

GABRIELA DA SILVA BULLA

**RELAÇÕES ENTRE *DESIGN* EDUCACIONAL, ATIVIDADE E
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM
AMBIENTES DIGITAIS**

PORTO ALEGRE

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**RELAÇÕES ENTRE *DESIGN* EDUCACIONAL, ATIVIDADE E
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM
AMBIENTES DIGITAIS**

GABRIELA DA SILVA BULLA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2014**

Para todos os professores-pesquisadores do CEPI.

Para meus pais amados.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas e instituições que possibilitaram a realização desta pesquisa de Doutorado, mais especificamente:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelas possibilidades de desenvolvimento e crescimento profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, pela oportunidade de realizar esta pesquisa de Doutorado, pela oferta variada de disciplinas e pela possibilidade de participação em outros programas de pós-graduação.

Aos Programas de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE) e Educação (PPGEdu) da UFRGS, pelas possibilidades de vivência interdisciplinar como pesquisadora, através da participação em disciplinas de pós-graduação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de pesquisa durante os dois primeiros anos de Doutorado (abdicada obrigatoriamente quando da posse do cargo de Professora Assistente de Português como Língua Adicional na UFRGS).

À professora Margarete Schlatter, por ter me acolhido como orientanda de Doutorado, pelas contribuições para a melhoria deste trabalho, pela oportunidade de participar – desde o início, em parceria com a *Universidad Nacional de Entre Ríos* e *Universidad Nacional de Córdoba* – do projeto que hoje chamamos de CEPI, pela parceria empolgada na construção do projeto CEPI, pela confiança e liberdade ao longo das várias empreitadas cepianas, pelas oportunidades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas a Português como Língua Adicional, Linguística Aplicada e Educação.

Aos professores Pedro Garcez (UFRGS) e Luciene Simões (UFRGS), pelas contribuições e discussões aprofundadas acerca da escrita-em-interação, pelas oportunidades

de discussão e aprofundamento de questões relacionadas a metodologias de pesquisa qualitativa, Linguística Aplicada e Educação.

Aos professores Leandro Diniz (UFMG) e Simone Sarmiento (UFRGS), pela leitura cuidadosa do texto de qualificação, pelas sugestões de edição que contribuíram para esta versão final da tese, pelas discussões aprofundadas no exame de qualificação.

Ao Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, coordenado pela professora Margarete Schlatter, pelo apoio incondicional ao Projeto CEPI e pelas incomensuráveis oportunidades de aprendizagens, sempre.

Às universidades argentinas *Universidad Nacional de Entre Ríos* (UNER) e *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC), pelo incentivo e apoio ao Projeto CEPI.

Aos participantes desta pesquisa, por autorizarem as gerações de dados nas duas primeiras edições do CEPI UFRGS.

Ao grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), coordenado pelo professor Pedro Garcez, pelo incentivo à pesquisa sobre escrita-em-interação e oportunidades de discussão e aprendizagem.

Aos colegas de trabalho do Instituto de Letras (IL), em especial, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, pelo incentivo e apoio para o término do meu Doutorado.

A todos os amigos, parceiros de pesquisa e colegas do PPE, do Grupo ISE, do PPGLetras e do IL, pelas oportunidades de aprendizagens e crescimento profissional e pessoal.

A todos os meus alunos e orientandos, por serem a maior razão pela qual eu procuro me qualificar profissionalmente e ser uma professora-pesquisadora sempre melhor.

Aos meus queridos amigos de infância, de graduação, de UFRGS e de outras instâncias da minha vida, pela compreensão sobre a minha ausência e pelo incentivo ao término do Doutorado.

À minha família amada, especialmente meus pais, meu irmão, minha cunhada e meus sobrinhos, pela compreensão, pela paciência, pelo incentivo, pela força, pelo carinho e pelo amor, sempre.

RESUMO

A base teórica de um curso *online* de língua adicional, bem como sua metodologia de ensino, seus materiais didáticos, ambientes virtuais e ferramentas *online*, são geralmente definidos e criados antes do início do curso ou da realização de atividades durante o curso. Quando o curso inicia, professores e alunos são inevitavelmente impelidos a lidar com tarefas pedagógicas e espaços virtuais criados ou escolhidos previamente, podendo ocasionar tensões de diferentes naturezas entre o *design* do curso, o andamento do curso e os seus participantes. A presente pesquisa tem como objetivos (a) analisar imbricamentos entre o *design* de um curso *online* e as atividades realizadas durante o curso e (b) analisar modos locais de atualização dos conceitos de participação colaborativa e gênero do discurso tanto no *design* quanto nas atividades pedagógicas realizadas em um curso a distância. Para tal, analisamos dados gerados nas duas primeiras edições (oferecidas em 2011) do CEPI-Português/UFRGS, um curso *online* de Português como Língua Adicional (PLA) desenhado especificamente para intercambistas que estudarão na UFRGS, e realizado via internet por aproximadamente 8 semanas, antes de os estudantes viajarem para Porto Alegre. As análises destacam a natureza descritiva de tarefas como planos, instruções para ações situadas, como objetos discursivos em relação aos quais os participantes são convidados a agir responsivamente pela realização de atividades situadas. Além disso, destaca a fragilidade de se pressupor, como professor, uma cognição socialmente compartilhada sobre (a) as tarefas e (b) o construto teórico subjacente ao curso e aos métodos de ensino. Ao final, levantamos implicações para a formação de professores de línguas adicionais no que tange à elaboração de tarefas pedagógicas e ao empreendimento de práticas pedagógicas para ensino de línguas adicionais em ambientes digitais.

Palavras-chave: *design educacional, tarefa, atividade, colaboração, interação mediada pelo computador, português como língua adicional.*

ABSTRACT

The theoretical basis of an online additional language course and its teaching methodology, learning materials, virtual environments and tools are generally conceived or chosen before the course starts or previous to the course ongoing activities. When the course starts, teachers and students are compelled to deal with pedagogical tasks and virtual spaces created or chosen beforehand, which may cause different tensions among the course design, its development, and the participants. This research aims at (a) examining interconnections between the design of an online course and the activities undertaken during the course and (b) analyzing how the concepts of collaborative participation and discourse genres are locally put into action in both course design and in the pedagogical activities performed throughout the online course. We analyzed data generated in the first two editions (offered in 2011) of CEPI-Portuguese/UFRGS, an online Portuguese as an Additional Language (PLA) course designed specifically for exchange students who will study at the Federal University of Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brazil), and taught via internet during approximately eight weeks, prior to their traveling to Porto Alegre. The analyzes highlight the descriptive nature of pedagogical tasks as plans, instructions for situated actions, as discursive objects to which participants are asked to respond through their participation in situated activities. The analyzes also emphasize the problem of assuming a socially shared cognition about (a) the pedagogical tasks and (b) the theoretical construct that underlies the course and the teaching methods. We present implications for teacher education concerning task design and the development of teaching practices specifically for additional language teaching in digital environments.

Keywords: *educational design, task, activity, collaboration, computer-mediated interaction, Portuguese as an additional language.*

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	6
SUMÁRIO	7
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS	10
INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS A DISTÂNCIA	17
1.1 De atividades individuais para atividades colaborativas pela internet	17
1.1.1 Enfoque tecnológico.....	18
1.1.2 Enfoque pedagógico.....	28
1.2 A criação do CEPI (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio) como um curso <i>online</i> de línguas adicionais para aprendizagens colaborativas	32
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
2.1 Uso da linguagem, interação, participação, gêneros do discurso e letramentos	45
2.2 Da fala-em-interação para a escrita-em-interação: interação escrita mediada pelo computador como ação conjunta	50
2.3 Ensino e aprendizagem de línguas adicionais na interação em comunidades colaborativas de aprendizagem	57

2.4 Plano de ação e atividades situadas.....	61
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Geração de dados nas duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS.....	65
3.2 Seleção e tratamento dos dados.....	74
4 “JEJE NO LE PEGAMOS A UNA”: NEGOCIANDO FERRAMENTAS ONLINE, TAREFAS E CONSTRUTO TEÓRICO NA ESCRITA-EM-INTERAÇÃO VIA CHAT.....	83
4.1 Contextualização do segmento de escrita-em-interação via <i>chat</i>	85
4.2 Análise do segmento “ <i>jeje no le pegamos a una</i> ”: negociando <i>wiki</i> , tarefas e construto teórico na escrita-em-interação via <i>chat</i>	91
4.2.1 Resolução de problemas sobre o <i>wiki</i> e a tarefa 4.1.....	92
4.2.2 Resolução de problemas sobre a atividade de escrita em grupo.....	110
4.3 Implicações para o <i>design</i> de tarefas e para a formação de professores <i>online</i>	118
5 EM BUSCA DA ATUALIZAÇÃO DO CONSTRUTO TEÓRICO NO DESIGN DE TAREFAS E NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM GRUPO	125
5.1 Ensinando a participar de uma atividade de escrita coletiva <i>online</i> de modo colaborativo: suprimindo lacunas do <i>design</i> e reconfigurando a organização da participação via <i>wiki</i>	125
5.2 A realização de uma atividade pedagógica em grupo via <i>chat</i> como um evento de letramento vinculado ao <i>design</i> educacional: cumprindo a tarefa e ampliando oportunidades de aprendizagem na interação <i>online</i>	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
ANEXO I	173
ANEXO II.....	174
ANEXO III	183
ANEXO IV	188
ANEXO V.....	189

