observar nos trechos a seguir:

Excerto #40

Fórum
evaluando
nuestro
aprendizaje

EVALUACION
por CAMLF -
quinta, 8 julho
2010, 19:54

Mi Aprendizaje!
por EDM -
domingo, 11
julho 2010,
22:11

Mi parecer
por MRW -
quinta, 15 julho
2010, 05:23

EVALUACION

Hola compañeros y maestras! En este primer semestre de Español aprendi mucho, mis expectativas fueron superadas. No puedo decir que algo me desmotiva en el curso, pues me encanta la forma que es planeado metodologicamente.

Los nuevos conocimientos son trabajados de manera a que aprendamos de lo más simples al más complejo.

Lo que más me gusta son las actividades donde necesitamos usar de nuestra creatividad e imaginación.

Los foros son muy buenos de participar, porque es donde tenemos la oportunidad de sacar nuestras dudas y hablar con los compañeros y las maestras.

Es una forma muy buena de comunicarnos , pues entiendo como el único aspecto negativo de la modalidad educativa de EAD , la falta de presencia en una clase comun con los compañeros.

Me doy cuenta que a partir de ahora tengo que estudiar cada vez más, já que el curso comenzará a trabajar temas con una mayor dificultad, pero la forma de siempre trabajar con textos interpretativos y contextualizados me agrada y me deja tranquila en relación a los nuevos aprendizajes.

Otro punto que quiero hablar es sobre la dedicación, responsabilidad y cariño como somos tratados tanto por la maestra V, como por la tutora D.

Hola Profesora e compañeros!

Me encanta la lengua española y me motiva aprender mas este nuevo idioma y saber de la cultura de España, mas ahora CAMPEONA DEL MUNDO.

Mis principales dificultades son escribir y hablar la lengua extranjera. A pesar de las dificultades encontré facilidades en hacer las actividades, las cuales son muy creativas y incentivan la interacción del grupo de estudiantes y profesores.

Abrazos.

Hola a todos

Como vivo en una ciudad frontera con el Uruguay, siempre estuve en contacto con esta lengua que siempre me encantó. Con el curso estoy teniendo la oportunidad de conocer y aprender además de la lengua, los costumbres, la cultura y mucho sobre este pueblo. También me gustó mucho la interacción con los compañeros, los foros, los trabajos y la orientación de ustedes profesores para nosotros. El metodo de aprendizaje me parece muy eficaz, pues al tener que hacer un trabajo, por ejemplo, tenemos que utilizar los recursos de la computadora, hacer grabaciones, slides, que yo no sabia, y escribir correctamente, que me interesa y espero aprender. Estoy adorando el curso y ansiosa para empezar el próximo semestre. Deseo unas maravillosas vacaciones a todos. Bs.

Vemos o destaque que essas alunas dão ao fato de poderem ter interagido.

4.2.1.2 Estrutura

Essa segunda variável, capaz de determinar a distância transacional, como aponta Moore (2002), tem a ver com a estrutura do programa, a composição da disciplina. A rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais de um programa pode ser observada por meio da estrutura. Assim, para determinar a distância

transaccional de uma disciplina, por exemplo, é importante conhecer as estratégias de ensino usadas, os métodos de avaliação, a forma como o programa aceita as necessidades de cada aluno.

No caso da disciplina que se analisa neste trabalho, a estrutura foi concebida a partir do programa contido no Projeto Pedagógico do Curso, em 14 semanas, por indicação da coordenação. Para cada semana, um ou mais tópicos do programa foi trabalho, principalmente por meio de atividades em fóruns com datas de abertura e de encerramento, no que tange o período para avaliação, com exceção das duas semanas de avaliações presenciais no polo, que foram marcadas com antecedência, logo no início da disciplina.

Dessa forma, podemos pensar que a estrutura da disciplina era pouco flexível no que se refere a sua pré-concepção em semanas e tópicos a serem trabalhados. No entanto, parece-me que os ambientes abertos ao debate, como foi o caso dos fóruns e a troca de mensagens pessoais via Moodle, permitiram que a disciplina se flexibilizasse, oportunizando diálogos entre os agentes, ainda que de forma mais contida no caso das tutoras presenciais, e permitindo que alguns ajustes fossem feitos. Uma flexibilização que ocorreu foi com relação ao dia e a hora de realização das atividades presenciais, que estavam marcadas para acontecer em todos os polos no mesmo dia e horário, mas que, por dificuldade de ajustar os ponteiros com todas as variáveis de rotinas e compromissos dos polos e das tutoras presenciais, foi alterada, como podemos ver na descrição da semana 11, dedicada às provas.

Excerto #41

En esta semana haremos nuestra segunda evaluación presencial para evaluar nuestros conocimientos de le lengua española. Serán trabajados todos los contenidos trabajados hasta esta semana.

Prueba retrasada – 18/06 – todos los pólos. 19 horas

Segunda prueba:

Itaqui – 17/06. 19 horas

Quarai – 17/06. 19 horas

São Francisco de Paula – 17/06. 19 horas

Jales – 19/06. 14 horas

São Lourenço do Sul – 19/06. 14 horas

Tapejara – 19/06. 14 horas

Saca tus dudas en el foro de esta semana.

Lembro que aparecem outros polos, além dos 3 já apontados, em função de que a disciplina possuía alunos em situação R5⁹, da turma anterior, que entraram no curso por meio do edital de reingresso no segundo semestre letivo, sem terem cursado as disciplinas do primeiro semestre do curso.

Entendo que é complicado trabalhar com uma disciplina a distância sem ter uma estrutura pronta, que garanta mais tempo às interações do que à confecção do material a ser disponibilizado semanalmente aos alunos. Ao mesmo passo, para mim, sempre foi e é muito difícil conceber uma disciplina, do início ao fim, fechada, sem possibilidades de ajustes, porém, não foi isso que aconteceu nesse caso. A semana de número 14 estava programada para trabalharmos com cultura hispânica por meio de atividades com a ferramenta *wiki*, como podemos ver na Figura 5.

⁹ Segundo o Guia do Estudante da UFSM, disponível no endereço, <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=906>, “O aluno que obtiver frequência regimental nas disciplinas em que estiver matriculado no semestre, mas for reprovado por nota, poderá submeter-se ao Regime Especial de Avaliação para recuperação de estudos. (Resolução 05/95/UFSM). Essa recuperação será feita sem a obrigatoriedade da frequência as aulas, com ou sem oferta da disciplina [...]” (Guia do estudante 2011, p.17)

Semana 14

Un poco de cultura hispánica

La tarea de nuestra última semana es la de hacer una investigación sobre los cantantes de lengua española de mayor destaque en sus países y en el mundo. Eso deberá ser hecho buscando en los archivos electrónicos que podemos acceder en la Internet, como: videos, páginas de tiendas, las propias músicas, publicidades, etc.

Para tanto, trabajaremos con una actividad Wiki, que es la construcción colectiva de un texto. Haremos esta actividad con los polos separados. Cada polo deberá dividirse en 5 grupos con el número de participantes + o – iguales.

Para que eso ocurra, cada uno de ustedes deberá poner su nombre al principio de la wiki, delimitando que forman parte de ese grupo.

La wiki será el lugar para que construyan su presentación colectiva.

¡A investigar!

- Wiki de artistas - Grupo 1
- Wiki de artistas - Grupo 2
- Wiki de artistas - Grupo 3
- Wiki de artistas - Grupo 4
- Wiki de artistas - Grupo 5

Acrescentar recurso... Acrescentar atividade...

Figura 5 – Semana descartada da disciplina por tratar de tópico já abordado informalmente

No entanto, no decorrer das aulas, vendo que o tema já havia sido tratado, de alguma forma, no fórum *Café y Charla*, optei por fechar essa semana e abrir outra que seria mais interessante aos alunos e a nós, professora e tutoras, para termos ideia de como eles se sentiam com relação aprendizagem da língua espanhola, tema que não havia sido previsto e trabalhado durante o semestre. Assim, a semana 14 foi substituída pela semana chamada *Antes que nos vayamos, ¡evaluamos!*, conforme mostrado na Figura 6, sem prejuízo de conteúdo para os alunos, demonstrando que é possível ter flexibilidade, mesmo que a disciplina já esteja montada e, de certa forma, estruturada.

Semana 14

Antes de que nos vayamos, ¡evaluamos!

En nuestra última semana, vamos a dedicarnos a hablar un poco sobre lo que aprendimos en este primer semestre del curso de licenciatura, pero, en especial, sobre nuestro aprendizaje de la lengua española.

Ya hemos recibido las críticas de ustedes sobre nuestro material y sobre la metodología y vamos a hacer de todo para mejorar para el próximo semestre.

Así que, en este foro trataremos de hablar de cada uno de ustedes, de los factores personales de cada uno; sobre qué les motiva o desmotiva; cuáles son sus principales facilidades y dificultades.

Interactúen con los compañeros, escriban textos o graben sus textos orales.

Además de hablar sobre el tema, de evaluar, vamos a aprovechar esta última semana para seguir practicando.

¡A evaluar!

¡A practicar!

[Evaluando nuestro aprendizaje](#)

Acrescentar recurso... Acrescentar atividade...

Figura 6 – Semana inserida para avaliar a disciplina

Nessa perspectiva, vejo que a estrutura da disciplina oportunizou que a distância transacional fosse atenuada, principalmente no que se refere às oportunidades de diálogos, que permitiram rever alguns pontos, de forma direta ou indutiva, adequando as práticas que estavam ocorrendo na disciplina, aumentando os prazos de alguns fóruns, como já vimos na meta anterior, modificando as datas de algumas avaliações para alguns polos, etc..

Vejo que é importante, para todos os envolvidos nas interações da disciplina, possuir um material mais estruturado, dando visão às tutoras, principalmente, como será, em princípio, conduzido o semestre, mostrando de que ponto partimos, para onde vamos, e a partir de qual perspectiva de ensino e de aprendizagem a disciplina se insere e avalia seus alunos. Essa organização, talvez, em vez de estruturada e engessada, facilite o processo colaborativo da educação, a que se refere Moore (2002), como sendo um ato não individual.

4.2.1.3 Autonomia

Segundo Moore (2002, p. 8), a educação a distância deve proporcionar que os alunos compartilhem “a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem”, argumentando que o exercício da autonomia está sujeito a oportunidades que a disciplina e os professores são capazes de proporcionar. Na mesma linha, Morin (2000) coloca que a autonomia do ser humano depende do meio exterior. Sobre a aprendizagem de línguas, Paiva (2005) relaciona a importância da autonomia com o processo de aprendizagem, pois esse é importante na medida em que se entende que o aluno é parte central desse processo. É com base nesses entendimentos que analisarei a variável da autonomia na disciplina de Espanhol 1 do curso de graduação em Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (UAB).

Entendo que aprender uma língua estrangeira a distância é duplamente “distante” no sentido de que alunos e professores não se encontram no mesmo espaço e no mesmo tempo, mas também por que há uma distância com relação à língua que se quer aprender. Acredito que para que alunos alcancem o objetivo de aprender o espanhol por meio de uma disciplina de um curso de graduação ofertada pelo Moodle, é preciso exercer a autonomia. Em primeiro lugar, o aluno precisa explorar o ambiente que lhe foi oferecido, acessar o programa, a bibliografia, as regras da disciplina, acessar o material disponibilizado a cada semana e participar das atividades dos fóruns. No excerto a seguir, retirado do fórum da última semana, em que os alunos deveriam avaliar sua aprendizagem da língua espanhola, a aluna ALF comenta sobre sua situação e suas dificuldades.

Excerto #42

Español
por ALF -
quinta, 8 julho
2010, 18:12

Hola a todos, bueno yo entré al curso ya con varias semanas de atraso estaba perdida y aún me siento un poco, tuve que hacer todo corriendo a mil y todavía no terminé y eso me preocupa mucho, pero me gusta mucho el curso de espanhol no tengo mucha dificultad en esta materia ya que tengo la ventaja de haber nacido en un país de habla española, sin embargo tengo dificultad en el portugués pero es otra lengua que me gusta mucho, pero estoy aprendiendo con mis compañeros y profesores, no me gusta la informática y tengo dificultad en manejar ciertas herramientas de la computadora, el moodle al principio me parecio difícil pero ahora ya estoy un poco más adaptada.

Les mando un beso a todos y espero que en el segundo semestre pueda estar más presente en los foruns y charlas con mis compañeros y profesores.

A aluna, que entrou no curso várias semanas após seu início, por problemas de documentação na hora de sua matrícula em função de ser estrangeira, relata que se sente um pouco perdida, por ter que realizar as atividades atrasadas. No entanto, a aluna entregou todos os trabalhos que lhe foram pedidos, no tempo estipulado, apesar de não gostar e de ter dificuldades com informática e com algumas ferramentas do ambiente. Embora as tutoras e eu estivéssemos sempre disponíveis para ajudar a situar as alunas que tiveram problemas com sua documentação, já que com a língua não tinha problemas, elas raramente nos procuraram para perguntar sobre determinada ferramenta. A aluna ALP parece ter exercido sua autonomia aprendendo a mexer nos programas que foram solicitados para a apresentação de alguma atividade e, assim, participar efetivamente do seu processo de aprendizagem, bem como da disciplina.