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Linha do tempo com algumas inovações tecnológicas (Herring, 2012, p. 3)</i>	27
<i>Figura 2: Relação entre construto teórico e concepções de cursos</i>	29
<i>Figura 3: Resumo do construto teórico subjacente ao CEPI</i>	34
<i>Figura 4: Layout do CEPI-Português/UFRGS no Moodle CEPI</i>	36
<i>Figura 5: Resumo da orientação curricular do CEPI</i>	38
<i>Figura 6: Representação resumida de uma orientação curricular estruturalista</i>	39
<i>Figura 7: Interface da Unidade 1 na 1ª edição do CEPI-Português/UFRGS</i>	40
<i>Figura 8: Exemplo de Tarefa Central da 1ª edição do CEPI-Português/UFRGS</i>	41
<i>Figura 9: Tipologia dos materiais didáticos do CEPI</i>	44
<i>Figura 10: Componentes do Skype relacionados a interações escritas via chat</i>	53
<i>Figura 11: Primeira postagem de Patrícia no fórum “Avisos e Notícias”</i>	86
<i>Figura 12: Cronograma de Atividades da Semana 1</i>	87
<i>Figura 13: Tarefa 4.1 E Você?</i>	88
<i>Figura 14: Resumo ilustrado dos logs de atividades de Francisco e Tiago no Moodle antes do chat (com a ampliação de trechos ilegíveis na word cloud de Tiago)</i>	89
<i>Figura 15: Tarefa 4.2 Olá!</i>	91
<i>Figura 16: Resumo ilustrado dos referentes relacionados ao gênero do discurso da tarefa 4.1</i>	119
<i>Figura 17: Edições de Leon (Histórico da Versão 6 do wiki da 4.1: quarta, 19/01/11, 13:56) e indicação da autoria dos trechos anteriores (à esquerda)</i>	127
<i>Figura 18: Edições de Patrícia (Versão 9 do wiki da 4.1: quinta, 20/01/11, 22:03)</i>	130
<i>Figura 19: Lista de Recursos Linguísticos da tarefa 4.1 E Você?</i>	132
<i>Figura 20: Conteúdos dos links 11. Cumprimentos e 14. Como perguntar dos Recursos Linguísticos sugeridos por Patrícia no wiki</i>	134
<i>Figura 21: Edições de Chico (Versão 10 do wiki da 4.1: segunda, 24/01/11, 17:09)</i>	135
<i>Figura 22: Trechos editados por Leon e Elisa (Versões 11, 12 e 13 do wiki da 4.1)</i>	137
<i>Figura 23: Texto final escrito pelos participantes no wiki da Tarefa 4.1 E você?</i>	140
<i>Figura 24: Cronograma de Atividades da Semana 2</i>	143
<i>Figura 25: Tarefa 3.1 Roteiro turístico na 1ª Edição, modificada pela professora e equipe pedagógica (à direita, versão anterior à Semana 1 da 1ª Edição)</i>	144
<i>Figura 26: Tarefa 3.2 Passeio preferido</i>	145
<i>Figura 27: Versões finais dos wikis da tarefa 3.1</i>	146
<i>Figura 28: Interface do site City Brazil, listas das atrações turísticas em Porto Alegre e exemplos de descrições de atrações</i>	147

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Desdobramento da teoria de 3 gerações para a de 4 (Wang e Sun, 2001, p. 541).....</i>	<i>19</i>
<i>Quadro 2: Três fases do CALL (Warschauer, 2004, p. 21).....</i>	<i>30</i>
<i>Quadro 3: Listas de objetivos e ações das cinco unidades do CEPI-Português/UFRGS.....</i>	<i>35</i>
<i>Quadro 4: Ícones indicativos de características gerais de cada tarefa.....</i>	<i>42</i>
<i>Quadro 5: Informações gerais das duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS.....</i>	<i>66</i>
<i>Quadro 6: Geração de dados na 1ª edição do CEPI-Português/UFRGS.....</i>	<i>68</i>
<i>Quadro 7: Geração de dados na 2ª edição do CEPI-Português/UFRGS.....</i>	<i>72</i>
<i>Quadro 8: Critérios para a análise de materiais didáticos online (Bulla, Lemos e Schlatter, 2012, p. 112).....</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 9: Resultado da análise das 5 unidades do CEPI (Bulla, Lemos e Schlatter, 2012, p. 113).....</i>	<i>79</i>
<i>Quadro 10: Dados selecionados para compor este relatório de pesquisa.....</i>	<i>80</i>
<i>Quadro 11: Critérios para a análise das relações entre atividades online, design educacional e construto teórico.....</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 12: Trechos relacionados a problemas técnicos de uso do wiki nos Excertos 2, 3 e 5 e relação com versões 2 e 3 do histórico do wiki.....</i>	<i>100</i>
<i>Quadro 13: Trechos relacionados à construção de compreensões compartilhadas sobre as tarefas.....</i>	<i>105</i>
<i>Quadro 14: Trechos do Excerto 3 (à esquerda) e Excerto 4 (à direita).....</i>	<i>110</i>
<i>Quadro 15: Negociando o começo e o término da atividade pedagógica via chat.....</i>	<i>149</i>
<i>Quadro 16: Realizando a atividade pedagógica relativa à tarefa 3.2.....</i>	<i>151</i>

INTRODUÇÃO

A internet faz parte da vida contemporânea¹, da sociedade em rede (Castells, 2002), uma sociedade constituída por relações e estruturas presenciais e *online*. Embora possa servir de suporte para a constituição de um aspecto de exclusão e estratificação social², a internet possibilita novos modos de interação, de acesso à informação, de construção e compartilhamento de conhecimento (Castells, 2002; Lévy, 1999). Por tais atributos, é o principal alicerce tecnológico da promoção e realização de cursos de Educação a Distância (EAD) na sociedade contemporânea (Alves, 2009), o que justifica a demanda ainda atual por pesquisas acerca de sua utilização para propósitos educacionais.

A estruturação da rede e as possibilidades e os modos de participação no ciberespaço modificam a sociedade sócio-econômico-culturalmente e também são modificadas por quem usa ou investiga espaços virtuais (Castells, 2002). Assim, é estudando o fazer educação linguística³ *online*, compreendendo suas peculiaridades, que nós pesquisadores podemos contribuir tanto para uma compreensão mais alargada da sociedade contemporânea, especialmente no que tange a empreendimentos educacionais realizados pela rede, como para a construção de novas tecnologias e novas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva mais humanista (Lévy, 1999). Nesse sentido, a presente pesquisa visa contribuir para as áreas

¹ De acordo com o relatório do *Digital Future Project* (USC Center for the Digital Future, 2010), fruto de pesquisa realizada pela *University of Southern California* em 2010, 82% dos 1926 norte-americanos (acima de 12 anos de idade) que responderam o questionário da pesquisa afirmaram que usavam a Internet cotidianamente (p. 3); segundo Castells (2002), em 2001 o número de usuários da internet no mundo ultrapassou 500 milhões, e na América do Norte e Escandinávia, 60% da população tinha acesso à internet nessa época. Ver Castells (2002, p. 431-442) para mais dados sobre o uso da Internet no mundo.

² Chen, Boase e Wellman (2002) destacam que o abismo digital (*digital divide*) – diferenças entre os que têm ou não acesso à internet – é notável, em primeiro lugar, entre a América do Norte e o resto do mundo e, em segundo lugar, entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Os autores também salientam que, em regiões do mundo com baixa porcentagem de usuários da Internet, há a preponderância de usuários com alto poder aquisitivo. Castells (2002) apresenta discussão semelhante, a partir de outras fontes.

³ “Entendemos por *educação linguística* o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.” (Bagno e Rangel, 2005, p. 63).

de EAD e Linguística Aplicada, através da ampliação do conhecimento científico sobre ensino de línguas adicionais a distância, mais especificamente, mediado por computadores em rede, bem como para a qualificação, em termos educacionais, do *design* e desenvolvimento de cursos *online* de línguas.

A base teórica de um curso *online* de língua adicional⁴, bem como sua metodologia de ensino, seus materiais didáticos, ambientes virtuais e ferramentas *online* são geralmente definidos e criados antes do início do curso ou da realização de atividades durante o curso. Quando o curso inicia, professores e alunos são inevitavelmente impelidos a lidar com tarefas pedagógicas e espaços virtuais criados ou escolhidos previamente, podendo ocasionar tensões de diferentes naturezas entre o *design* do curso, o andamento do curso e os seus participantes. Partindo dessa conjuntura, a presente pesquisa tem o intuito de investigar e discutir as relações entre (a) *design* educacional para ensino e aprendizagem de línguas a distância, (b) atividades realizadas em cenários digitais com propósitos educativos e (c) construto teórico de um curso *online* de língua adicional que tem como princípios promover a aprendizagem de português por meio da participação colaborativa em gêneros do discurso relevantes para o intercâmbio.