Para participar das atividades dos fóruns, por exemplo, os alunos precisavam acessar o material complementar que destacava, normalmente, aspectos funcionais e gramaticais da língua espanhola; decidir por acessar outros materiais impressos ou na internet; ou ainda não acessar e tentar fazer sua atividade. A figura a seguir mostra uma das semanas do curso, a quarta, com os dois materiais de apoio que eram disponibilizados para que os alunos fizessem suas atividades de apresentação dos membros da família em *PowerPoint*.

algunas informaciones en sitios de Internet, como los que te ofrecemos al principio del curso.

[Foro de presentación oral](#)
[Ejemplo de presentaciones](#)
[Tutorial sobre cómo grabar un archivo de audio](#)

4

Semana 4

¿Quiénes son y cómo son tus familia



Vamos a hablar un poco sobre nuestra familia. Para eso, debes acceder a las Información de la familia.

La tarea de esta semana será la de utilizar presentaciones en PowerPoint o hacer un video (en YouTube, si quieres!) o en otro programa que tengan más conocimientos así lo desean) y describir a su familia. No se olviden que es importante que aparezcan los nombres de las personas, qué miembro de la familia son, etc.

¡Accede al Foro y ya veremos!

[Foro sobre la familia](#)
[Miembros de la familia y partes del cuerpo](#)
[Sobre descripciones](#)

5

Semana 5

Mozilla Firefox
 Archivo Editar Escribir Histórico Favoritos Herramientas Ayuda
 http://cead.ufsm.br/...popup=true&id=92518
 http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=92489

LA DESCRIPCION

¿Qué es describir?

Describir es contar, relatar, explicar con palabras lo que ves, tocas, oyes o saboreas o sientes. Es explicar en palabras los sentidos que perciben. Describir es intentar presentar en palabras la realidad.

Una buena descripción debe ser precisa, clara y atractiva para las personas que la leen o la escuchan. Podemos describir por lugares u objetos.

Para describir personas:

Mozilla Firefox
 Archivo Editar Escribir Histórico Favoritos Herramientas Ayuda
 http://cead.ufsm.br/...popup=true&id=92489
 http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=92489

Familia
 Familia 2
 Familia 2
 Cuerpo
 Cuerpo 2
 Trabajos
 Las mascotas

Figura 7 – Semana 4 com o material de apoio

O primeiro material é uma lista com *links* externos que levam os alunos a atividades sobre os membros da família, corpo humano, trabalho e mascotes. O segundo material dá dicas aos alunos sobre como fazer descrições, já que eles precisam apresentar suas famílias.

O *feedback* dado pelas tutoras, fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira, também deveria estimular a autonomia dos alunos. Assim, aqueles alunos com maior autonomia e interesse em aprender a língua deveriam se interessar por buscar respostas aos *feedbacks* recebidos. As correções de cada atividade deveriam fomentar, em cada aluno, o procurar sanar as dúvidas com relação aos seus erros de forma mais autônoma. No Excerto #43 podemos observar os comentários da aluna MFMS sobre o *feedback* que recebeu das professoras e dos colegas e, também, sobre como procura aprender.

Excerto #43

Mi evaluación.
por MFMS -
terça, 13 julho
2010, 20:46

¡Hola Maestras y compañeros!
Yo no sé lo que voy a decir, pues todo en la disciplina me ha apasionado, me gustó todo lo que yo ha aprendido.
Los falsos amigos, localizaciones, sobre la familia, la invitación, y el cuento fueran las tareas que más me han gustado.
Tengo muchas dudas en el uso de los verbos (y ninguna facilidad...), sé que tendré que estudiarlos mucho más.
Los foruns fueran excelentes, pues en ellos interagí con mis colegas y aprendí mucho con ellos.
Yo vivo en una ciudad hermana del Uruguay, pero nunca había echo uso de la lengua,cuanto más escrito en español, ahora tengo mucha curiosidad, todo me parece interesante y los miro con otros ojos. Yo tengo una estraña facilidad para leer en español sin jamás haber intentado en otra ocasión, pero no sé donde yo la ha conseguido.Debe ser porque yo escucho músicas en esta lengua..
Me encanta la manera con que la profesora Vanessa nos incentiva, siempre hablando de las cosas buenas que hicimos, nunca de las no tan buenas...
Yo pretendo hacer lo mismo con mis alumnos, ayudarlos ,incentivarlos a buscaren más, pero siempre destacando las cosas que hacen de mejor. Daiana de la misma forma. Ustedes nos pasan la imagen de que trabajan muy bien juntas.
Aprendí de manera tan buena que todo me parece haber sido un gran divertimento. También a mí me gustaría saber cual fueran mis errores, no solo en las pruebas sino en los trabajos.
Agradezco a las Maestras y a todos mis colegas por el imenso cariño que siento en sus comentarios en mis trabajos.
En el próximo semestre pretendo pensar mucho antes de escribir alguna cosa, porque hasta aquí yo ha escrito lo que me dá en las ganas.(esta con certeza no es una cosa muy academica, rrsrsrs,) pero yo soy una persona muy sencilla, tengo mucha dificultad en hacer cosas que no se parezcan a mí.
¡Muchos besitos a todos , tengan excelentes vacaciones y hasta pronto!



O discurso da aluna remete a uma prática que parece ser recorrente na aprendizagem a distância, seja ou não de uma língua estrangeira. A aluna fala sobre as coisas que aprendeu e das que precisa estudar para aprender melhor. Ela não fala, por exemplo, das coisas que lhe foram ensinadas, que ouviu do professor. Parece-me que esse discurso, como também podemos observar no excerto a seguir, reflete a prática autônoma de quem quer aprender uma língua a distância.

Excerto #44

Español
por NSCT -
quinta, 8 julho
2010, 19:45

Durante este primero semestre de classe en Español, yo aprendí mucho sobre los diez mandamientos, pues es fácil. También ví que tenemos que tener cuidado con los falsos amigos, pues en la lengua española lo que a principio en portugués así decir una cosa, en la verdad significa otra cosa en Español. Todavía principalmente lo que yo aprendí fue gustar de cursar una lengua extranjera, visto que en español yo nunca tenía teído ninguna lección. Gusté también mucho de las disciplinas del Sociología y Instrumentalización porque hallé mucho interesantes. Lo que a mi motivó es de realizar mi ensueño de por la primera vez cursar una facultad que para mi permitirá al fim tener una profesión, que incluso, ser maestro siempre fue un de los mios principales deseos profisionales desde cuando era pequeño. Allá de eso, es poder conocer gente nueva, hacer amistad y adquirir nuevos ensayos. Y es bueno también poder cursar un enseñanza superior a la distancia sin tener que salir de mia ciudad.

Para mi no há ninguna desmotivación. Por el contrario, nosotros motivamos para estar educados y formados para trabajar. Las mayores facilidades es de estar siempre disponible la página del Moodle durante el día y quitar las dudas que tenemos en los foros y el soporte que dá a cada semana los links donde podemos estar a los pocos descubriendo los secretos de la lengua española. La mia dificultad está más en los verbos y en la pronuncia del español, y consecuentemente, en las pruebas del Español.

O aluno NSCT coloca o que aprendeu, o que precisa aprender e também como gosta de aprender, tendo um material de apoio sempre disponível no Moodle para tirar suas dúvidas.

Entendo que para fazer a disciplina e aprender a língua estrangeira, com propostas que estavam alicerçadas nos fóruns, era preciso que os alunos gerenciassem todas essas atividades, com as datas programas, lembrando que esses alunos também cursavam outras disciplinas oferecidas ao mesmo tempo no curso, como é possível ver registrado no Excerto #44, do aluno NSCT.

Assim, vejo que podemos observar a autonomia pelo grau de envolvimento dos alunos, bem como pelo desempenho que tiveram na disciplina como um todo, não só nas avaliações presenciais, mas nas avaliações via Moodle, no interesse em participar das discussões, no envio de mensagens, etc..

Percebo, portanto, que os diferentes graus de autonomia exercidos pelos diferentes alunos estabelecem uma rota diferente de aprendizagem da língua espanhola para cada um. Conforme o aluno vai exercendo sua autonomia no seu processo de aprendizagem a distância, as distâncias se encurtam, tanto a física e a temporal como a distância da própria língua espanhola vai diminuindo, inclusive para os alunos que moram em zona de fronteira, como os dos polos de Quaraí/RS (Uruguai) e Itaqui/RS (Argentina).

Quando não há um professor presente na hora do estudo, como é o caso da educação a distância, a aprendizagem tende a ser mais autônoma, pois o aluno deve recorrer aos materiais do ambiente, muitas vezes, em vez de perguntar ao professor ou a algum colega; deve recorrer a um dicionário para encontrar o significado de uma palavra, em vez de perguntar ao professor, centrando ainda mais seu processo de aprendizagem em si mesmo. No ambiente do Moodle, o aluno se torna responsável por tomar decisões sobre sua aprendizagem, para o bem ou para o mal dela, acessando ou não os materiais que explicam a disciplina, bem como sua metodologia e formas de avaliação; decidindo ou não interagir com os colegas e com os materiais; fazendo ou não as atividades requisitadas na semana; etc.. Como essa variável é diferente para cada aluno, como já registrei, ela também pode estar relacionada às estratégias de aprendizagem de cada um, a características pessoais de cada aluno. Dessa forma, a variável da autonomia depende mais de características pessoais dos alunos do que da própria estrutura do curso, já que Moore (2002) argumenta que há um padrão característico de personalidade de alunos com bom desempenho em cursos menos e mais estruturados.

De qualquer forma, há uma relação entre as variáveis apresentadas por Moore (2002) (Diálogo, Estrutura do programa e a Autonomia do aluno), como destaquei na Fundamentação Teórica deste trabalho. Dessa forma, quanto maior a estrutura de um curso, segundo o autor, menos diálogo ele oferece aos participantes e estes, por sua vez, precisam ser mais autônomos, pois são peças fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, essa relação estabelecida por Moore (2002) entre Estrutura, Diálogo e Autonomia, na educação a distância que possuímos hoje, com espaços próprios para a interação nos ambientes virtuais, bem como uma vasta variedade de ferramentas para a interação entre as pessoas, em nada se assemelha à educação a distância que existia antes do advento da internet. É nesse sentido que Mattar e Czeszak (2007, p. 20) afirmam que o “nível de extremo desenvolvimento de meios de telecomunicação interativos, como as redes interativas de computadores, vídeo e áudio, que tornaram possível um diálogo mais ágil e pessoal com o professor, e principalmente entre os próprios aprendizes”.

Nesse viés, entende-se, na perspectiva de Mattar e Czeszak (2007), que é possível termos programas menos estruturados e que é por meio da interação que as pessoas aprendem, cada uma a seu tempo, sendo isso possível hoje por meio da educação a distância online.

Seria adequado, então, pensarmos em cursos e disciplinas a distância que tivessem uma estrutura básica, necessária, que ofereça possibilidades de diálogo entre seus participantes, no qual alunos e professores possam exercer seu caráter autônomo, principalmente no que se refere à aprendizagem do espanhol, para poder diminuir a distância transacional existente.

Avalio, dessa forma, que a disciplina de Espanhol 1, com certo grau de estrutura, possibilitou o diálogo entre seus participantes, flexibilizando a estrutura no que foi possível, bem como dando oportunidade para que os alunos exercessem sua autonomia, tão importante para o processo de aprendizagem da língua, lembrando que esse conceito de autonomia implica um processo de interdependência com os outros agentes dentro do ambiente.

4.2.2 Espanhol 1 como comunidade virtual, como comunidade de prática

Nesse tópico tratarei de analisar a disciplina, mostrando de que forma ela se configura como uma comunidade, logo como uma comunidade virtual, para, em seguida, poder caracterizá-la como uma comunidade de prática, de acordo com a teoria apresentada no referencial teórico desta tese.

4.2.2.1 A disciplina como comunidade virtual

Para discutir esse tópico, vou começar a analisar as 4 dimensões propostas por Rovai (2002), que configuram uma comunidade. O autor sugere 4 dimensões as

quais permitem que a comunidade atinja a configuração de uma identidade coletiva: espírito, confiança, interação e expectativas. Sobre a dimensão espírito, o autor comenta que os participantes dessa comunidade devem, de alguma forma, expressar o seu pertencimento ao grupo. Como já vimos em vários excertos retirados do ambiente, os alunos usam formas como “colegas”, “compañeros”, “amigos”, “todos” para se referirem ao grupo ao qual pertencem, ao da disciplina de Espanhol 1, sem se sentirem isolados, ou seja, há mais um indício da formação de uma comunidade, como é o caso dos Excertos #5, #6, #12, #25, #32, #40, entre outros.

Sobre o sentimento de confiança que Rovai (2002) comenta, também há o registro, nessa dimensão na análise, quando os alunos dividiram suas dúvidas, angústias e questionamentos, principalmente na primeira semana do curso, quando muitos ainda não conheciam a língua, como podemos observar nos Excertos #10, #12, #13, e outros. Dessa forma, as mensagens motivadoras dos colegas e das professoras, registradas abertamente no Moodle, indicam uma sensação de bem-estar entre os participantes.

Rovai (2002) argumenta que a interação em uma comunidade acontece porque há confiança entre seus participantes, que interagem de forma qualitativa e nem tanto quantitativa e é por meio dessa interação que se constrói uma identidade coletiva da comunidade. Essa dimensão também se observa no Espanhol 1, como já foi analisando na seção Diálogo, da distância transacional de Moore (2002), ficando claro que os agentes formaram uma comunidade com uma identidade coletiva de aprendizes de língua estrangeira de um curso de graduação a distância.

A última dimensão que apresenta Rovai (2002) e que ajuda a determinar uma comunidade são as expectativas e objetivos comuns de aprendizagem. Os objetivos e as expectativas garantem que as necessidades dos participantes estão sendo satisfeitas por meio da participação ativa dos membros. Como sabemos, já que é determinado pela própria ementa da disciplina, o objetivo da comunidade era desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, e dominar, em nível inicial, as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho da língua. As expectativas sobre como atingiríamos esse objetivo pode ter variado de aluno para aluno, pois a experiência de aprender uma língua estrangeira a distância era nova para todos. No entanto, observo que, à medida que

o objetivo era atingido, os alunos sentiam que suas necessidades estavam sendo saciadas, determinando, finalmente, que estamos falando de uma comunidade.

Já para sabermos que uma comunidade *online* está se formando, podemos observar a disciplina na perspectiva do que apontam Palloff e Pratt (2002, p. 56) sobre os 5 indicadores de formação de comunidade *online*.

Por meio do primeiro indicador, o que analisa a interação ativa que envolve o conteúdo do curso e a comunicação pessoal (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 56), é possível observar nos fóruns de cada semana que, além dos agentes interagirem com o conteúdo do curso, ao fazerem as tarefas a partir do acesso ao material de apoio e de postarem as atividades no fórum, os alunos e professoras interagem entre si, fazendo comentários sobre as apresentações dos colegas. No fórum da segunda semana, alunos e professoras deveriam se apresentar aos demais colegas, tendo como base o material de apoio, que se encontra na Figura 8.



Figura 8 - Material de apoio da semana 02: *Mucho gusto, yo soy Vanessa*

Após acessarem esse recurso, os alunos se apresentaram e, em seguida, os colegas cumprimentaram, fazendo comentários e perguntas para os demais agentes, como podemos observar na sequência de mensagens que surgiu após a apresentação da aluna MRW.

Excerto #45

Presentación
por MRW –
segunda, 12
abril 2010,
02:08

Hola profesores y colegas
Me llamo M, soy de la ciudad de Quaraí, tengo 49 años, farmaceutica y profesora de Química em instituto de preparación para la facultad. Mi deseo es, al estudiar Español, aprender a escribir y hablar correctamente. Como vivo en la frontera con Uruguay, ya conosco algo de la lengua, pero tengo mucho a aprender. Deseo sucesos a todos.
Saludos!

Re:
Presentación
por LML -
segunda, 12
abril 2010,
10:35

Hola M! Cómo estás? Mi nombre es L, somos colegas em el curso. Estoy a su disposición si necesitas algo. Abrazo!

Re: Hola L. Yo también, en lo que pueda ayudarte estoy a las ordenes. Aún no habíamos hablado porque somos muchos, pero despacito vamos conociendonos. Beso.

Presentación por MRW - terça, 13 abril 2010, 05:01

Re: Hola chicas!

Presentación por VRF - terça, 13 abril 2010, 10:34

Re: Luego haremos actividades sólo con los compañeros de nuestro polo. Así será más fácil conocer a todos! :)

Re: Hola M!!

Presentación por JTDOR - sexta, 23 abril 2010, 14:04

Re: Estoy encantada.

Re: Hola J

Presentación por MRW - domingo, 25 abril 2010, 06:02

Re: Yo también estoy adorando el curso. Estoy a disposición para ayudar en lo que sea posible. Beso.

Re: Como tu sabe, soy bien tranquila y tímida.

Presentación por FFR - sábado, 24 abril 2010, 15:57

Re: Quiero decir que puedes contar conmigo en lo que precisares e estoy disponible para cambiar ideas. Abrazo

Re: Hola F

Presentación por MRW - domingo, 25 abril 2010, 06:05

Re: No tiene duda que vamos cambiar ideas. Así vamos aprendiendo. Beso.

Re: Hola M muchas graças!

Presentación por TPBS - sexta, 30 abril 2010, 17:02

Re: Abrazos

Apesar de ser a segunda semana de aula e de que muitos alunos não conheciam a língua espanhola, eles fazem uso dela, ainda que com muitas interferências da língua materna, caracterizando o envolvimento desses alunos com o conteúdo, que é a própria língua estrangeira. As mensagens que cada colega responde à aluna MRW são provas da comunicação pessoal.

No que se refere ao indicador que observa a aprendizagem por meio da colaboração que se observa por meio dos comentários entre os alunos e entre os alunos e o professor (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 56), apresentado pelos autores, a prática dos fóruns também demonstra isso. Em todos os excertos já mostrados aqui (#2, #3, #5, #6, #12, #25, #33, #40, #45, e outros) como também é o caso do fórum anterior, destacado no Excerto #45, podemos ver que mais de um estudante se dirige a um colega e que quase não há chamados específicos às professoras a

não ser quando são mensagens dirigidas a mim de forma pessoal ou em outros fóruns.

O terceiro indicador, que trata a construção social de significado demonstrado por meio de acordo ou questionamento (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 56), pode ser notado no próprio uso da língua estrangeira, a língua espanhola, no caso dessa comunidade, que todos os agentes fazem para se comunicar nos ambientes da disciplina. Penso que, ao observar os trabalhos e as mensagens dos colegas com relação à língua espanhola, os outros podem ter se beneficiado e aprendido a usar estruturas da língua que talvez não tenham aprendido no material de apoio ou com o *feedback* dado pelas professoras. Para alguns alunos, creio que os fóruns tenham funcionando como uma aprendizagem por pares, ainda que em um contexto maior que os pares em si, em um par do qual participam todos os colegas.

Partilhar recursos entre os alunos (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 56), quarto indicador sobre a formação de uma comunidade, embora tenha sido bastante sutil, pode ser observado principalmente no fórum de notícias, quando a aluna RDSS pede apoio a seus colegas que moram em Jales/SP para mudar a data de uma prova.

Excerto #46

A LOS QUE
VIVEN LEJOS
DE JALES
por RDSS -
domingo, 25
abril 2010,
20:47

Hola amigos... Me gustaría pedirles ayuda para pedir a la maestra que cambie la fecha de la prueba de español para el día 23 de mayo, ya que tendremos la de instrumentalización en 22. Así, nosotros que vivimos lejos aprovechamos el mismo viaje. Se queda muy caro viajar de Campinas a Jales tres veces al mes... Ayúdame... snif snif...

Re: A LOS QUE
VIVEN LEJOS
DE JALES
por VRE -
segunda, 26
abril 2010,
09:32

R y todos los compañeros de Jales,
No es posible hacer pruebas en el domingo. ¡Lo siento!
Como ya le dije a Raquel, tenemos que sincronizar a todos los polos con la misma fecha para evaluación y, por eso, las fechas fueron reservadas con mucha antelación.
De todos modos, estoy esperando la reunión del colegiado para poder llevar esos puntos a la coordinación.
Saludos desde la mojada Santa Maria.
:)

Re: A LOS QUE
VIVEN LEJOS
DE JALES
por APCGP -
quinta, 29 abril
2010, 16:23

Hola, chicas!
Podria hacer, si V permitir, el día 22, junto con la prueba de la instrumentalización, sería una mañana y otra por la tarde. Qué piensa usted?
Por favor, compañeros!
Beso!

Re: A LOS QUE
VIVEN LEJOS
DE JALES
por RSDS -

No sábado de manhã para mim é impossível, trabalho em supermercado das 07:00 às 18:00 com intervalo para almoço das 12:00 às 13:00 hs, na parte da manhã é sobrecarregado pois temos que servir o almoço antes das 12:00 hs.

sábado, 1 maio 2010, 19:23

Conseguir dispensa para o período da tarde já está bem complicado, ainda mais com provas praticamente todos os sábados, para mim a idéia de ser aos domingos seria perfeita, o que eu achei que ia acontecer, levando em consideração que a prova do vestibular foi no domingo. Tenho também todos os dias no período da noite disponível, enfim o dia mais complicado no meu caso é o **sábado**.

Bom espero que consigamos entrar num acordo, abraços...R

Re: A LOS QUE VIVEN LEJOS DE JALES por VRF - domingo, 2 maio 2010, 12:26

R y todos los demás,
Hacer la prueba en el domingo es poco probable, en función de que tenemos que tener el polo abierto y eso podría ocasionar algunos problemas de trabajo, verdad? Trabajar en los domingos no es lo más deseable.
Mañana hablaré con la coordinadora, la prof MTM, para ver cómo podemos arreglar la situación!
Beso grande a todos.

Re: A LOS QUE VIVEN LEJOS DE JALES por RSDS - domingo, 2 maio 2010, 23:25

Buenas noches maestra,
Gracias por su atención...
Besos!!!

Re: A LOS QUE VIVEN LEJOS DE JALES por SHG - segunda, 3 maio 2010, 08:37

Pode contar comigo R, mas tbn temos uma prova em 15/06. Não poderíamos fazê-las na mesma data? Passaremos mais tempo no pólo, ainda assim, acho que compensa. Que achas?

Re: A LOS QUE VIVEN LEJOS DE JALES por VRF - terça, 4 maio 2010, 12:23

Estimados compañeros,
Ayer hablé presencialmente con la coordinadora de nuestro curso sobre la fecha de nuestras evaluaciones y le expuse el pedido que me hicieron. Para empezar, ella me dijo que no es posible hacer pruebas en el domingo, dado que el domingo no es día lectivo en el calendario de la UFSM. Así, el curso y la propia universidad no autorizan que se hagan pruebas presenciales en ese día.
Sobre poner dos pruebas en el mismo día, la coordinadora enfatizó que no es lo más aconsejable. Lo conveniente es que hagamos una prueba por día, para no perjudicar o sobrecargar a nadie. Eso se hará en casos extremos de falta de fechas para las evaluaciones.
Entonces, el consejo de la coordinadora es que **se mantenga la fecha de la prueba**, ya que tenemos a 7 polos involucrados y cambiar la fecha nos podrá traer algunos problemas.
Entiendo el problema que muchos de ustedes tienen para estar en el Polo, pero esa es una decisión que no la puedo tomar sola.
Espero que comprendan nuestras razones e impedimentos.
Saludos a todos!

Re: A LOS QUE VIVEN LEJOS DE JALES por CCDFS - terça, 4 maio 2010, 21:12

Hola maestra.
Gracias por su atención.

A aluna RDSS pede ajuda para mudar o dia de uma avaliação, pois no dia seguinte seria feita a avaliação de outra disciplina. Dentre os colegas, apenas 4 responderam.

Um pouco mais participativa foi a mensagem da aluna LML no fórum *Café y charla*, no qual a aluna compartilha um *link* sobre uma lista de filmes que podem ajudar candidatos a fazer concursos.

Excerto #47

Colegas, me pareció interesante. por LML - quinta, 29 abril 2010, 12:01

¡Hola Colegas! Me pareció interesante la investigación. <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2010/04/veja-lista-de-filmes-que-podem-motivar-candidatos-concurso.html>

Re: Colegas, me pareció interesante. por JTDOR - quinta, 29 abril 2010, 16:39

Sy colega, mucho interesante las pelicolas, pero algunas ja olhei. Son muy boas. Besos. Hasta luego.

Re: Colegas, me pareció interesante. por VRF - quinta, 29 abril 2010, 17:06

:D
Muy interesante!

Re: Colegas, me pareció interesante. por GVFM - sábado, 1 maio 2010, 21:40

MUITO IMPORTANTE ESSA REPORTAGEM, INCLUSIVE JÁ ASSISTI ALGUNS DESSES FILMES, SÃO ÓTIMOS....

Re: Colegas, me pareció interesante. por EPR - quinta, 13 maio 2010, 15:40

Hola colega!
De las películas que han visto, "À procura da felicidade" era el mejor. Besos.

Re: Colegas, me pareció interesante. por MFMS - quinta, 13 maio 2010, 23:31

Hola colegas, Lauren que linda dica. Amo la película "**Homens de honra**", "**Um sonho possível**" es una historia belísima que habla de alguien que hace bien a quien dele necesita, "**Tempo de Recomeçar**" y "**O som do Coração**" son dos das películas mas lindas que ya miré, Jamás tenía la fuerza que tiene el hombre de "**À procura da Felicidade**", ¿ que les parece aquella cena en que están trancados en el baño?, todos lloraran mirando esto aqui en casa. "**O diabo veste Prada**" es Genial y la música ¡ es maravillosa! "**Ben-Hur**" es un clásico y "**Duelo de Titãs**" es una lección . Bueno, yo había dito que me gustávan las películas, mas ustedes no imagináran que erán tanto, ¿no es verdad? Tengo a todas ellas, quando desearen mirar, yo con placer les presto. Por increíble que parezca aún no miré "**Quem quer ser um milionário**" Besos!