Esta discussão é feita no âmbito do Projeto CEPI (Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio), que consiste em cursos de espanhol ou português como línguas adicionais, realizados inteiramente em ambientes digitais e oferecidos para intercambistas de universidades latino-americanas (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009). Nossas reflexões partem da análise de dados gerados nas duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS (2011-2012), um curso *online* de Português como Língua Adicional (PLA) desenhado especificamente para intercambistas que estudarão na UFRGS, e realizado via internet antes de viajarem para Porto Alegre.

O CEPI tem como objetivo promover a educação linguística em espanhol e português e iniciar a experiência de intercâmbio antes do deslocamento geográfico do intercambista, familiarizando-o com o uso da língua no contexto universitário do país de destino, e

⁴ Em consonância com estudos e ações de políticas linguísticas iniciadas no Reino Unido, Canadá e Estados Unidos (ver, por exemplo: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/eal_sup_grant/guidelines.pdf), utilizamos o termo *língua adicional* em contraposição a e visando a abarcar outras denominações como *língua estrangeira*, *segunda língua*, *língua de herança* ou *língua de imigração*. Conforme discutido em Schlatter e Garcez (2009, p. 127-128), o termo língua adicional enfatiza o acréscimo a outras línguas que o aluno já tenha em seu repertório, ressaltando o caráter aditivo da língua sendo aprendida à vida do aluno e às possibilidades adicionais (que tal língua proporciona) de participação no mundo. Nesse sentido, tal termo torna relevante o fato de que a língua sendo aprendida é do aluno (não é *estrangeira*, como algo estranho, do outro, e que nunca será seu), é mais um recurso para sua participação e intervenção no mundo, e, ao mesmo tempo, não remete a categorizações aprioristas referentes às condições de aprendizagem da língua, às relações afetivas entre aluno e língua ou aos propósitos de aprendizagem. Na literatura da área de *Aquisição de Segunda Língua*, o termo *segunda língua* faz referência à aquisição da língua em contextos naturalísticos e em imersão, enquanto *língua estrangeira* faz referência à aprendizagem da língua em contextos institucionais de ensino e sem imersão – tal variação contextual também está vinculada à distinção dos conceitos de *aquisição* e *aprendizagem* (ver, por exemplo, Ellis, 1997); na *Linguística Aplicada*, o termo *língua de herança* faz referência às relações afetivas do aluno com a língua, envolvendo laços familiares hereditários que justificam a aprendizagem da língua; e *língua de imigração* faz referência aos propósitos de aprendizagem como relacionados a necessidades de sobrevivência e inclusão social no país de imigração.

oportunizando interações entre os participantes do CEPI, professores e futuros colegas da universidade acolhedora (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009). Nesse sentido, o CEPI configura-se como uma ação de política linguística (Schlatter *et al.*, 2007; Schlatter *et al.*, 2012) com potencial de qualificar programas de mobilidade acadêmica no âmbito do MERCOSUL, não apenas possibilitando que o intercambista se prepare sócio-linguístico-culturalmente para a experiência do intercâmbio, mas também contribuindo, de uma perspectiva macrossocial, para (a) a integração de universidades da América Latina, (b) a criação e/ou o fortalecimento de comunidades acadêmicas virtuais na Região, (c) a promoção da consciência multilíngue e intercultural, e (d) o agenciamento de letramento digital (Schlatter *et al.*, 2007; Schlatter *et al.*, 2012; Gargiulo, Bulla e Schlatter, 2013).

O CEPI é um curso orientado pelas concepções de uso da linguagem como modo de ação social (Clark, 1996), de interação social como uma construção conjunta dos atores sociais (Reddy, 2000), e de gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, modos sociohistoricamente construídos de organização da participação social atualizados⁵ localmente na interação (Bakhtin, 2003). Em termos educacionais, entende-se ensino de língua adicional como situado, contextualizado e com o objetivo de promover o uso da língua em diferentes práticas sociais (Schlatter e Garcez, 2009; 2012) e de aprendizagem como um fenômeno social, realizado nas interações com o(s) outro(s) (Vygotsky, 1984).

De 2007 a 2010, enfrentamos a tarefa de implementar essa proposta pedagógica do CEPI em materiais didáticos, o que culminou em um conjunto de tarefas agrupadas em sugestões de unidades didáticas para posterior escolha do professor (Schlatter *et al.*, 2012). Em uma análise detalhada das tarefas elaboradas com vistas a avaliar e aperfeiçoar os materiais do curso, Bulla, Lemos e Schlatter (2012) concluem que o *design* proposto em geral alcançou os objetivos traçados, projetando ações colaborativas entre os participantes para o uso da língua portuguesa em situações comunicativas coerentes com os gêneros do discurso mobilizados. Os resultados apresentados no referido artigo, no entanto, foram alcançados apenas pela análise dos materiais didáticos: foram confrontadas as orientações dadas nos enunciados das tarefas com os gêneros do discurso mobilizados e as ferramentas utilizadas, sem investigação sistemática das atividades pedagógicas realizadas interacionalmente por participantes do curso. O estudo de Carilo (2012) buscou contemplar a perspectiva dos participantes ao focalizar, na análise das tarefas de leitura e escrita propostas na terceira edição do CEPI, além das orientações dadas nos enunciados, a interpretação dessas

⁵ Os termos “atualizado”, “atualizar” e “atualização” fazem referência à natureza indicial da linguagem e à necessidade de os participantes negociarem, uns com os outros e em cada nova interação, os sentidos que irão atribuir aos repertórios que estão mobilizando. Os gêneros do discurso, portanto, são “atualizados” nas e pelas ações dos participantes.

orientações a partir das produções escritas dos alunos. Esse estudo forneceu subsídios para um novo ajuste dos enunciados das tarefas do curso. O presente relatório de pesquisa apresenta avanços em relação às análises anteriores, uma vez que pretende observar as atividades sociais realizadas durante o desenvolvimento do curso entre os participantes como elementos capazes de contribuir para a qualificação do *design* e da implementação de tal curso.

Operamos, portanto, com a distinção entre plano de ação (tarefa pedagógica, planejamento de etapas de um projeto pedagógico, *design* de um curso) e atividades realizadas pelos participantes ao atualizarem o plano de ação no aqui e agora das interações em sala de aula (presencialmente ou a distância). O plano de ação é compreendido tanto como orientado por construtos teóricos, quanto como orientador das ações dos participantes, mas são os participantes, na relação que estabelecem com o plano durante a realização da atividade, que irão colocá-lo em prática e dar contornos próprios ao que estava previsto inicialmente. O *design* de um curso é entendido, assim, como um planejamento amplo que reúne um conjunto de tarefas pedagógicas, definidas como um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão (expressas nas próprias tarefas e no encadeamento entre elas) de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009; Gargiulo, Bulla e Schlatter, 2009; Bulla, Lemos e Schlatter, 2012).

A atualização de construções teóricas (como pressupostos teóricos ou projetos político-pedagógicos) em materiais didáticos ou em ações sociais é objeto de estudo recorrente na Linguística Aplicada. Em termos de materiais didáticos, Schoffen (2009) demonstra a atualização do construto teórico do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) nos instrumentos de avaliação do exame; Filipouski, Marchi e Simões (2009) e Schlatter, Bortolini e Andrighetti (2009) propõem projetos educacionais e exemplos de unidades didáticas como sugestões de implementação da proposta político-pedagógica dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009). Em termos de ações sociais, Schulz (2007) investiga microetnograficamente a atualização do projeto político-pedagógico de uma escola nas práticas educacionais dos participantes, e Bulla (2007), através de descrições interacionais da realização de atividades pedagógicas colaborativas em uma aula orientada pela pedagogia de projetos, analisa a atualização de objetivos pedagógicos de tarefas colaborativas em atividades colaborativas, reforçando a concepção de aprendizagem como uma realização intersubjetiva.

Nesse sentido, e vinculado a nossas preocupações com *design*, esta empreitada investigativa está baseada em nossa confiança na ideia de que não bastam os materiais

didáticos serem consistentes com o construto teórico, é desejável também que as ações dos participantes em atividades pedagógicas materializem local e situadamente os pressupostos que embasam o curso. Ao fornecer análises de dados que discutem modos locais de atualização do construto teórico tanto nas tarefas quanto nas atividades realizadas durante as duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS, esta pesquisa tem o potencial de contribuir para os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas a distância com pressupostos teóricos afins, bem como de orientar reflexões de professores que desejam atuar em ambientes digitais, em cursos orientados pela noção de uso da linguagem como modo de ação social. Da mesma forma, pretende-se descrever o que entendemos por atividades pedagógicas colaborativas mediadas por computador, partindo da definição proposta em Bulla (2007) – a partir da análise de dados de fala-em-interação face a face –, mas incluindo possíveis contribuições advindas da análise do fenômeno “colaboração” em atividades realizadas em ambientes digitais por interação escrita.