Re: Colegas, me pareció

Hola colegas, me pareció interesante hacer un fórum de mi familia.

interesante.
por FCGG -
sexta, 14 maio
2010, 19:29

Re: Colegas,
me pareció
interesante.
por VRF -
sábado, 15 maio
2010, 11:30

Y por qué no buscamos el nombre todas esas películas que hemos hablando aquí en este foro en español?
:)

Re: Colegas,
me pareció
interesante.
por MFMS -
sábado, 15 maio
2010, 12:39

La profesora siempre con los desafíos, Bueno, voy a intentarlo, pero no sé si conseguiré.
Hombres de Honor, Un sueño posible, El sonido del corazón, El diablo vieste Prada (tiene plata pues Prada es una marca millonária) , Ben -Hur creo que no muda porque es un nombre, ¿Quien quiere ser un millonário? (yo no porque no sabería ni que hacer con tanto dinero.), Tiempo de ? no sé como se dice, sería recomienzar, porque no hay ç en español. ¿A o En la caza de la felicidad? Duelo de Titãs yo no hago la mínima idea rsrsrs, ¿Titãs sería Titanes?
¿Quien sabe? besos!

Re: Colegas,
me pareció
interesante.
por MPL -
segunda, 17
maio 2010,
14:34

Marcia, me impresiona como enpleado en español los nonbres de las películas.
yo ja assisti El sonido del Corazon es mui hermoso,¡ lloré mucho!

Re: Colegas,
me pareció
interesante.
por LK -
segunda, 24
maio 2010,
14:50

!Hola Lauren! Tus indicaciones son muy buenas ya miré algunas de las películas y son muy estimulantes. !Tuviste una buena idea! !Besos y buena semana! Lidiane Tutora a distancia Polo Itaqui

Esse *link* compartilhado pela aluna sobre filmes de interesse a quem vai fazer concursos despertou interesse de outros 9 agentes, contando com uma mensagem minha, VRF, e outra da tutora LK. Alguns colegas apenas comentaram que gostaram do *link* e a aluna MFMS, atrator da disciplina, faz comentários sobre os filmes que viu e gostou, mas também registra os filmes que ainda não viu.

A oitava mensagem dessa sequência é minha e indaga os alunos a procurar os nomes dos filmes em espanhol e quem responde, novamente, é a aluna MFMS, fazendo tentativas de traduções dos nomes dos filmes. Logo, a colega MPL comenta que está impressionada com o uso do espanhol pela aluna MFMS.

O último indicador, o que considera o apoio e o estímulo entre os alunos, bem como a avaliação crítica do trabalho dos colegas (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 56),

é notado por meio da análise, mais uma vez, dos fóruns, como podemos observar no excerto a seguir, que retrata as mensagens retiradas do fórum da primeira semana.

Excerto #48

- Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por BMM - segunda, 5 abril 2010, 23:34
 Hay un chat español y allí conoci un grande amigo, un día estaba yo con los auriculares y hablando con él por la cam, cuando él me preguntó: por qué estás con cascos? Yo no me contengo al decirlo, me río muchísimo, pues que cascos para nosotros son de los caballos o de las cabras, jamás pensé que fueran los auriculares... parece un chiste, pero no lo es jajajajaja...
- Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por MFMS - terça, 6 abril 2010, 00:01
 Hola bendita, por supuesto que esa fue la mejor que yo he escuchado, rrsrs hay algunas palabras que sonan de modo feo, pero hay otras que traducen exactamente lo que quieren decir, es el caso de "seguro" e "vale" que son las mías preferidas, ellas no dejan dudas acerca de lo que significan.
 ps. Usted me parece una persona muy alegre, yo también, hay que vivir lo que la vida tiene de mejor. besos. (não liga para os erros, escrever em espanhol p/ mim é uma atitude de coragem, já que nunca havia tentado antes.)
- Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por LR - terça, 6 abril 2010, 16:25
 Para aprender se debe intentar... Marcia me encantó tu observación. Coraje a todos.
- Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por LK - terça, 6 abril 2010, 23:56
 Sí, necesitamos coraje para intentar, pues con un simple error en la pronunciación de una palabra o en escribirla de forma incorrecta, ya somos motivo de burlas y que se rían de nosotros. Pero seguro que al final de este curso, estaremos enseñando a muchos de los que se rían de nosotros. :-)Saludos a todos.
- Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por VRF - quinta, 8 abril 2010, 11:03
 Seguro que sí, Luciano!
 :D
- Re: Foro - conociendo los secretos de la lengua española por BMM - terça, 6 abril 2010, 19:34
 Muchas gracias! Yo conozco poco también del idioma, mas soy una atrevida verdad, pues no tengo miedo de riesgos y tú escribis muy bien, eso a mí me parece... Besotes desde Bauru para tí Guapa.

Nesse fórum, a aluna BMM relata uma experiência que teve com um falante nativo em um *chat* envolvendo os falsos amigos. A aluna MFMS responde à mensagem da colega com expressões de apoio e fazendo comentários de outras

palavras, que não as heterossemânticas e que são difíceis de usar. A mensagem seguinte é da tutora LR, que destaca que os alunos devem tentar aprender a língua. Então, o aluno LK assevera, com um forte tom de incentivo aos colegas, que é preciso ter coragem para praticar a língua. Logo, segue minha mensagem de apoio ao aluno LK e, em seguida, a mensagem da aluna BMM à MFMS, agradecendo o incentivo e avaliando que a colega escreve muito bem.

Com o levantamento desses indicadores propostos por Palloff e Pratt (2002, p. 56), ainda que feitos por excertos retirados de vários fóruns que aconteceram na disciplina, posso concluir que a disciplina de Espanhol 1 formou uma comunidade virtual, apesar de entender que ela poderia ter sido muito mais dinâmica, com a participação mais intensa de muitos outros alunos. Podemos observar que há alguns alunos que movimentam o curso, comentando e avaliando os colegas, as professoras, e os materiais, e há alunos que não participam com tanta intensidade.

Feita essa rápida caracterização da disciplina como uma comunidade virtual ou *online*, como afirmam os autores Palloff e Pratt (2002), passo, agora, a analisar outros indícios apresentados por outros autores, como é o caso do tempo de duração de uma comunidade.

Primo (1997, p. 5), comparando as comunidades geográficas com as virtuais, afirma que as últimas podem ser efêmeras, já que um bairro, por exemplo, dificilmente deixará de existir. Nesse sentido, a comunidade da disciplina de Espanhol 1 teve uma duração de 3 meses, iniciando no dia 5 de abril, por determinação da coordenação do curso, um mês após o início do semestre letivo, e chegando ao seu final quando o semestre acaba, após todas as avaliações serem feitas e, de certa forma, após os objetivos serem alcançados.

Primo (1997) também argumenta que a convivência com a heterogeneidade de pessoas, seja pela língua, pelos países, pela culturas, leva as pessoas à aprendizagem, ao exercício social e ao divertimento. Como já relatei em linhas anteriores desta análise, sobre os participantes dessa comunidade, os grupos são bastante heterogêneos, de cidades e culturas diferentes, que trocaram a experiência de aprender juntos uma língua estrangeira.

Não me restam dúvidas de que o Moodle, nessa comunidade, foi o espaço utilizado por todos como o lugar da comunidade, ainda que virtual, nos aspectos que foram discutidos por Primo (1997), Recuero (2001), Leffa (2000) e Paiva (2006b).

Sobre as comunidades e a língua estrangeira fica bastante claro que, apesar dos erros e de que algumas mensagens fossem postadas em língua portuguesa, a língua franca da comunidade foi a língua espanhola, ou, pelo menos, a interlíngua usada por aprendizes brasileiros em nível de primeiro semestre. A língua estrangeira, aos poucos, então, vai deixando de ser estrangeira, nos moldes do que nos apresenta Leffa (2002), representando uma grande oportunidade para a formação linguística desses professores, desde que, claro, seja dado o *feedback* necessário para que possam evoluir na sua interlíngua.

Com essas características, entendo que a disciplina Espanhol 1 está caracterizada como uma comunidade e, devido ao seu lugar de prática, como uma comunidade virtual. Nesse momento, passo a procurar por indícios de que a disciplina também formou uma comunidade de prática, no entender de Wenger (2006).

No entanto, o autor argumenta que a aprendizagem não necessariamente é uma relação que se estabelece entre alunos e professor. Os estudos de aprendizagem desvendam um conjunto mais complexo nessa relação, envolvendo um número maior de agentes, como já preconizam os estudos sobre os sistemas complexos.

4.2.2.2 A disciplina como comunidade de prática

Wenger (1998) lembra que nem tudo o que chamamos de uma comunidade é uma comunidade de prática. Assim, uma comunidade de prática é diferente de uma comunidade de interesses ou de uma comunidade geográfica, pois essas não implicam uma prática compartilhada, e é nesse aspecto que centrarei a discussão desta análise, entendendo, por meio da análise anterior, que a disciplina analisada formou uma comunidade virtual.

O termo "comunidade de prática", usado para abordar temas como o conhecimento e a aprendizagem, foi cunhado para se referir à comunidade que atua como um currículo de vida para o aprendiz (Wenger, 2006). Assim, quando se fala em comunidades de prática, não é apenas a aprendizagem que está em jogo, "mas a relação entre a aprendizagem e o conjunto da vida pessoal e social" (RODRÍGUEZ ILLERA, 2007, p. 119).

Wenger (2006) diz que as comunidades de prática são constituídas por pessoas que se comprometem em um processo de aprendizado coletivo, que

dividem um mesmo interesse por algo e aprendem melhor ao interagirem regularmente. É a partir de 3 características fundamentais, combinadas, que uma comunidade de prática se constitui e se cultiva: o domínio, a comunidade e a prática.

Quando se refere ao domínio, Wenger (1998, 2006) diz que uma comunidade de prática não é uma rede de conexões entre pessoas, mas ela possui uma identidade que é definida por um domínio compartilhado de interesses. Ainda que seja uma disciplina obrigatória do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, ao longo da análise feita até agora, podemos perceber que os membros da comunidade, alunos, professora e tutoras, possuem um compromisso com o domínio (das estruturas da língua, por exemplo, de forma funcional e gramatical) e, portanto, uma competência partilhada, distinguindo os membros dessa comunidade dos membros da comunidade do curso de Português e literaturas a distância, por exemplo.

Sobre a característica “comunidade”, Wenger (2006) comenta que os membros de uma comunidade compartilham informações na busca por seus interesses e domínio, conforme já apresentei nas discussões feitas na primeira parte sobre o “Espanhol 1 como comunidade virtual”, classificando a disciplina como uma comunidade virtual. É na interação dos membros e na aprendizagem que se obtém dessa interação que o autor vê a força de uma comunidade de prática. Se os alunos, por exemplo, apenas entrassem na plataforma, no *link* da disciplina, baixassem os materiais e fizessem atividades de entrega de arquivo único, por exemplo, mesmo que estivessem frequentando um mesmo ambiente, não formariam uma comunidade de prática, pois não interagiriam e não aprenderiam com os colegas.

Sobre a terceira e última característica, a prática, o autor declara que os membros de uma comunidade de prática são praticantes, pois eles compartilham experiências, histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas recorrentes. Para que a prática de uma comunidade seja realizada, seus membros precisam de tempo, interação, e precisam ser mais ou menos autoconscientes.

Apesar de eu já ter mostrado alguns exemplos sobre a interação e a cooperação entre os membros da comunidade, destaco mais um exemplo em que os membros partilham uma experiência, contando uma história, e, ao mesmo tempo, tratam do objeto de aprendizagem, que é a própria língua espanhola.

**Re: Foro –
conociendo los
secretos de la
lengua
española**
por GLZ –
quarta, 7 abril
2010, 16:09

Una vez hablando con una mexicana ella relató que pasó por una situación engrazada. En una casa de brasileños, depues de cenar, dice a la doña de la casa que su comida estava muy [exquisita]. Fue un hecho diferente, pues hasta la mujer comprender que exquisito en español es lo mismo que [saborasa] en português, llevó tiempo.

No Excerto#49, do primeiro fórum da disciplina, em que os alunos deveriam descobrir os segredos da língua, a aluna divide uma história que aconteceu com ela e os amigos ao falarem com uma mexicana e terem problemas para interpretar uma palavra heterossemântica. Nesse mesmo fórum, vários alunos dividiram histórias, experiências. Acredito que nesse e em vários outros fóruns aconteceram condições para a aprendizagem da língua espanhola em suas várias facetas gramática/estrutura da língua, funções, tópicos de cultura, etc..

Essas três características de uma comunidade de prática, a meu ver, podem ser encontradas na disciplina de Espanhol 1, embora (WENGER, 1991 e 1998) não restrinjam as comunidades de prática a comunidades *online* ou face a face. Para o autor, o que importa é que os membros da comunidade aprendam juntos, seja qual for o meio que utilizarem. Além de eu ter aprendido sobre a língua, com as diferenças de região dos alunos de zona de fronteira, por exemplo, também aprendi coisas sobre a própria língua que os alunos de Jales/SP, que não vivem em zona de fronteira, colocaram no ambiente. Também foi possível aprender com as dicas de filmes dadas pelos alunos e pelas tutoras, característica regionais de cada polo, etc. Assim, a aprendizagem não se restringe aos alunos, mas se expande a todos os membros da comunidade, bem como às tutoras, que comentavam, em nossas reuniões, como aprendiam ao corrigirem os trabalhos, fosse para dar um *feedback*, fosse para entender o trabalho dos alunos, bem como nas interações com os alunos dentro e fora do ambiente de aula. Vale ressaltar que, por exemplo, para os alunos, essa comunidade foi uma das tantas outras que eles puderam participar. Não posso afirmar que toda as disciplinas que os alunos tiveram nesse primeiro semestre tenha formado uma comunidade virtual de aprendizagem e/ou uma comunidade de prática. No entanto, os alunos podem ter participado de comunidade de prática de forma presencial, em suas cidades, em seus empregos, ou no próprio polo, como já temos

o registro de alguns polos que constituíram grupos de estudo, com ou sem a presença das tutoras, de várias disciplinas, envolvendo diferentes alunos e tutoras.

A ideia principal defendida por Wenger (1991) é a de que a aprendizagem não é um fenômeno individual, mas social, e que faz parte da nossa vida cotidiana, que acontece naturalmente quando os indivíduos estão engajados em comunidades de prática. Daí a importância de criarmos oportunidades para a formação de comunidades de prática quando pensamos na formação de professores de línguas estrangeiras, como é o caso desse trabalho, transformando a aprendizagem em um conhecimento coletivo. É sobre a natureza do conhecimento coletivo que passo a tratar em linhas posteriores.

3. Meta 3 - A disciplina, a aprendizagem e a colaboração em massa

O objetivo dessa meta é o de verificar se ocorre e em que medida ocorre a colaboração em massa na disciplina por meio de seus fóruns e averiguar se essa colaboração é ou não benéfica para a aprendizagem a distância *online*.

O conceito de colaboração, sabedoria das multidões ou inteligência coletiva tem muito a ver com o que se observa em comunidades de prática, e o mundo virtual possibilita que essa inteligência obtenha contribuições antes não imaginadas. Nesse sentido, a inteligência coletiva, seja ela na internet ou não, caracteriza-se como um sistema complexo no qual “juntos somos melhor de que cada um de nós” (PAIVA, 2006b, p. 2).

A heterogeneidade dos membros da comunidade é uma das características que compõem um inteligente coletivo, como vários autores afirmam (WENGER, WHITE e SMITH, 2009; PAIVA, 2006b; TAPSCOTT e WILLIAMS, 2007; SUROWIECKI, 2006; LÉVY, 2010) e como já destaquei em linhas anteriores desta mesma análise, ao falar da composição dos membros do sistema complexo da disciplina Espanhol 1, da variedade de cidades, profissões, formações, experiências relacionadas à língua espanhola, bem como outros tipos de experiências. Essa variedade na composição de seus membros é o que garante que haverá possibilidades de aprendizagem.

Surowiecki (2006), quando trata a sabedoria das multidões, revela que quando grupos experienciam a troca de informações, experiências, os membros do grupo se beneficiam da fala dos colegas. Parece-me complicado mostrar isso pontualmente na disciplina com o exemplo de um ou outro aluno, mas me parece

mais fácil entender essa afirmação quando vejo que os alunos que mais participaram na disciplina tiveram um ótimo desempenho, evoluindo na sua interlíngua, aprimorando seus textos orais e escritos no decorrer da disciplina. Claro que muito depende da ação de cada aluno, do interesse, da motivação e dedicação de cada um em aprender com as informações disponíveis, mas o caso é que as condições foram dadas, estavam disponíveis aos que tinham interesse e tempo.

A comunidade formada por alunos de diferentes polos, tutoras presenciais e a distância e professora, englobando mais de 130 pessoas, só foi possível por meio do uso da tecnologia, aliando o computador e a internet em um AVA. Apesar de ser uma comunidade fechada aos alunos que estavam matriculados na disciplina, bem como às professoras que estavam atuando, podemos perceber, nas palavras de Lévy (2010, p. 12), que estamos tratando de “meio heterogêneo e transfronteiriço”. Vale a pena ressaltar que Lévy (2010) entende que a inteligência vai além do cognitivo, mas trabalha também com outras competências, como a cultural.

Como já comentei, alguns membros foram mais ativos que outros durante a disciplina. Essa atividade dos membros é relatada por Wenger, White e Smith (2009) quando afirmam que para aprendermos com os outros em uma comunidade, a heterogeneidade também se refere à participação dos membros, pois precisamos de membros que sejam ativos, assim como também precisamos de membros que não sejam tão ativos, que fiquem mais escondidos, mas que são essenciais para a sobrevivência de uma comunidade. Assim como na sala de aula presencial temos alunos mais tímidos ou, pelo menos, menos participativos – e isso é importante na medida em que não há espaço/tempo para que todos participem –, na sala de aula virtual, na comunidade virtual que se formou por meio dela, isso também ocorre.

Este capítulo teve como objetivo apresentar a análise da disciplina de Espanhol 1 de um curso de Letras a distância. Para tanto, foram estabelecidas 3 metas: A disciplina como um sistema complexo – as propriedades dos sistemas complexos; A disciplina como uma comunidade virtual de aprendizagem; e A disciplina, a aprendizagem e a colaboração em massa.

A primeira meta, por meio da óptica dos autores apresentados no referencial teórico, analisou qualitativamente a disciplina, evidenciando os traços que a caracterizem como um sistema complexo. A segunda meta encontrou características de que a disciplina formou uma comunidade virtual de aprendizagem e uma comunidade de prática por meio da interação e das trocas feitas pelos seus

participantes. A terceira e última meta verificou a ocorrência da colaboração em massa na disciplina por meio de seus fóruns e averiguou a existência dessa colaboração, apesar de ter sido tímida, e de seu benefício para a aprendizagem a distância *online*.

O que seguirá no próximo capítulo serão as conclusões desta tese, retomando os objetivos e as metas propostos para este estudo, bem como a análise dos dados, dando fechamento à pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado de universidades públicas que tem por meta levar cursos de nível superior a distância para cidadãos brasileiros que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Esse acesso tem sido possibilitado por meio da criação de cursos estruturados e disponibilizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, pela Internet e pelo computador, como é o caso do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, oferecido em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria.

Por meio dos AVAs, das “salas de aula” da esfera virtual, e de várias de suas ferramentas é possível propor a formação de comunidades virtuais e de comunidades de prática, uma vez que teóricos apontam que essas comunidades favorecem o ensino e a aprendizagem *online* (PALLOFF e PRATT, 2002; ROVAI, 2002). Quando o tema envolvido é o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, os benefícios de se criar comunidades de aprendizagem e de prática se potencializam e geram acréscimos para os envolvidos, que ganham ao poder usar a língua estrangeira como língua franca da comunidade, por exemplo, como argumenta Leffa (2002).

A variedade de agentes envolvidos nessas comunidades não mais se restringe a condições geográficas, como apontam Primo (1997), Leffa (2000) e Paiva (2006b). O que une grupos heterogêneos em uma comunidade é um objetivo comum que os mantêm conectados: ser professores de espanhol como língua estrangeira.

A formação dessas comunidades virtuais e das comunidades de prática pode ser observada pelas teorias do Pensamento Complexo e Caos, que vê o sistema desses grupos como dinâmico, complexo e não linear; caótico, imprevisível e sensível às condições iniciais; aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptável; conduzido por atratores estranhos e com forma fractal, que emerge em determinado momento através de condições iniciais.

Uma comunidade virtual e de prática, se vista na perspectiva dos sistemas complexos, ajuda-nos a entender a complexidade não só de uma sala de aula, mas também nos ajuda a entender a complexidade de ensinar e de aprender uma língua estrangeira, presencialmente ou a distância, como muitas pesquisas na área de

Linguística Aplicada têm demonstrado, como a seminal de Larsen-Freeman (1997), as de Paiva (2005, 2006a, 2009) e as de doutoramento, como de Parreiras (2005), Braga (2007), Vetromille-Castro (2007a, 2007b e 2007c), Martins (2008), Silva (2008).

No caso específico desse novo contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, muitas são as inquietações: o papel de cada um dos participantes da disciplina, do material didático, do ambiente virtual; se existe colaboração e se os alunos se beneficiam dela para aprender.

No estudo apresentado nesta tese, a Teoria dos Sistemas Complexos e do Caos foi usada para descrever a disciplina Espanhol 1 como um sistema complexo, no qual os agentes interagem e produzem novos elementos que vão além da soma de suas partes. Essa caracterização da disciplina como um sistema complexo me ajudou a defini-la como uma comunidade virtual e como uma comunidade de prática para, logo, observar a colaboração em massa que se estabeleceu nesse contexto.

Para dar conta dessas análises, as seguintes metas foram propostas:

- analisar qualitativamente a disciplina com o intuito de evidenciar traços que a caracterizem, na óptica dos sistemas complexos, como um sistema complexo;
- procurar por características que demonstrem que a disciplina, por meio da interação de seus participantes, formou como uma comunidade virtual de aprendizagem ou uma comunidade de prática;
- verificar se ocorre e em que medida ocorre a colaboração em massa na disciplina por meio de fóruns e averiguar se essa colaboração é ou não benéfica para a aprendizagem a distância *online*.

Com relação à primeira meta, a análise dos dados me permitiu verificar que a disciplina Espanhol 1 é, de fato, um sistema complexo, pois apresenta todas as características de um sistema complexo: possui um grande número de participantes - alunos dos três polos, tutoras presenciais e a distância e professoras. Esse grupo de professoras ainda estava dividido em 6 tutoras presenciais e 3 a distância, e a professora da disciplina, que fui eu. Esse grupo bastante heterogêneo representa um grupo que difere da simples soma das partes, pois é na interação de seus membros que se constrói significado.

A propriedade de ser não linear também foi possível de ser observada uma vez que a disciplina, assim como qualquer sistema complexo, não funciona pela

relação causa-efeito e reage de forma desproporcional à causa. Na disciplina, esse aspecto apareceu quando os alunos continuaram a interagir nos fóruns que possuíam datas estipuladas para o seu funcionamento, bem como quando observei que os alunos continuaram a entrar na disciplina mesmo quando o sistema já estava encerrado. Embora tivesse uma data para acabar (causa), os alunos continuaram postando suas atividades, de certa forma, desrespeitando esse limite (reação desproporcional). Assim, não é possível saber ao certo qual será a consequência de alguma ação, até que esta tenha acontecido. Talvez, depois que a ação tenha acontecido, seja possível levantar hipóteses sobre a causa e a ação advinda dessa causa.

A disciplina também se mostrou como dinâmica no sentido de que foi a ação de seus membros que deu início e que culminou na morte desse sistema (PAIVA, 2006a). Assim, por meio da abertura semanal de um novo fórum e das ações dos participantes nas atividades, o sistema começou a ter vida. Com o passar do tempo e com a aproximação do final do semestre e da disciplina, as interações começaram a diminuir, fazendo com que o sistema fosse perdendo gradativamente sua força, confirmando o que estipulou Vetromille-Castro (2007a).

Outra propriedade que caracteriza um sistema complexo é o momento em que o comportamento ordenado emerge da desordem (PAIVA, 2006a). Essa característica é conhecida como Caos e foi observada na disciplina quando, por exemplo, no fórum da primeira semana, alguns alunos se mostraram perdidos e pediram ajuda. Algumas providências entre as tutoras a distância e eu precisaram ser tomadas para que esses alunos se integrassem à disciplina e ao conteúdo. Ao longo do semestre, essa instabilidade desapareceu e deu lugar à estabilidade do sistema.

Os sistemas complexos são sensíveis a condições iniciais, pois são elas que fazem com que o sistema possa emergir (LEFFA, 2009a) e essa particularidade do sistema complexo também pôde ser observada na disciplina analisada. A abertura de um novo fórum a cada semana; as mensagens de incentivo da professora, das tutoras e dos próprios alunos; a mudança de perfil dos alunos para a língua espanhola; a evidenciação dos objetivos, do programa e da bibliografia da disciplina, que determinam as regras de atuação dos participantes do sistema complexo (LEFFA, 2009a), foram entendidas como condições iniciais para que o sistema pudesse eclodir. Além de ter base na bibliografia apresentada e nas demais teses

estudadas para esta análise, é importante destacar que, ao analisar o percurso que foi traçado pelo sistema da disciplina, depois de finalizado, essas ações e esses materiais foram classificados como condições iniciais para o surgimento do sistema. No entanto, o que eu chamei de condições iniciais pode não ter funcionado como tal para todos os alunos ou para todos os casos, já que as mesmas condições iniciais podem produzir efeitos muito diferentes, como afirma Sade (2009).