Em suma, esta pesquisa tem como objetivos (a) analisar possíveis imbricamentos entre as atividades realizadas no CEPI e o *design* do curso e (b) analisar modos locais de atualização do construto teórico do CEPI – enfocando, em especial, colaboração e participação através de gêneros do discurso – tanto nas atividades pedagógicas realizadas, quanto no *design* do curso. Para tal, partimos de duas perguntas de pesquisa: **(1) Como as atividades realizadas coletivamente pelos participantes do CEPI nos ambientes digitais podem estar relacionadas ao *design* do curso?** e **(2) Como os pressupostos teóricos do CEPI de colaboração e de participação através de gêneros do discurso são atualizados nas ações sociais dos participantes e no *design* do curso?**

As respostas para essas perguntas, obtidas pela análise de dados empíricos, fornecem descrições de cunho sociológico e educacional capazes de

- A. informar melhorias no *design* de cursos *online* como o CEPI e
- B. informar a formação do professor CEPI para que ele consiga, de modo reflexivo e autoral,
 - a. compreender a proposta educacional do CEPI, o que envolve também o entendimento de seus pressupostos teóricos, e
 - b. implementar essa proposta em suas práticas pedagógicas com seus alunos, o que envolve
 - i. lidar com as tarefas pedagógicas sugeridas no *design* do curso e, se julgar necessário, adaptá-las ou criar novas, sempre as organizando a partir das necessidades e dos interesses dos alunos,

- ii. participar de e ajudar os alunos a participarem de atividades pedagógicas de modos orientados pelos pressupostos teóricos do CEPI e sensíveis aos contextos locais e situados de cada atividade, e
- iii. promover aprendizagens colaborativas, tornando-as e mantendo-as evidentes aos alunos e relacionadas às atividades pedagógicas e aos objetivos do curso.

O presente relatório de pesquisa está organizado em seis capítulos. No Capítulo 1, apresentamos um panorama histórico do ensino de línguas a distância e, em seguida, explicamos detalhes referentes à criação do CEPI. No Capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta ontológica e epistemologicamente esta pesquisa, articulando fenômenos e conceitos (tais como uso da linguagem, interação, atividade, participação, gêneros do discurso, letramentos, ensino, aprendizagem, comunidades colaborativas de aprendizagem, escrita-em-interação, *design* educacional, tarefa pedagógica e atividade pedagógica) basilares para a compreensão das análises de dados. No Capítulo 3, descrevemos os procedimentos de geração de dados realizados nas duas edições do CEPI, a metodologia usada para seleção e tratamento dos dados, bem como os critérios de análise, elaborados a partir da fundamentação teórica. No Capítulo 4, apresentamos a análise de um dado de escrita-em-interação via *chat*, vinculado a tarefas pedagógicas e a uma atividade pedagógica via *wiki*, de modo a refletir sobre as relações entre construto teórico, tarefas e atividades *online* no CEPI. No Capítulo 5, analisamos dois conjuntos de dados (um conjunto cujo dado central é uma atividade pedagógica de escrita coletiva via *wiki*, e outro cujo núcleo é uma atividade pedagógica de interação escrita via *chat*) que evidenciam modos locais de atualização do construto teórico no *design* de tarefas e nas atividades pedagógicas em grupo. Ao final de ambos os Capítulos 4 e 5, discutimos as contribuições de tais análises para o *design* de cursos *online* e para a formação de professores que atuam ou desejam atuar em ambientes digitais. No Capítulo 6, apresentamos nossas considerações finais.

1 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS A DISTÂNCIA

Além de descrever o Projeto CEPI, este capítulo tem como objetivo situá-lo no escopo de pesquisas realizadas até o momento no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância. Na seção 1.1, a partir de um panorama de estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância, refletimos sobre as relações entre inovações tecnológicas, modelos de ensino de língua a distância e paradigmas educacionais. Na seção 1.2, relatamos o desenvolvimento do Projeto CEPI de 2007 a 2012, destacando como o construto teórico foi operacionalizado no *design* do curso, bem como contribuições de pesquisas já realizadas no âmbito do Projeto por diferentes pesquisadores.

1.1 De atividades individuais para atividades colaborativas pela internet

Nesta seção, apresentamos um panorama de estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância, articulando pesquisas em Linguística Aplicada e Educação a Distância⁶. Visando organizar de forma didática as mudanças epistemológicas no ensino de língua a distância, tal panorama é realizado a partir de dois enfoques: um tecnológico e outro pedagógico. A partir do primeiro enfoque, abordamos as relações entre inovações tecnológicas e modelos emergentes de ensino de línguas a distância, e a partir do segundo

⁶ Como nosso foco é no ensino e aprendizagem de línguas a distância, excluímos deste panorama, em consonância com White (2003), revisões de contribuições de pesquisas sobre (a) uso de tecnologias no ensino presencial de línguas (ver, por exemplo: Bulla *et al.*, 2006; Broch, 2008; Dieu, 2008) e no ensino semipresencial (também chamado de cursos híbridos ou *blended learning* – Tori, 2009) de línguas, por envolverem particularidades do ensino presencial que distanciam ambas as modalidades do foco desta pesquisa, qual seja, o ensino de língua a distância, no qual professor e alunos interagem única e exclusivamente por ambientes digitais; (b) aprendizagem de línguas por *Teletandem* (ver, por exemplo: Telles, 2009), por possuir características da prática de *Tandem*, a qual não requer um professor para ser realizada e, portanto, não envolve necessariamente questões de *design* e implementação de cursos, foco da presente pesquisa; e (c) cursos a distância para formação de professores de línguas (ver, por exemplo: Bonotto, 2008; Bulla e Bonotto, 2008), por não possuírem os mesmos objetos de ensino que cursos de língua a distância, estes voltados para línguas e aqueles para como se ensina línguas. Por contribuir com a construção argumentativa desta discussão, citamos algumas pesquisas que não são sobre ensino *online* de línguas adicionais, mas sim sobre ensino de línguas maternas a distância.

enfoque, o qual envolve inevitavelmente questões tecnológicas, discutimos as relações entre construtos teóricos e *design* de cursos *online* de línguas. Sendo assim, esta seção tem o objetivo de enquadrar o curso em foco neste trabalho, o curso *online* CEPI (abordado na seção seguinte), como uma produção sociohistoricamente situada e responsiva a outras produções, as quais são igualmente situadas e responsivas a seus momentos sociohistóricos de produção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem de línguas a distância.

1.1.1 Enfoque tecnológico

É possível datar aproximadamente o período de surgimento e/ou popularização de cada inovação tecnológica na sociedade e relacionar cada inovação à elaboração de novos modos de implementação do ensino de línguas a distância, configurando, assim, mudanças epistemológicas na área. Isso quer dizer que, em certa medida, o ensino de línguas a distância responde a possibilidades e restrições tecnológicas dos diferentes períodos sociohistóricos. A invenção das fitas cassete de áudio, por exemplo, ou a criação da *web 2.0* são inovações tecnológicas que configuram diferentes possibilidades para o ensino de línguas, como a possibilidade de prática de compreensão oral ou a possibilidade de participação multimodal em comunidades *online*. Ao mesmo tempo, também configuram restrições de acordo com as limitações de cada tecnologia, como a impossibilidade (ou dificuldade) de interação entre pessoas através de fitas cassete, o que não acontece em ambientes virtuais através de ferramentas como *e-mail*, *fórum* ou *chat*.

Até meados da década de 1990, momento de difusão dos computadores pessoais e de expansão inicial da internet⁷, a educação a distância podia ser entendida como dividida em três gerações: a primeira seria a geração da educação por correspondência; a segunda, a geração das telecomunicações; e a terceira, a do computador (Garrison, 1985). Já no início dos anos 2000, período de rápida popularização da internet e de produção de novas formas de comunicação pelo computador, Wang e Sun (2001) propõem um modelo de quatro gerações, apresentado de maneira resumida e comparada com o modelo de três gerações no Quadro 1 a seguir⁸. No modelo de quatro gerações, fica evidente que, embora possamos relacionar o aparecimento de novas tecnologias a formas emergentes de ensino de línguas a distância, tal

⁷ É importante ressaltar que, embora seja possível balizar esta primeira parte da discussão por datas, optamos por não as focar de modo central como divisões evolutivas, especialmente porque a literatura de países desenvolvidos apresenta datas de introduções tecnológicas no ensino de línguas a distância que não correspondem à realidade sociohistórica brasileira. Sempre que possível, situaremos períodos de inovações tecnológicas dentro do cenário brasileiro.

⁸ Há diferentes classificações evolutivas referentes à EAD, tecnologias e períodos históricos (ver: Nevado, 2001; Peters, 2004; Bonotto, 2008; Belloni, 2009), mas optamos por relatar a de Wang e Sun (2001) pela orientação específica do trabalho dessas autoras para a área de ensino de línguas a distância, e não para a de EAD em termos gerais.

relação não indica o desaparecimento das formas anteriores, aspecto que acena para a existência de configurações híbridas de ensino de línguas a distância.