A imprevisibilidade, mais um atributo dos sistemas complexos, é entendida na perspectiva de que um sistema é formado por diferentes sistemas igualmente complexos, ficando difícil prever as ações dos agentes na disciplina. A disciplina, então, é formada por diferentes agentes e cada um é, por si só, um sistema complexo, formado por vários sistemas complexos que afetaram a disciplina, pois também são abertos.

Além das condições iniciais, a abertura do sistema às condições externas, torna o sistema penetrável. No Espanhol 1, essa característica foi observada pelas manifestações dos alunos sobre problemas familiares, compromissos de trabalho, distância de onde moram com relação ao polo, impedindo-os de cumprir com algumas determinações da disciplina. Essas condições externas tiveram que ser levadas em consideração, reorganizando o sistema. A auto-organização também é um dos atributos do sistema complexo encontrados na disciplina Espanhol 1. No entanto, a auto-organização depende de outra propriedade do sistema complexo, que é a de sensibilidade a *feedback*, como a interação entre os participantes da disciplina. Assim, a reorganização da disciplina pelas condições externas que o invadiram (como as das alunas que não puderam fazer suas provas no dia marcado) só aconteceu em função da interação, ou seja, do *feedback*. Da mesma forma, o *feedback* provoca efeitos não lineares que podem funcionar como novas condições iniciais.

Os atratores estranhos de um sistema complexo possuem forma fractal e representam a rota cursada por um sistema (LARSEN-FREEMAN, 1997). Essa rota sempre será diferente, pois os atratores também o são (PALAZZO, 2004). Na disciplina, identifiquei os atratores estranhos por meio da variedade e da intensidade das interações. Caracterizei como atratores a tutora DP, a aluna MFSM e a professora VRF, que sou eu. É importante destacar, como já discuti no capítulo anterior, que a quantidade de mensagens não caracteriza um atrator, mas sim a qualidade de sua interação por meio dessas mensagens. Esse caso aconteceu com

a aluna JTDOR em algumas de suas intervenções, uma vez que a aluna fez muitos comentários aos trabalhos de seus colegas com baixa qualidade de interação, não sendo percebida como um atrator. Assim, é pela qualidade de suas interações que um atrator modifica a realidade do sistema.

Os sistemas complexos emergem, evoluem e acabam, quando a razão que lhes originou deixar de existir (VETROMILLE-CASTRO, 2007a; LEFFA, 2009a). Além disso, o sistema complexo se constitui de partes que interagem entre si e se desenvolvem num certo período de tempo (MORIN, 2000; LEFFA, 2009a). No caso da disciplina, os elementos que interatuam foram descritos como: a professora, as tutoras presenciais e a distância e os papéis denominados a cada agente, e os alunos; o ambiente em si, a disciplina disponibilizada em semanas, com abertura de fóruns avaliativos e não avaliativos para a interação dos participantes; o programa, as regras de funcionamento da disciplina e todas as forças externas a esse sistema, que pode ser invadido pela coordenação do curso e/ou pela coordenação do polo, entre outros sistemas. Esses elementos interagiram e fizeram com que o sistema evoluísse no tempo.

Após essa caracterização da disciplina como um sistema complexo, passei a buscar características que me permitissem afirmar que a disciplina formou uma comunidade virtual e uma comunidade de prática, por meio da interação de seus participantes, na meta 2. Para tanto, comecei a analisar a disciplina na perspectiva de Moore (2002) sobre a teoria da distância transacional e as suas variáveis: diálogo, estrutura e autonomia.

Sobre a variável do diálogo, analisei as interações que aconteceram na disciplina na perspectiva da professora, considerando o diálogo entre professora e as 3 tutoras a distância, entre a professora e as 6 tutoras presenciais, entre a professora e os alunos dos 3 polos. Pude observar que os diálogos não se deram de forma igual entre todos os participantes.

Entre a professora e as tutoras a distância, o diálogo se estabeleceu por meio de variadas ferramentas, como as mensagens pessoais ao Moodle, *e-mail* e *MSN*, além dos encontros presenciais que tivemos e das conversas ao telefone que fizemos para sanar problemas ou dúvidas mais urgentes. Dessa forma, o diálogo foi bastante intenso e não deve ser observado apenas pelas interações das mensagens via Moodle, que aparecem esquematizadas no Quadro 5 da seção de análise dos dados. Esse quadro apenas evidencia o pouco uso que fizemos do Moodle, mas não

indica que houve grande distância transacional, já que nos comunicamos usando outros meios, inclusive fazendo encontros presenciais, pois todas morávamos na mesma cidade. Esse quadro, no entanto, revela que fizemos pouco uso do AVA, talvez pela falta de opções em se trabalhar em fóruns apenas com as tutoras a distância e presenciais.

Quanto ao diálogo estabelecido entre a professora e as tutoras presenciais (2 em cada polo), basicamente, ele foi realizado no ambiente de mensagens do Moodle, do *MSN* e do *e-mail* para trocar informações sobre as avaliações, sobre o não comparecimento de alguns alunos a essas atividades presenciais e sobre a reserva de salas para as provas. Uma deficiência na ferramenta Mensagem do Moodle, a de não permitir respostas de todas as tutoras a todos os endereçados da mensagem, fez com que muitas das informações fossem repetidas e que não se criasse um diálogo também entre todo o grupo de tutoras, presenciais e a distância, e eu, professora.

Em função dessa deficiência, talvez o número de mensagens trocadas via Moodle entre as tutoras presenciais e eu não tenha sido muito expressivo, porque não se criou, de fato, um grande diálogo. O que realmente aconteceu foram trocas de informações pontuais e não uma interação entre todas. A inviabilidade de criar fóruns que fossem específicos para tutores dentro da disciplina contribuiu para que a distância transacional entre tutoras presenciais e professora fosse grande, embora tenhamos utilizado, em muitos casos, *e-mail* e *MSN* em dias de prova, e, para casos mais urgentes, o telefone.

Acredito que uma solução para essa carência seja a criação de uma lista de discussão por *e-mail* entre as tutoras presenciais e as tutoras a distância e a professora. O intuito desse grupo não seria apenas o de não repetir informações, mas sim o de se criar uma verdadeira colaboração entre as professoras que trabalham especificamente com a disciplina e as professoras que trabalham nos polos com esta e com as demais disciplinas. O resultado dessas interações é imprevisível, como acontece em todo sistema complexo, mas é necessário testar esse ambiente e observar em que medida ele nos ajuda a desenvolver as disciplinas a distância. Na verdade, essa é uma das recomendações desta tese.

A análise do diálogo entre os alunos e a professora deixa claro que características pessoais também interferem no ambiente a distância, ou seja, alguns alunos, espontaneamente, entraram em contato comigo via Moodle para tratar dos

mais diversos temas, inclusive mensagens pessoais, com a finalidade de se apresentar e de estabelecer uma conversa informal, como faríamos nos corredores ou no bar da faculdade no ensino presencial. Esse foi o caso da aluna MFMS, atrator da disciplina, que trocou muitas mensagens comigo, diminuindo nossa distância transacional, bem como a distância transacional da aluna com o curso em si. Outros alunos, no entanto, nunca me enviaram uma mensagem pessoal, talvez porque não tenham sentido a necessidade de uma conversa mais próxima, a não ser as direcionadas aos fóruns, talvez porque sejam tímidos e também não consigam, assim como no presencial, apresentar-se e estabelecer diálogos.

A segunda variável da distância transacional, segundo Moore (2002), a estrutura, relaciona-se à estrutura do programa, à composição da disciplina. Portanto, é importante conhecer a disciplina no que se refere às estratégias de ensino que foram usadas, os métodos de avaliação, a forma como o programa aceita as necessidades de cada aluno, para, assim, determinar a distância transacional de uma disciplina. Acredito que a disciplina de Espanhol 1, nessa perspectiva, tenha permitido a diminuição da distância transacional, uma vez que oportunizou diálogos, admitiu o ajuste de alguns prazos, modificou as datas de algumas avaliações para alguns polos, reavaliou a pertinência da 14ª semana. É importante destacar o valor de se ter um material estruturado, possibilitando uma visão de como a disciplina será trabalhada, sem que seja engessada. Desse modo, acredito que a disciplina tenha facilitado o processo colaborativo da aprendizagem, como um ato coletivo, ao qual se refere Moore (2002).

Parece-me difícil pensar em uma disciplina pronta, sem possibilidades de ajustes, mas também me parece difícil pensar em uma disciplina totalmente flexível, que se ajuste sempre às necessidades do sistema. Se, de alguma maneira, isso tiver que acontecer em uma escala muito grande, talvez o planejamento não tenha sido feito da melhor forma.

A autonomia é a terceira variável da distância transacional, conforme apresenta Moore (2002). Ao analisar a autonomia dos alunos na disciplina, detectei dois fatores de distância: a distância física inerente à modalidade do curso e a distância da língua estrangeira a ser aprendida, para muitos ainda em estágio inicial. Esses dois fatores exigem que os alunos sejam suficientemente autônomos para participar da disciplina e alcançar seus objetivos.

Com relação ao ambiente, os alunos tiveram que ser autônomos para explorá-lo, para poder descobrir o que estava por trás dos vários *links* e o que deveria ser feito quando cada semana fosse disponibilizada com um novo fórum. Os alunos também precisaram aprender a mexer em programas que antes não dominavam ou desconheciam, para poder participar das atividades propostas e, de certa forma, fazer efetivamente parte da disciplina, como *Movie Maker*, *Power Point*, gravação de áudio, etc.

O gerenciamento de todas as discussões que estavam em andamento nos fóruns, a abertura semanal de uma nova atividade, o gerenciamento de múltiplas atividades nas demais disciplinas do curso exige que seus participantes, principalmente os alunos, sejam autônomos. No entanto, essa autonomia exercida pelos alunos da disciplina foi variável e pude observá-la de acordo com o grau de envolvimento de cada um. Esses diferentes graus de autonomia estabelecem rotas de aprendizagem diferenciada para cada aluno, funcionando como um atrator. É no exercício da autonomia de cada aluno que foi possível observar o encurtamento da distância transacional individual.

Essas três variáveis, segundo Moore (2002), estão relacionadas da seguinte forma: quanto maior é a estrutura de um curso, menos diálogo ele oferecerá e, em consequência, o aluno deverá ser mais autônomo para tentar diminuir a distância transacional. Como registrei na análise, é difícil conceber um curso a distância sem o mínimo de estrutura. No caso da disciplina de Espanhol 1, o grau de estrutura foi considerável, uma vez que a disciplina já estava anteriormente planejada em 14 semanas, seguindo as orientações da coordenação do curso, a ementa e o programa da disciplina. Nesse sentido, deveríamos supor que o diálogo estabelecido entre os participantes da disciplina foi pequeno. No entanto, segundo a análise anterior sobre a variável do diálogo, não foi a essa conclusão que cheguei. Esse descompasso na teoria de Moore (2002), registrado na disciplina e teoricamente abordado por Mattar e Czeszak (2007, p. 20), implica que as oportunidades de interação que a educação *online* possui hoje em dia não se deixam engessar pela estrutura que um curso possui. Com a variedade de ferramentas que possuímos hoje para o diálogo, não será a estrutura de um curso ou a falta dela que aumentará ou diminuirá sua distância transacional.

De muitas formas, acredito que a disciplina tenha sido capaz de promover uma redução da distância transacional entre seus participantes, propiciando um

ambiente mais amigável, dialógico, menos distante, mas ainda há um grande caminho a ser trilhado para desenvolvermos cursos com baixa distância transacional. Acredito que seja preciso analisar nossa prática, conversando com os envolvidos no processo, averiguando como eles se sentem ao participarem de um curso a distância.

Ainda na meta 2, analisei a disciplina como uma comunidade virtual e/ou como uma comunidade de prática. No que se refere à comunidade virtual, tentei entender a disciplina na perspectiva das 4 dimensões propostas por Rovai (2002), que configuram uma comunidade: espírito, confiança, interação e expectativas. Todas essas características foram encontradas na análise da disciplina.

Para entender essa comunidade como uma comunidade *online*, observei a disciplina por meio dos 5 indicadores de formação de comunidade *online* de Palloff e Pratt (2002, p. 56): interação ativa entre o conteúdo do curso e a comunicação pessoal; aprendizagem colaborativa através dos comentários; significado construído socialmente; compartilhamento de recursos entre os alunos; expressões de apoio e de estímulo trocadas entre os alunos.

Esses indicadores foram localizados nas interações dos participantes da disciplina em vários fóruns, sugerindo que a comunidade, de fato, também formou uma comunidade virtual, cujo espaço das discussões e da aprendizagem foi o Moodle. Esse foi o lugar virtual da comunidade, no sentido discutido por Primo (1997), Recuero (2001), Leffa (2000) e Paiva (2006b), e que não se opõe ao lugar real, pois este foi o lugar real de aprendizagem da disciplina Espanhol 1.

Diferentemente da comunidade geográfica, a comunidade virtual possui um tempo de existência diferenciado (PRIMO, 1997), pois as comunidades virtuais são efêmeras. Esse foi o caso dessa comunidade, que teve sua duração de 3 meses.

Também detectei que a língua franca utilizada na comunidade virtual (LEFFA, 2002), foi a interlíngua de aprendizes brasileiros em nível de primeiro semestre, lembrando que algumas alunas nativas da língua espanhola também fizeram a disciplina e que dois polos desse grupo fazem fronteira com países de língua espanhola, o que pode levar a um conhecimento mais aprofundando.

Para entender a disciplina ou a comunidade virtual como uma comunidade de prática, analisei, na perspectiva de Wenger (2006), as 3 características fundamentais que, em conjunto, uma comunidade de prática, constitui-se e se cultiva: o domínio, a comunidade e a prática. Após a análise dessas 3 características

foi possível perceber indícios de que seus membros aprenderam juntos, sendo uma aprendizagem que vai além do conhecimento cognitivo e é muito maior do que um professor ensinar e os alunos aprenderem. A importância de se pensar na formação de uma comunidade de prática se relaciona à tese de Wenger (1991) de que a aprendizagem é um fato social e que acontece naturalmente quando há uma comunidade de prática. É nesse sentido que, parece-me, precisamos criar espaços colaborativos para os terrenos, ainda que virtuais, onde acontece a Educação a distância.

A última e terceira meta de análise da disciplina Espanhol 1 teve como objetivo verificar a ocorrência da colaboração em massa por meio dos fóruns da disciplina e averiguar se essa colaboração foi ou não benéfica para a aprendizagem a distância *online*. A conclusão a qual cheguei nessa meta é a de que, de fato, a heterogeneidade dos participantes é fundamental para a criação de um inteligente coletivo, nas ideias que autores como Wenger, White e Smith (2009), Paiva (2006b), Tapscott e Williams (2007), Surowiecki (2006), Lévy (2010) apresentaram. Ter alunos de diferentes polos/cidades do Rio Grande do Sul e um de São Paulo, com rotinas, histórias de vida, formações bastante diversificadas; tutoras a distância e presenciais, bem como eu, todas com, também, rotinas, histórias de vida suficientemente diferentes foi fundamental para que a formação de um grupo inteligente que aprendeu junto pudesse ter emergido.

A disciplina Espanhol 1, nos moldes como se desenvolveu, foi caracterizada, nesta tese, como um sistema complexo que teve condições de formar uma comunidade virtual e uma comunidade de prática e, por meio dessas características inerentes a essas classificações, pôde aprender de forma colaborativa, ainda que tenhamos tido uma participação mais ativa de uns frente a uma participação mais tímida de outros, como normalmente acontece, segundo Wenger, White e Smith (2009). Entretanto, tudo isso só foi possível por meio do uso da tecnologia do computador e da internet, como o uso de um ambiente específico para o ensino e a aprendizagem, o Moodle.

Assim, entendo que, além das condições iniciais disponibilizadas a cada semana por meio da abertura de novos fóruns e de mensagens destinadas e esses, o sistema também se manteve vivo através da interação e da colaboração em massa de seus membros. Vejo, assim, que o produto que temos hoje dessa

disciplina, registrado no AVA, é fruto dessa grande colaboração entre alunos, professoras, ferramentas.

O que aprendi com esta tese? Acredito que possa resumir, a partir das palavras de Mariotti (2000, *online*), quando o autor relaciona o que se aprende por meio do Pensamento Complexo:

- Que pequenas ações podem levar a grandes resultados (efeito borboleta).
- Que nem sempre aprendemos pela experiência.
- Que só podemos nos autoconhecer com a ajuda dos outros.
- Que soluções imediatistas podem provocar problemas ainda maiores do que aqueles que estamos tentando resolver.
- Que não existem fenômenos de causa única.
- Que toda ação produz efeitos colaterais.
- Que soluções óbvias em geral causam mais mal do que bem.
- Que é possível (e necessário) pensar em termos de conexões, e não de eventos isolados.
- Que os princípios do pensamento sistêmico podem ser aplicados a qualquer sistema.
- Que os melhores resultados vêm da conversação e do respeito à diversidade de opiniões, não do dogmatismo e da unidimensionalidade.
- Que o imediatismo e a inflexibilidade são os primeiros passos para o subdesenvolvimento, seja ele pessoal, grupal ou cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Roberto Moreira. A historia da EaD no Brasil. In LITTO, Fredric & FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. pp. 09 – 13 São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BECHARA, João José Bignetti. HAGUENAUER Cristina Jasbinschek. **Por Uma Aprendizagem Adaptativa Baseada na Plataforma Moodle**. Revista EducaOnline. Volume 4- no 1- Janeiro/abril de 2010. Disponível em http://www.latec.ufri.br/revistaeducaonline/vol4_1/1_Moodle_beachara.pdf. acesso em 12 de outubro de 2011.

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2007.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de jovens e adultos: as ações do MOBREAL no município de Patos de Minas/MG (1970-1980)**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007

DELGADO, Laura Maria Miranda. HAGUENAUER, Cristina Jasbinschek. Uso da Plataforma Moodle no Apoio ao Ensino Presencial: um Estudo de Caso. **Revista EducaOnline**. Volume 4- no 1- Janeiro/abril de 2010. Disponível em http://www.latec.ufri.br/revistaeducaonline/vol4_1/2_Moodle_laura.pdf. Acesso em 12 de outubro de 2010

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**. A dinâmica não linear do conhecimento. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yvonna. (Org). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FIALHO, Vanessa Ribas. WEB 2.0: de blogs a wikis – a colaboração em massa na formação continuada de professores de língua estrangeiras. In: VIII Encontro do Círculo de estudos lingüísticos do Sul - CELSUL, 2008, Porto Alegre. Anais do VIII Encontro do Círculo de estudos lingüísticos do Sul - CELSUL. Pelotas : Educat, 2008.

FREITAS, Katia Siqueira de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAUJO, Bohumila; FREITAS Katia Siqueira de. (Coord.). **Educação à distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**, vol. 1. Salvador: ISP/UFBA, 2005. pp. 57-68. Disponível em <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf>. Acesso em fevereiro de 2011.

HATCH, Evelyn Marcussen. Discourse analysis and second language acquisition. In HATCH, Evelyn Marcussen. (Ed.). **Second language acquisition: A book of readings**. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

JOHNSON, Steven. **Emergência** – a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

KRASHEN, Stephen. D. **The input hypothesis: Issues and implications**. London, New York, 1985.

KINCHELOE, Joel J. Introdução – o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joel J.; BERRY, Kathleen S. (Org.) **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15 -37.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

LEFFA, Vilson. Globalização e formação de comunidades digitais. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada)[CD-ROM]. 1 ed. Pelotas: Educat, 2000, v. 1, p. 1-13.

LEFFA, Vilson. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. **Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em outubro de 2010.

LEFFA, Vilson. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV Seminário de línguas estrangeiras, 2001, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108. Disponível em www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/comunidades.pdf. Acesso em agosto de 2010.

LEFFA, Vilson. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em dezembro de 2010.

LEFFA, Vilson. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009a. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf. Acesso em maio de 2010.

LEFFA, Vilson. Não tem mais sesta. Gestão do tempo em cursos a distância. **Letras & Letras**, Uberlândia 25 (2) 145-162, jul./dez. 2009b. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/13002/7462>. Acesso em setembro de 2010.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 6a.Ed. São Paulo: Edições Loyola; 2010.

LEWIN, R. **Complexidade**: a vida no limite do caos. Trad. Marta Rodolfo Schmidt Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. Disponível em <http://www.sergiofreire.com.br/com/MARCUSCHI-GenerosEmergentes1.pdf>. Acesso em novembro de 2010.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e Pensamento Complexo** (Texto introdutório). Disponível em <http://www.humbertomariotti.com.br/introduit.html>. Acesso em janeiro de 2010.

MARTINS, Antônio Carlos Soares. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face**: uma abordagem ecológica. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2008.

MARKEE, Numa. **Conversation analysis**. Mahwah, N.J.: London: Lawrence Erlbaum: 2000.

MATTAR, João; CZESZAK, Wanderlucy. **Guia de Auto-Estudo**. Material didático ou instrucional - Manual para Orientação de Estudos. 2007. Disponível em www.triunfus.com.br/downloads/educacional/estudovirtual0607.pdf. Acesso em agosto de 2011.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. (1993) In **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. Vol. 1, No. 1, Julho/2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em fevereiro de 2010.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org), **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. 2000. Disponível em http://www.proead.unit.br/professor/ronaldonl/arquivos/textos/Da%20necessidade%20de%20um%20pensamento%20complexo_Edgar%20Morin.doc. Acesso em janeiro de 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, Ivonio Barros. A historia da ead no mundo. In LITTO, Fredric & FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. ps. 02 – 08

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36. Disponível em <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>. Acesso em fevereiro de 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. No prelo. 2006a. Disponível em www.veramenezes.com/narorais.doc. Acesso em fevereiro de 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L.C. **Encontro na Linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UFU, 2006b .p.127-154. Disponível em <http://www.veramenezes.com/comunidades>. Acesso em julho de 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Second language acquisition as a chaotic/complex system**. Trabalho apresentado no congresso da AILA 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/ailavera.pdf>. Acesso em julho de 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e.; NASCIMENTO, Milton. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203

PALÁCIOS, Marcos. Cotidiano e sociabilidade no cyberspaco: apontamentos para uma discussão. In: FAUSTO NETO, A.; PINTO, M. J. (Org.). **O indivíduo e as mídias**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/19447529/cotidiano-e-sociabilidade-no-ciberepespaco-1995>. Acesso em janeiro de 2011.

PALAZZO, Luiz Antônio Moro. Complexidade, Caos e Auto-organização. In: **III Oficina de Inteligência Artificial**, 1999, Pelotas. III Oficina de Inteligência Artificial. Pelotas : Educat, 1999. p. 49-67. Disponível em: http://algot.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html. Acesso em março de 2011.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos**: uma abordagem qualitativa. Tese de Doutorado em Estudos Lingüísticos – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. A Emergência das Comunidades Virtuais. Texto apresentado no Gt de Teoria da Comunicação no **XX Congresso da Intercom** – Santos/SP, 27 de agosto a 07 de setembro de 1997. Disponível em: <http://usr.psico.ufrgs.br/aprimo>. Acesso em 24 de janeiro de 2011.

RECUERO, Raquel. Comunidades Virtuais: Uma abordagem teórica. In: DORNELLES, Beatriz. (Org.). **Mídia, Imprensa e as Novas Tecnologias**. 1 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002, v. 24, p. 221-240. Disponível em <http://www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.htm>. Acesso em janeiro de 2011.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. **Revista de Ciências da Educação**, 3, 2007. pp. 117-124. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em fevereiro de 2011.

ROVAI, Alfred. Building Sense of Community at a Distance. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 3, n.1, 2002. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>. Acesso em outubro de 2009.

SADE, Liliane. Assis. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Valdir. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da Complexidade / Caos**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. São Paulo: Novatec, 2010.

SUROWIECKI, James. **A Sabedoria das Multidões** - Por que muitos são mais inteligentes que alguns e como a inteligência coletiva pode transformar os negócios, a economia e a sociedade. São Paulo: Editora Record, 2006

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony. **Wikinomics**. Como a Colaboração em Massa Pode Mudar o Seu Negócio Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. Tese de Doutorado em Informática na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007a.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael ; AXT, Margarete . Emergência e a aprendizagem de (professores de) línguas em meio telemático. In: XII Congresso de Informática Educativa, 2007, Havana. **Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y su contribución a un Mundo Mejor**, 2007b. v. 1.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael ; AXT, Margarete . Emergência e a Aprendizagem de (Professores de) Línguas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Informática na Educação**, v. 10, p. 95-106, 2007c.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**. where learning takes place. *Benchmark Magazine*, Fall Issue. 1991. Disponível em http://www.ewenger.com/pub/pub_benchmark_wrd.doc. Acesso em maio de 2009.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning as a Social System**. [Published in the "Systems Thinker," June 1998]. Disponível em http://www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc. Acesso em maio de 2009.

WENGER, Etienne; WHITE, Nancy; SMITH, John D.; Rowe, Kim **Technology for communities**. CEFRIO Book Chapter – Jan 18, 2005. Disponível em <http://technologyforcommunities.com/CEFRIO Book Chapter v 5.2.pdf>. Acesso em maio de 2009.

WENGER, Etienne. Communities of Practice: a brief introduction. **Communities of Practice**, 2006. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/>. Acesso em maio de 2009.