Quadro 1: Desdobramento da teoria de 3 gerações para a de 4 (Wang e Sun, 2001, p. 541)⁹

Teoria das Três Gerações		Teoria das Quatro Gerações	
Gerações	Tecnologias	Gerações	Tecnologias
Primeira	Mídia impressa, Correios	Primeira	Mídia impressa, Correios
Segunda	Rádiodifusão, televisão, rádio, telefone, fita cassete de áudio e vídeo, TV a cabo etc.	Segunda	<i>Mídia antiga</i> : mídia impressa, Correios <i>Mídia nova</i> : radiodifusão, televisão, rádio, telefone, fita cassete de áudio e vídeo, TV a cabo etc.
Terceira	Computador	Terceira	<i>Mídia antiga</i> : mídia impressa, Correios, radiodifusão, televisão, rádio, telefone, fita cassete de áudio e vídeo, TV a cabo etc. <i>Mídia nova</i> : programa de processamento de texto, pacotes multimídia, e-mail, Web, Internet ¹⁰ etc.
		Quarta	<i>Mídia antiga</i> : mídia impressa, Correios, radiodifusão, televisão, rádio, telefone, fita cassete de áudio e vídeo, TV a cabo, programa de processamento de texto, pacotes multimídia, e-mail, Web, Internet etc. <i>Mídia nova</i> : tecnologia de tempo real pela Internet como videoconferência, áudiochamada pela Internet, realidade virtual etc.

Uma questão relevante sobre o surgimento de novas tecnologias agrupadas nas gerações de Wang e Sun (2001) recai sobre as diferentes naturezas de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e grupos, naturezas essas imbricadas nas possibilidades de suporte da ação humana que cada tecnologia oferece. Tais possibilidades possuem implicações para o *design* dos cursos e para os tipos de atividades pedagógicas que serão realizadas para promover aprendizagem.

Considerando especificamente o ensino de línguas a distância utilizando apenas

⁹ Tradução livre de Wang e Sun (2001, p. 541):

Three-Generation Theory	
Generations	Technologies
First	Printed media, post system
Second	Broadcasting, television, radio, telephone, audio-cassettes, videocassettes, cable television, etc.
Third	Computer

Four-Generation Theory	
Generations	Technologies
First	Printed media, post system
Second	<i>Older media</i> : printed media, post system <i>New media</i> : broadcasting, television, radio, telephone, audiocassettes, videocassettes, cable television, etc.
Third	<i>Older media</i> : printed media, post system, broadcasting, television, radio, telephone, audiocassettes, videocassettes, cable television, etc. <i>New media</i> : Word processor, multimedia packages, e-mail, the Web, the Internet, etc.
Fourth	<i>Older media</i> : printed media, post system, broadcasting, television, radio, telephone, audiocassettes, videocassettes, cable television, word processor, multimedia packages, e-mail, the Web, the Internet, etc. <i>New media</i> : Internet-based real time technology such as desktop videoconferencing, Internet telephoning, virtual reality, etc.

¹⁰ A *Web* e a *Internet* são tecnologias diferentes: “Muita gente usa os termos Internet e World Wide Web (ou apenas Web) indistintamente, mas de fato os dois termos não são sinônimos. A Internet e a Web são duas coisas separadas, embora relacionadas. / A internet é uma gigantesca rede de redes, uma infraestrutura em rede. Ela conecta milhões de computadores globalmente, formando uma rede em que qualquer computador pode comunicar-se com qualquer outro computador desde que ambos estejam conectados à Internet. A informação que viaja pela Internet o faz por meio de uma variedade de linguagens conhecidas por protocolos. / A World Wide Web, ou simplesmente Web, é uma maneira de acessar informação por meio da Internet. É um modelo de compartilhamento de informações construído sobre a Internet. A Web usa o protocolo HTTP, que é apenas uma das linguagens utilizadas na Internet, para transmitir informações, e serve-se de browsers, como o Internet Explorer, para acessar documentos chamados páginas (home pages), que estão ligados uns a outros por meio de hyperlinks. Documentos Web também contém gráficos, sons, textos e vídeos. / A Web é apenas uma das maneiras pelas quais a informação pode ser disseminada pela Internet. A Internet, não a Web, é utilizada ainda para e-mail, Newsgroups, Instant Messaging e FTP. Portanto a Web é apenas uma parte da Internet, embora uma grande parte, mas os dois termos não são sinônimos e não devem ser confundidos.” (<http://cachinacursos.wordpress.com/2009/07/20/internet-x-web/>).

tecnologias da primeira geração, podemos inferir que os cursos conseguiriam adotar uma metodologia de ensino por autoinstrução (aprendizagem independente, *self-access*) a partir de material impresso enviado por correio. A única maneira de haver interação entre professor-aluno e aluno-aluno seria por carta (Palhares, 2009), o que demandaria muito tempo de espera¹¹. Não é à toa que Wang e Sun (2001) destacam tal geração como negligenciada pelos estudos de ensino de línguas a distância¹². Na literatura de Linguística Aplicada, não há muitos trabalhos sobre essa geração: as autoras mencionam, como exemplo potencialmente pioneiro, a oferta de cursos de produção textual por correspondência na Suécia, em 1833, e a abertura de uma escola de línguas em Berlin, em 1856, que teria oferecido cursos de línguas por correspondência – as autoras relatam, no entanto, a ausência de registros sobre currículos e materiais didáticos de tais cursos (Wang e Sun, 2001, p. 544)¹³.

Diferentemente da primeira, a segunda geração possui registros de ofertas de cursos de ensino de línguas a distância não apenas no exterior, mas também no Brasil. Televisão, rádio, telefone, fitas cassete de áudio e vídeo revolucionaram não só o ensino presencial de línguas¹⁴, mas também o ensino de línguas a distância, uma vez que, através desses meios de comunicação, o trabalho com as clássicas quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) pôde ser incluído nos materiais didáticos e disponibilizado mais facilmente aos alunos (Wang e Sun, 2001). Além disso, em comparação às possibilidades de interação entre professor-aluno através das tecnologias da primeira geração, o telefone configura-se como um avanço no âmbito interacional, por possibilitar interações orais simultâneas¹⁵. No entanto, a popularização do telefone e, mais contemporaneamente, do celular é um fenômeno recente, e, portanto, não consideramos que a segunda geração, enquadrada como um período anterior ao

¹¹ Embora não se trate de cursos de línguas a distância (os quais envolvem questões de *design*), o *pen pal* é um exemplo interessante de possibilidade de uso de correspondência para aprendizagem de línguas adicionais a distância de modo independente, sem um professor, o que o aproxima da aprendizagem por *Tandem*, mas com organizações e tecnologias diferentes. Ao trocar cartas com pessoas de diferentes origens e línguas, o participante de um *pen pal* tem a possibilidade de fazer amigos, conhecer outras culturas e, ao mesmo tempo, desenvolver suas habilidades de leitura e escrita na língua adicional. O *pen pal*, obviamente, podia também ser utilizado como parte de cursos presenciais de línguas, mas o mote deste tipo de programa não é centralmente a aprendizagem de línguas, mas sim a aproximação entre pessoas para propósitos de criação de laços de amizade através da troca de cartas, o que poderia acontecer entre pessoas não necessariamente interessadas em aprender línguas (ver, por exemplo: <http://www.ipf.net.au/>).

¹² Na literatura de EAD, no entanto, há registros de vários cursos realizados por correspondência (ver: Palhares, 2009; Nevado, 2001; Peters, 2004; Belloni, 2009), como cursos técnicos-profissionalizantes ou cursos de ensino fundamental e médio, mas não encontramos, na literatura de EAD, referências a cursos especificamente **de línguas** por correspondência.

¹³ Sobre essa geração no Brasil, não encontramos documentos ou artigos científicos que relatassem a existência de cursos **de línguas** que tivessem sido oferecidos no país utilizando unicamente mídia impressa e serviços de correspondência. Vários *sites* em português mencionam, em um fenômeno de cópia-endêmica comum na internet, a existência pioneira no Brasil de um curso de Português Instrumental a distância, criado em 1988 por um professor da Universidade Católica de Santos, em São Paulo, chamado Sérgio Guidi. Não encontramos, no entanto, nenhum documento oficial ou artigo publicado sobre tal curso.

¹⁴ Paiva (2009) faz uma retrospectiva histórica sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas, sem focar, especificamente, o ensino de línguas a distância.

¹⁵ O Curso de Licenciatura em Letras Inglês na modalidade a Distância do Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), oferecido pela UFRGS, UCS, UNISC e UFSM de 2008 a 2012 no âmbito da REGESD (Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância), disponibilizou o telefone (além de correio tradicional, videoconferência e recursos e instrumentos de ambientes virtuais de aprendizagem) como meio de contato entre alunos e tutores presenciais e a distância, em especial para que alunos com problemas relativos ao uso do computador e dos ambientes digitais pudessem entrar em contato a fim de receberem ajuda através de uma tecnologia de interação oral mais conhecida por eles (Polonia, 2008). Não encontrei, no entanto, relatos sobre o uso do telefone para a realização de atividades pedagógicas na língua adicional no âmbito desse projeto.

computador, tenha revolucionado o ensino de línguas a distância em termos interacionais, mas sim, no âmbito de expansão do trabalho não apenas com as habilidades de ler e escrever, enfocadas na primeira geração, mas também com as habilidades de ouvir e falar, mesmo que o falar estivesse ainda restrito pelas tecnologias como telefone e gravação em fitas de áudio para envio ao professor.