WENGER, Etienne; WHITE, Nancy; SMITH, John D. **Digital habitats**. Stewarding technology for communities. CP Square, 2009. Print

WERTSCH, James. V. Propiedades de la acción mediada. In **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

Anexo A

Sequência de mensagens trocadas entre a professora e as tutoras a distância via Moodle		
Professora VRF – tutora DP	Professora VRF – tutora LK	Professora VRF – tutora LR
quinta, 11 março 2010 <u>VRF</u> [10:32] sábado, 13 março 2010 <u>VRF</u> [18:49] segunda, 15 março 2010 <u>VRF</u> [09:07] <u>VRF</u> [17:51] sábado, 20 março 2010 DP [13:07] <u>VRF</u> [16:59] segunda, 22 março 2010 <u>VRF</u> [11:45] terça, 23 março 2010 <u>VRF</u> [13:27] <u>VRF</u> [14:33] terça, 30 março 2010 <u>VRF</u> [06:47] quinta, 1 abril 2010 <u>VRF</u> [17:03] segunda, 5 abril 2010 <u>VRF</u> [10:24] DP [16:26] <u>VRF</u> [18:39] quinta, 8 abril 2010 <u>VRF</u> [11:22] domingo, 11 abril 2010 <u>VRF</u> [20:52] segunda, 12 abril 2010 <u>VRF</u> [11:45] <u>VRF</u> [11:47] DP [12:30] <u>VRF</u> [13:38] <u>VRF</u> [18:53] terça, 13 abril 2010 DP [12:23] <u>VRF</u> [16:45] quarta, 14 abril 2010 DP [14:41] domingo, 18 abril 2010 DP [23:10] <u>VRF</u> [23:11] DP [23:11] segunda, 19 abril 2010 <u>VRF</u> [00:10] quinta, 22 abril 2010 <u>VRF</u> [10:09] DP [22:28] DP [22:30] DP [22:34] sexta, 23 abril 2010 <u>VRF</u> [09:11] segunda, 26 abril 2010 <u>VRF</u> [10:07]	quinta, 11 março 2010 <u>VRF</u> [10:32] LK [15:57] LK [15:57] <u>VRF</u> [18:30] sábado, 13 março 2010 <u>VRF</u> [18:49] segunda, 15 março 2010 <u>VRF</u> [09:07] <u>VRF</u> [17:51] segunda, 22 março 2010 <u>VRF</u> [11:45] terça, 23 março 2010 <u>VRF</u> [13:27] <u>VRF</u> [14:34] LK [17:24] <u>VRF</u> [17:26] terça, 30 março 2010 <u>VRF</u> [06:47] quarta, 31 março 2010 LK [14:22] LK [14:23] LK [14:23] quinta, 1 abril 2010 <u>VRF</u> [09:56] <u>VRF</u> [17:03] segunda, 5 abril 2010 <u>VRF</u> [10:24] LK [14:18] LK [14:48] <u>VRF</u> [15:00] LK [15:30] <u>VRF</u> [16:05] <u>VRF</u> [18:39] quinta, 8 abril 2010 <u>VRF</u> [11:22] LK [15:26] LK [15:27] sexta, 9 abril 2010 <u>VRF</u> [15:03] sábado, 10 abril 2010 LK [13:08] LK [13:08] <u>VRF</u> [14:19] domingo, 11 abril 2010 <u>VRF</u> [20:52] segunda, 12 abril 2010 <u>VRF</u> [11:45] <u>VRF</u> [11:47] LK [14:01] <u>VRF</u> [18:53] sexta, 16 abril 2010 <u>VRF</u> [00:12]	quinta, 11 março 2010 <u>VRF</u> [10:32] sábado, 13 março 2010 <u>VRF</u> [18:50] segunda, 15 março 2010 <u>VRF</u> [09:07] <u>VRF</u> [17:51] segunda, 22 março 2010 <u>VRF</u> [11:46] terça, 23 março 2010 <u>VRF</u> [13:27] <u>VRF</u> [14:33] terça, 30 março 2010 <u>VRF</u> [06:47] quinta, 1 abril 2010 <u>VRF</u> [17:03] segunda, 5 abril 2010 <u>VRF</u> [10:24] <u>VRF</u> [18:39] terça, 6 abril 2010 LR [13:06] quinta, 8 abril 2010 <u>VRF</u> [11:22] domingo, 11 abril 2010 <u>VRF</u> [20:53] segunda, 12 abril 2010 <u>VRF</u> [11:45] <u>VRF</u> [11:47] <u>VRF</u> [18:53] sexta, 16 abril 2010 <u>VRF</u> [00:12] domingo, 18 abril 2010 LR [13:22] <u>VRF</u> [23:10] segunda, 19 abril 2010 <u>VRF</u> [00:11] quarta, 21 abril 2010 LR [15:29] Vah <u>VRF</u> [15:59] quinta, 22 abril 2010 <u>VRF</u> [10:09] LR [13:47] <u>VRF</u> [14:47] domingo, 25 abril 2010 LR [20:15] segunda, 26 abril 2010 <u>VRF</u> [09:22] <u>VRF</u> [10:07] terça, 27 abril 2010 <u>VRF</u> [11:45] sexta, 14 maio 2010 LR [20:57] sábado, 15 maio 2010

Sequência de mensagens trocadas entre a professora e as tutoras a distância via Moodle		
Professora VRF – tutora DP	Professora VRF – tutora LK	Professora VRF – tutora LR
DP [14:25] Vah, ta ok!! besos terça, 27 abril 2010 <u>VRF [11:45]</u> domingo, 2 maio 2010 DP [19:29] segunda, 3 maio 2010 <u>VRF [09:15]</u> <u>DP [16:50]</u> terça, 4 maio 2010 <u>VRF [12:25]</u> domingo, 9 maio 2010 DP [16:49] <u>VRF [23:44]</u> segunda, 10 maio 2010 <u>VRF [00:12]</u> quinta, 13 maio 2010 DP [10:11] DP [10:14] <u>VRF [10:14]</u> <u>VRF [10:17]</u> <u>VRF [10:18]</u> <u>VRF [10:20]</u> DP [10:21] sábado, 15 maio 2010 DP [12:00] DP [12:12] <u>VRF [14:12]</u> segunda, 17 maio 2010 <u>VRF [19:06]</u> terça, 18 maio 2010 DP [15:52] <u>VRF [18:42] ok!</u> <u>VRF [18:46]</u> DP [22:43] quinta, 20 maio 2010 <u>VRF [11:21]</u> DP [11:29] <u>VRF [12:03]</u> sexta, 21 maio 2010 DP [16:23] sábado, 22 maio 2010 <u>VRF [13:56]</u> segunda, 24 maio 2010 <u>VRF [01:05]</u> DP [14:06] <u>VRF [15:12]</u> segunda, 7 junho 2010 <u>VRF [15:00]</u> terça, 8 junho 2010 DP [10:36] quarta, 9 junho 2010 <u>VRF [10:11]</u> <u>DP [15:54]</u> quinta, 10 junho 2010 <u>VRF [10:23]</u> sexta, 11 junho 2010	domingo, 18 abril 2010 LK [20:58] <u>VRF [23:06]</u> segunda, 19 abril 2010 <u>VRF [00:10]</u> LK [14:07] LK [16:37] <u>VRF [16:40]</u> <u>VRF [16:41]</u> LK [16:42] LK [16:42] <u>VRF [16:43]</u> <u>VRF [16:49]</u> LK [16:57] <u>VRF [16:58]</u> LK [17:00] quinta, 22 abril 2010 <u>VRF [10:09]</u> LK [16:01] LK [16:01] sexta, 23 abril 2010 <u>VRF [09:11]</u> segunda, 26 abril 2010 <u>VRF [10:07]</u> LK [14:39] LK [14:39] <u>VRF [15:40]</u> terça, 27 abril 2010 <u>VRF [11:45]</u> sexta, 14 maio 2010 LK [13:38] sábado, 15 maio 2010 <u>VRF [10:57]</u> segunda, 17 maio 2010 <u>VRF [19:06]</u> quinta, 20 maio 2010 <u>VRF [11:21]</u> LK [18:10] LK [18:10] LK [18:11] sexta, 21 maio 2010 <u>VRF [00:04]</u> LK [13:35] <u>VRF [14:58]</u> segunda, 24 maio 2010 <u>VRF [01:05]</u> LK [14:37] <u>VRF [15:12]</u> LK [15:15] <u>VRF [15:15]</u> segunda, 7 junho 2010 <u>VRF [15:00]</u> segunda, 14 junho 2010 <u>VRF [10:33]</u> LK [14:20]	<u>VRF [10:57]</u> segunda, 17 maio 2010 <u>VRF [19:06]</u> terça, 18 maio 2010 <u>VRF [10:13] Oi Lígia!</u> <u>VRF [23:35]</u> quinta, 20 maio 2010 <u>VRF [11:21]</u> LR [15:02] oi LR [15:02] <u>VRF [17:13]</u> LR [22:06] sexta, 21 maio 2010 <u>VRF [00:04]</u> LR [15:11] <u>VRF [15:13]</u> segunda, 24 maio 2010 <u>VRF [01:05]</u> sábado, 29 maio 2010 LR [20:05] domingo, 30 maio 2010 <u>VRF [12:03]</u> terça, 1 junho 2010 <u>VRF [10:56]</u> segunda, 7 junho 2010 <u>VRF [15:00]</u> LR [17:33] LR [17:42] quarta, 9 junho 2010 <u>VRF [10:17]</u> <u>VRF [10:25]</u> <u>VRF [10:34]</u> quinta, 17 junho 2010 <u>VRF [16:20]</u> sexta, 18 junho 2010 LR [08:49] segunda, 21 junho 2010 LR [14:24] <u>VRF [15:18]</u> segunda, 28 junho 2010 <u>VRF [13:30]</u> quarta, 30 junho 2010 LR [21:51] quinta, 1 julho 2010 <u>VRF [10:57]</u> sexta, 2 julho 2010 LR [09:37] <u>VRF [12:39]</u> segunda, 5 julho 2010 <u>VRF [00:43]</u> sexta, 9 julho 2010 <u>VRF [15:00]</u> LR [19:51] sábado, 10 julho 2010 <u>VRF [15:36]</u>

Sequência de mensagens trocadas entre a professora e as tutoras a distância via Moodle		
Professora VRF – tutora DP	Professora VRF – tutora LK	Professora VRF – tutora LR
DP [10:01] VRF [10:22] DP [10:24] VRF [10:32] quinta, 17 junho 2010 VRF [16:20] DP [22:06] sexta, 18 junho 2010 VRF [08:47] terça, 22 junho 2010 VRF [09:48] segunda, 28 junho 2010 VRF [13:29] DP [20:30] quarta, 30 junho 2010 VRF [10:20] DP [10:22] VRF [10:24] DP [10:27] VRF [10:29] DP [10:32] VRF [10:33] DP [10:42] VRF [10:44] sábado, 3 julho 2010 DP [10:21] domingo, 4 julho 2010 VRF [21:48] segunda, 5 julho 2010 DP [09:01] VRF [19:08] quinta, 8 julho 2010 DP [09:18] VRF [09:53] DP [10:00] VRF [10:02] DP [10:03] DP [10:04] VRF [10:04] DP [10:05] VRF [10:06] sexta, 9 julho 2010 VRF [14:59] sábado, 10 julho 2010 DP [11:22] VRF [15:31] DP [16:32] VRF [16:36] domingo, 11 julho 2010 DP [21:15] segunda, 12 julho 2010 VRF [08:50] DP [14:48] VRF [14:58] segunda, 19 julho 2010 VRF [09:30]	LK [14:35] LK [14:37] VRF [15:15] quinta, 17 junho 2010 VRF [16:20] LK [16:27] VRF [16:35] segunda, 28 junho 2010 VRF [13:30] LK [17:38] VRF [17:39] sábado, 10 julho 2010 VRF [18:37] domingo, 11 julho 2010 LK [16:49] VRF [16:50] segunda, 19 julho 2010 VRF [09:30] LK [13:26] LK [13:35] LK [13:55] VRF [15:31] VRF [15:39] terça, 20 julho 2010 LK [13:10] VRF [13:13] LK [13:36] VRF [15:42] VRF [15:49] VRF [20:06] LK [20:11] VRF [20:22] LK [20:25] quarta, 21 julho 2010 VRF [17:34]	VRF [18:37] LR [19:18] domingo, 11 julho 2010 VRF [15:43] segunda, 12 julho 2010 LR [18:16] LR [19:12] VRF [21:42] segunda, 19 julho 2010 VRF [09:30] LR [10:03] VRF [10:09] terça, 20 julho 2010 LR [16:27] VRF [19:40] VRF [20:28] quarta, 21 julho 2010 VRF [17:34]

Sequência de mensagens trocadas entre a professora e as tutoras a distância via Moodle		
Professora VRF – tutora DP	Professora VRF – tutora LK	Professora VRF – tutora LR
<p><u>VRF</u> [11:24] <u>VRF</u> [15:50] <u>DP</u> [18:55] <u>DP</u> [19:22] terça, 20 julho 2010 <u>VRF</u> [10:01] Oi! <u>DP</u> [10:05] <u>VRF</u> [10:14] quarta, 21 julho 2010 <u>VRF</u> [17:34] quinta, 22 julho 2010 <u>DP</u> [10:14] <u>VRF</u> [10:57] <u>DP</u> [10:59] <u>DP</u> [11:01] <u>VRF</u> [11:02] <u>DP</u> [11:04] <u>VRF</u> [11:08] <u>DP</u> [11:11] <u>VRF</u> [11:12] sexta, 23 julho 2010 <u>DP</u> [23:05] sábado, 24 julho 2010 <u>DP</u> [11:15] <u>VRF</u> [18:43] <u>DP</u> [19:09] domingo, 25 julho 2010 <u>VRF</u> [22:18]</p>		