Oferecidos de 1969 até metade da década de 1970, o *Kontake* e o *Ensemble* são exemplos interessantes de cursos de línguas adicionais a distância da segunda geração, por utilizarem tecnologias da primeira, como livros-texto e livros de exercícios, e da segunda, como programas de televisão e de rádio e LP (*Long Play*) ou fitas cassete de áudio com exercícios extras para a prática das línguas adicionais alemão e francês respectivamente (Innes, 1977)¹⁶. Criados pela empresa britânica BBC (*British Broadcasting Corporation*), ambos *Kontake* e *Ensemble* tinham como público-alvo adultos interessados em aprender alemão ou francês em casa, de modo individual, sem o auxílio de um professor; ou seja, através de autoaprendizagem (Innes, 1977)¹⁷. No Brasil, podemos citar o Programa Telecurso como um exemplo de difusão televisiva de cursos a distância da segunda geração, contando também com livros didáticos para autoaprendizagem independente. Criado pela Fundação Roberto Marinho, o Telecurso 2º Grau foi iniciado em 1978 e englobava cursos de diferentes disciplinas do hoje chamado Ensino Médio¹⁸, incluindo, portanto, o ensino de Língua Portuguesa e Inglesa a distância, por isso o citamos aqui.

Equidade, acessibilidade à educação e inclusão social pela EAD são aspectos comuns aos cursos citados como exemplos da segunda geração, marcada por discussões sobre políticas públicas para aprendizagem aberta (*open learning*), possibilitada pelas tecnologias de difusão de massa (Wang e Sun, 2001). Em contrapartida, esses exemplos se distanciam em termos temporais: enquanto o *Kontake* e o *Ensamble* iniciaram em 1969, foi apenas em 1978 que o Telecurso teve início, o que reforça a impossibilidade de refletirmos sobre diferentes gerações tecnológicas e ensino de línguas a distância no Brasil e no mundo a partir das mesmas balizas temporais.

A terceira geração de Wang e Sun (2001) envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o ensino de línguas a distância, como materiais didáticos multimídias em CD-ROM (*Compact Disc - Read Only Memory*), páginas da internet e

¹⁶ O *Kontake* incluía ainda *filmstrips* coloridos de 33 quadros (*frames*), uma tecnologia cinematográfica anterior à fita cassete de vídeo e que apresentava fotos acompanhadas de uma narração em áudio (ver <http://en.wikipedia.org/wiki/Filmstrip> para mais informações).

¹⁷ Conforme explicitado em Innes (1977), o *Kontake* também poderia ser usado por professores em cursos presenciais.

¹⁸ O Telecurso pode ser utilizado tanto como material para autoinstrução em casa, como também em sala de aula com professores. Mais informações em <http://www.telecurso.org.br/>.

ferramentas para interação assíncrona via *web*, como *e-mail* e *fórum*¹⁹. Essa geração pode ser relacionada à consolidação inicial do CALL (*Computer Assisted Language Learning*), uma vertente dentro da Linguística Aplicada devotada ao estudo de questões referentes à aprendizagem de línguas com o apoio do computador. Desde seu surgimento na década de 1960, nos Estados Unidos, até o final da década de 90, o CALL esteve fortemente relacionado à incorporação de tecnologias na sala de aula presencial, com discussões na literatura sobre possíveis usos da internet na sala de aula e de materiais multimídia desenhados para propósitos de aprendizagem de línguas (Beatty, 2003). Apesar de não enfocarem centralmente questões sobre ensino de línguas a distância, as pesquisas iniciais em CALL fomentaram discussões úteis para o ensino de línguas a distância, especialmente em termos de *design* e uso de materiais didáticos, conforme discutiremos mais adiante.

*La rencontre de Philippe*²⁰ e *No recuerdos*²¹ (Murray *et al.*, 1991) são exemplos interessantes de CD-ROMs para aprendizagem de francês e espanhol respectivamente, podendo ser utilizados também para aprendizagem de língua a distância, não apenas para uso em sala de aula²². Criados e desenvolvidos pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), esses CD-ROMs foram produzidos com simulações gravadas em vídeo (Farman-Farmaian, 1987) e uma estrutura de tarefas de resolução de problemas encadeadas pelos fios condutores das histórias das personagens *Philippe* e *Gonzalo*, respectivamente. No Brasil, seguindo uma proposta semelhante de organização do material multimídia por tarefas de resolução de problemas inseridas em uma história, podemos citar o protótipo de CD-ROM Português para Estrangeiros, do PPE, cujo *design* foi idealizado por uma equipe interdisciplinar da UFRGS, envolvendo pesquisadores de Linguística Aplicada e Computação (Ferreira, 1998; Machado, 2004). Outro exemplo brasileiro que podemos citar, com uma proposta diferente das anteriores (ou seja, não organizada a partir de histórias): os dois CD-ROMs IngRede I e II para aprendizagem individual de leitura em inglês, fruto do projeto interinstitucional IngRede, envolvendo 10 universidades federais brasileiras em torno da problemática de ensino sobre aprendizagem de leitura em inglês em ambiente virtual (Paiva e Braga, 2011; Paiva *et al.*, 2012).

Como um aprimoramento das gerações anteriores, a internet na terceira geração

¹⁹ Interação síncrona e assíncrona são denominações comuns na área de EAD. Interações síncronas requerem que os participantes estejam conectados à internet ao mesmo tempo e são realizadas pela utilização de *softwares* que suportam *chat* escrito, áudio e/ou videoconferência. Já para participar de interações assíncronas, cada participante pode contribuir com suas postagens quando quiser, sem a necessidade de definição de dias e horários fixos e concomitantes (sendo que atividades pedagógicas que devem ser realizadas via *fórum* também podem incluir delimitação de períodos para participação, como uma semana). Em suma, a distinção recai sobre o caráter obrigatório ou não da simultaneidade para a participação em atividades *online* coletivas.

²⁰ Mais informações em <http://web.mit.edu/fl/www/projects/Philippe.shtml>.

²¹ Mais informações em <http://web.mit.edu/fl/www/projects/NoRecuerdo.shtml>.

²² Garcez (1995) destaca o potencial do CD-ROM *La rencontre de Philippe* para a aprendizagem colaborativa em sala de aula, quando os alunos trabalham em dupla na frente do computador.

facilitou os modos de distribuição de conteúdos e materiais didáticos escritos, orais e audiovisuais aos alunos de cursos de línguas a distância, além de revolucionar suas possibilidades de interação. A vantagem mais evidente dessa inovação tecnológica (a saber, a internet) consiste na facilidade de acesso a materiais autênticos²³ disponíveis na internet, sejam versões digitais de jornais em papel ou *sites* pessoais ou de instituições, bem como a acervos digitalizados de bibliotecas e museus antes só disponíveis para consultas presenciais (Litto, 2009).

Nessa mesma direção, livros didáticos, áudios e vídeos puderam começar a ser distribuídos pela internet a um número maior de pessoas e a um custo mais baixo se comparado ao envio por correio de materiais impressos em papel e gravações em fitas cassete de áudio e vídeo, CD e DVD. Devemos lembrar, no entanto, que essas possibilidades não excluem as anteriores, como é o caso do Telecurso, hoje vinculado ao governo brasileiro como uma política pública de educação em massa. Seus cursos de educação básica seguem sendo ofertados por transmissões televisivas e envio de materiais impressos (mediante compra), mas os alunos têm a opção de assistir aos programas também pelo *site* do Telecurso. A internet, nesse caso, configurou-se como mais um meio promotor da EAD.

A partir dessas novas tecnologias da terceira geração, observa-se o surgimento de cursos *online* de línguas, realizados prioritariamente por meio de ferramentas digitais na internet. Alguns consistem em *sites* com explicações gramaticais e exercícios de correção automática, criados através de ferramentas *online* como o *Hot Potatoes*²⁴. Tecnologias como essa são relativamente simples e possibilitam que o professor seja autor de seus materiais digitais interativos (Arneil e Holmes, 1999) – “interativos” no sentido de possibilitar que o aluno escreva, complete, relacione etc. e que receba respostas automáticas²⁵.

Como exemplos de cursos *online* para aprendizagem autoinstrucional produzidos com esse tipo de tecnologia e disponibilizados em *sites* (normalmente construídos em linguagem *html*), podemos citar o *site* independente (não institucional) *Learn American English Online*²⁶, que oferece cursos de inglês gratuitos, criados por um professor que se apresenta como Paul;

²³ Aqui estamos designando *materiais autênticos* como textos orais ou escritos ou audiovisuais ou multimodais, de diferentes gêneros do discurso (especialmente com diferentes propósitos, interlocutores e meios de publicação), produzidos nas línguas de interesse do internauta, mas que não tenham sido concebidos e produzidos para fins pedagógicos; ou seja, materiais que não tenham sido criados especificamente para promover o ensino de língua. Os exemplos fornecidos em seguida (versões digitais de jornais em papel ou *sites* pessoais ou de instituições, acervos digitalizados de bibliotecas e museus) corroboram esse entendimento.

²⁴ “The Hot Potatoes suite includes six applications, enabling you to create interactive multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching/ordering and gap-fill exercises for the World Wide Web. Hot Potatoes is freeware, and you may use it for any purpose or project you like.” (<http://hotpot.uvic.ca/> - Acesso em 16/02/2013). “Hot Potatoes was first released in version 2.0 in September 1998, at the EuroCALL conference in Leuven, Belgium. Hot Potatoes has been freeware since October 2009.” (http://en.wikipedia.org/wiki/Hot_Potatoes - Acesso em 16/02/2013).

²⁵ Ver discussão sobre interatividade em Primo (2007).

²⁶ Ver <http://www.learnamericanenglishonline.com/index.html>.

o site *Learn English*²⁷, ativo desde 1999 e criado por uma empresa britânica sem fins lucrativos; o Curso a distância de Inglês²⁸ do Instituto Universal Brasileiro²⁹; e o curso *Read in Web*, criado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) como um *site* com materiais para desenvolvimento de proficiência em leitura em Inglês para fins acadêmicos, voltado para os pós-graduandos dessa universidade (Braga, 2004). Como um exemplo mais sofisticado em termos de tecnologias e *design* gráfico, podemos citar os cursos *online* de línguas oferecido pela BBC, como o curso gratuito de gaélico escocês *Beag air Bheag*³⁰. Em comum, esses cursos foram desenhados para autoinstrução (*self-access*), mas também podem ser usados em salas de aula com professores.

Até aqui, o ensino de línguas a distância baseia-se em trabalhos centralmente individuais, nos quais o aluno poderia construir conhecimento ao lidar, de forma autônoma, com materiais impressos, televisivos, radiofônicos ou computacionais. Nesse sentido, as tecnologias são usadas centralmente para a distribuição de conteúdos (Desmarais, 2000). Com o surgimento de ferramentas de interação assíncrona como *e-mail* e *fórum* (ainda classificadas por Wang e Sun, 2001, como parte da terceira geração), as tecnologias começam a ser utilizadas também para possibilitar interações de forma mais ágil e em grupos (Desmarais, 2000). A partir de então, o ensino de línguas a distância inicia seu percurso rumo à aprendizagem colaborativa a distância, almejada no CEPI tanto em termos de *design* quanto de práticas pedagógicas.

A respeito do uso de *e-mail* para ensino e aprendizagem de línguas adicionais, mais especificamente com dados de ensino de francês para falantes de inglês, Aitsiselmi (1999) destaca como vantagem a possibilidade de realização de prática de escrita e comunicação autênticas. Os participantes do projeto *Email Correspondence*, apresentado por Aitsiselmi (1999), foram convidados a escrever sobre qualquer assunto, como se fosse para um amigo ou em um diário pessoal, e enviar os textos para a professora; esta, conforme relatado no artigo, não corrigiria o texto do *e-mail*, apenas o responderia com foco no conteúdo. Questões como esta, relacionadas à tarefa pedagógica envolvendo o suporte *e-mail*, nos remete ao segundo enfoque do nosso panorama, o enfoque pedagógico, abordado em breve nesta seção.

Como um exemplo de curso *online* que incluiu a tecnologia *fórum*, podemos citar uma versão *online* dos cursos IngRede I e II, mencionados anteriormente. Segundo Paiva *et al.* (2012), a partir de 2011, as tarefas de leitura instrumental dos dois CD-ROMs IngRede I e II

²⁷ Ver <http://www.learnenglish.de/>.

²⁸ Ver <http://www.institutouniversal.com.br/p1.php?curso-profissionalizante=Ingles-Basico-Apostila#1>.

²⁹ Não conseguimos apurar se essa instituição seria pioneira no ensino especificamente de línguas a distância no Brasil.

³⁰ Ver http://www.bbc.co.uk/alba/foghlam/beag_air_bheag/.

foram transpostas para o *Moodle* institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), visando à expansão das possibilidades de participação em atividades antes impossíveis de serem realizadas a distância com a tecnologia CD-ROM, além de facilitar o acompanhamento dos alunos matriculados nas disciplinas *Inglês Instrumental* da UFMG. No *Moodle*, foram mantidas as tarefas individuais com *feedback* automático (implementadas inicialmente apenas pelos CD-ROMs – os alunos passaram, portanto, a ter duas opções de acesso a tais tarefas individuais), mas foram incluídas ferramentas que estão disponíveis nesse ambiente virtual e que possibilitam a realização de atividades em grupo (com alunos agrupados por grandes áreas do conhecimento) e de interações entre alunos e professores. O *fórum* foi utilizado, nesses cursos, para discussões assíncronas sobre temáticas abordadas em textos em inglês ou para tirar dúvidas sobre o curso. Cabe destacar também a utilização da ferramenta *glossário* nesses cursos para a construção coletiva de listas de termos técnicos e suas explicações pelos alunos³¹.

Finalmente, a quarta geração também inclui TICs, mas com foco em ferramentas de interação síncronas como áudio e videoconferência (Hauck e Haezewindt, 1999), *chat* (Tudini, 2003) e realidade virtual. O curso *online* de inglês *Surfing & Learning* (Fontes, 2002), iniciado em 1998, incluía a ferramenta *chat*; por isso o enquadramos como um exemplo pertencente à quarta geração. No entanto, segundo Collins (2004), a ferramenta central para interação nesse curso foi o *fórum (bulletin board)*, amplamente usada pelos participantes tanto para a proposição de questões e compartilhamento de materiais de forma espontânea, quanto para a realização de atividades pedagógicas vinculadas a tarefas em grupo do curso – as quais eram implementadas na própria ferramenta *fórum*. Por exigir a simultaneidade de conexão para a realização da interação e por não haver tarefas pedagógicas para *chats*, o *chat* foi usado raramente e, segundo Collins (2004), as interações não tinham relação com tarefas do curso. O *chat* foi idealizado nesse curso como um espaço livre para conversas escritas síncronas e espontâneas entre os alunos, mas não houve adesão, sendo que eles recorreram ao *fórum* para tal. Em casos como esse, podem-se observar as relações entre *design* e implementação de um curso *online*, especialmente em se tratando da relação entre tarefas pedagógicas e ferramentas utilizadas para a realização de atividades pedagógicas.

Polonia (2003) apresenta considerações diferentes das de Collins (2004) em relação ao uso das ferramentas pelos participantes, especialmente por questões de *design*: no curso *online* de inglês que Polonia (2003) analisa (inglês para alunos do curso de Informática da UFRGS), havia tarefas pedagógicas propostas tanto em *fórum* quanto em *chat*. A

³¹ Outra análise de curso de línguas com o uso de *e-mail* e *fórum* pode ser encontrada em Möllering (2000).

pesquisadora pôde identificar o *chat* como uma ferramenta mais apropriada para tarefas com *foco no sentido*³² (devido à sincronicidade semelhante a da interação oral face a face) e não com *foco na forma*, ao passo que o *fórum* se mostrou mais adequado para momentos de *foco na forma* (devido à possibilidade de postagem em diferentes momentos e, portanto, de adequação à variação do tempo necessário para a construção de cada postagem, dependendo de cada aluno). Além disso, a autora observou que o *fórum* possibilitou a inclusão de alunos que não participaram de atividades via *chat*, pois no *fórum* poderiam ter mais tempo para escrever antes de tornar pública sua contribuição. Sua pesquisa destaca, portanto, a necessidade de se atentar para a relação entre tarefa proposta, tipo de foco de ensino durante interações (*foco no sentido* ou *na forma*) e ferramenta escolhida para a realização da atividade pedagógica.

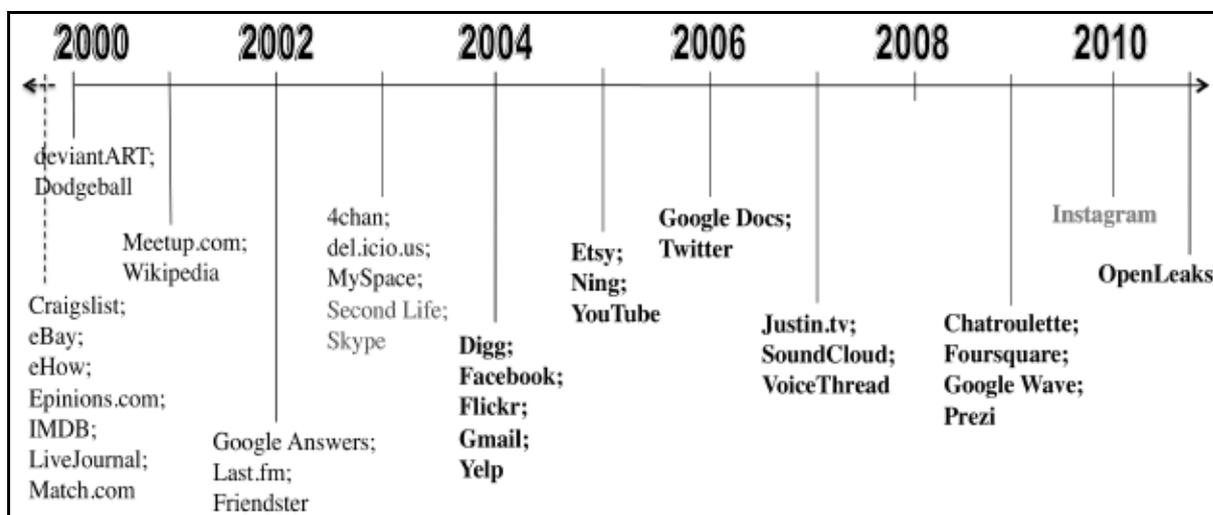
O artigo de Wang e Sun (2001) foi publicado dois anos antes da criação do *Second Life* (SL), um mundo virtual lançado em 2003 e ainda popular contemporaneamente (ver Figura 1 a seguir); portanto não sabemos a quais realidades virtuais as autoras faziam referência como parte da quarta geração (ver Quadro 1 anterior). De qualquer modo, a menção das autoras a “realidades virtuais” como tecnologias potencialmente úteis para o ensino e a aprendizagem de línguas a distância é procedente, conforme pode ser observado em Cooke-Plagwitz (2008). Além de apresentar o SL, Cooke-Plagwitz (2008) discute vantagens e desvantagens da utilização do *Multi User Virtual Environment* (*MUVE* – “ambiente virtual multi usuário”) como ferramenta para professores e alunos de línguas adicionais. Como exemplo de vantagens mencionadas pelo autor, podemos citar a potencial redução da sensação de distância entre professor e alunos de cursos *online*, devido à copresença dos *avatares*³³ no mesmo espaço virtual, bem como o fato do SL ser habitado por pessoas de diferentes partes do mundo e que poderiam interagir pela escrita (de modo autêntico) com os alunos na língua sendo aprendida. Paradoxalmente, o fato de ser habitado por qualquer pessoa também é citado como um exemplo de desvantagem, visto que o SL é um mundo virtual aberto para todos, então o professor não pode evitar que eventualmente outros *avatares*

³² As denominações *foco no sentido* (*focus on meaning*) e *foco na forma* (*focus on form*) fazem parte de um longo debate entre pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem, em especial envolvendo línguas adicionais, acerca da identificação e definição dos momentos adequados para que o professor ofereça explicações gramaticais aos alunos ou não. Segundo Doughty e Williams (1998), enquanto *foco na forma* está relacionado a atividades nas quais o professor tem como objetivo pedagógico ofertar explicações gramaticais de modo explícito aos alunos ou fazê-los refletir sobre acurácia linguística, *foco no sentido* diz respeito aos momentos em que o professor deveria, de certo modo, “ignorar” inadequações gramaticais feitas pelos alunos no curso de interações (ignorar se não comprometerem a realização de ações pelo uso da língua adicional), enquanto realizam atividades com o objetivo pedagógico de promover situações comunicativas para o desenvolvimento da fluência dos alunos. Há quem pondere sobre os momentos adequados para um ou outro foco, e há quem defenda a permanência de apenas um dos focos como orientador do trabalho do professor. Na seção 2.2, apresentamos as denominações utilizadas neste trabalho, as quais, como poderá ser notado, possuem orientações teóricas distintas.

³³ No *site* do SL, encontramos a seguinte definição de *avatar*: “No mundo virtual, um avatar é uma persona digital que você pode criar e personalizar. É você, só que em 3D. Você pode criar um avatar que lembra sua vida real ou criar uma identidade alternativa. Sua imaginação é o limite. Quem você quer ser?” (<http://secondlife.com/whatis/avatar/?lang=pt-BR>).

atrapalhem a aula ou perturbem os alunos com insultos ou abordagens sexuais durante a aula.

Figura 1: Linha do tempo com algumas inovações tecnológicas (Herring, 2012, p. 3)



Uma rápida análise da linha do tempo acima (Figura 1) nos faz perceber que não podemos excluir deste panorama as diversas inovações tecnológicas popularizadas após a publicação de Wang e Sun (2001). Algumas dessas inovações já foram usadas em cursos *online* de línguas e, portanto, poderiam ser enquadradas como pertencentes a uma quinta geração – para a qual mundos virtuais como o SL seriam realocados. Nessa geração emergente, podemos incluir plataformas *web* caracterizadas centralmente por interações sociais e conteúdos gerados pelos próprios usuários (não mais apenas por *web designers*, jornalistas, professores etc.), democratizando centralmente as possibilidades de autoria e publicação no ciberespaço. Essas plataformas são comumente associadas ao termo *Web 2.0* (Herring, 2012). Na linha do tempo acima, Herring (2012) realçou em negrito as tecnologias que podem ser associadas ao termo *Web 2.0*³⁴, tecnologias essas que possibilitam o desenvolvimento de cursos *online* de línguas por meio de *blogs*³⁵ (Reis, Moreira e Tura, 2008), *wikis*³⁶ (Lee, 2010; Dehaan *et al.*, 2012) e redes sociais como o antigo *Orkut* (Faria,

³⁴ A linha do tempo de Herring (2012) foi criada a partir de uma seleção pessoal de tecnologias feita pela autora, o que não significa que sejam apenas estas as únicas inovações tecnológicas do período focado.

³⁵ Blog “(contração do termo inglês *web log*, “diário da rede”) é um *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*. | Muitos *blogs* fornecem comentários ou notícias sobre um assunto em particular; outros funcionam mais como diários *online*. Um *blog* típico combina texto, imagens e *links* para outros *blogs*, páginas da Web e mídias relacionadas a seu tema. A capacidade de leitores deixarem comentários de forma a interagir com o autor e outros leitores é uma parte importante de muitos *blogs*. | Alguns sistemas de criação e edição de *blogs* são muito atrativos pelas facilidades que oferecem, disponibilizando ferramentas próprias que dispensam o conhecimento de HTML. A maioria dos *blogs* são primariamente textuais, embora uma parte seja focada em temas exclusivos como arte, fotografia, vídeos, música ou áudio, formando uma ampla rede de mídias sociais.” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>).

³⁶ “A *wiki* (...) is usually a web application which allows people to add, modify, or delete content in collaboration with others. (...) While a *wiki* is a type of content management system, it differs from a blog or most other such systems in that the content is created without any defined owner or leader, and wikis have little implicit structure, allowing structure to emerge according to the needs of the users. | The

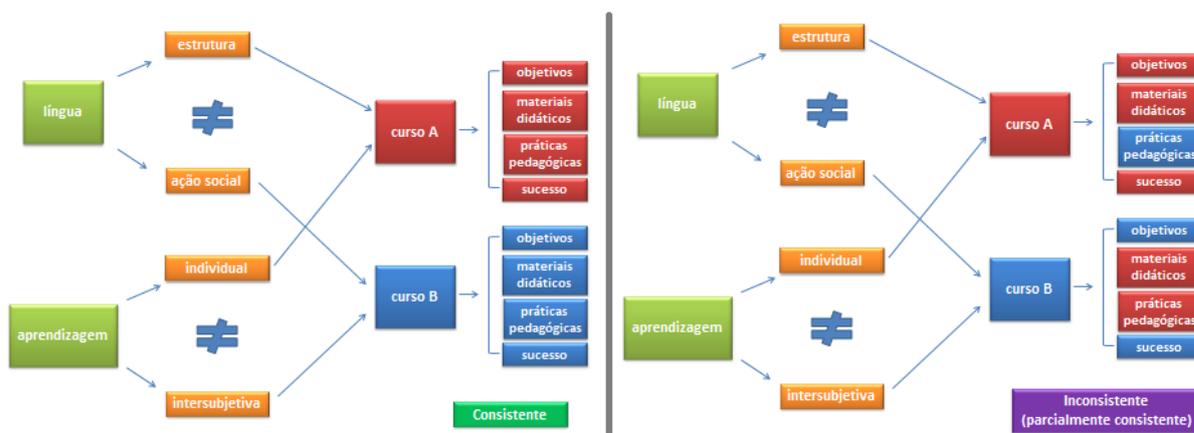
2010) e o *Facebook* (Meishar-Tal, Kurtz e Pieterse, 2012).

Como pode ser observado até agora, as inovações tecnológicas possibilitaram a criação de diferentes modos de realização do ensino de línguas a distância, servindo de suporte facilitador (a) do acesso a textos orais, escritos, audiovisuais ou multimodais (autênticos ou não; e de gêneros variados, inclusive os digitais emergentes) e à informação em termos gerais, (b) do trabalho com as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar na língua adicional, (c) da qualificação dos materiais para aprendizagem autônoma, (d) de interações entre participantes de cursos *online*, bem como com falantes da língua de estudo, (e) da circulação de produções dos alunos para além da sala de aula, podendo atingir diferentes interlocutores, (f) da realização de atividades em grupos, e (g) da promoção da autoria. Distanciando-nos de uma visão tecnocêntrica de EAD, devemos destacar, no entanto, que novas tecnologias podem ser usadas para a realização das mesmas e “velhas” práticas de ensino e aprendizagem (Resnick, 2002; Braga, 2004; Warschauer, 2004), o que reitera a necessidade de debate sobre questões educacionais articuladas a questões tecnológicas. É desde um enfoque pedagógico, então, que damos continuidade ao nosso panorama.

1.1.2 Enfoque pedagógico

Partimos da premissa de que um curso de língua, seus materiais didáticos e suas práticas pedagógicas são materializações de construtos teóricos e respondem a possibilidades e restrições sociohistóricas e locais quanto ao uso de tecnologias. Em outras palavras, entendemos que diferentes concepções de língua e aprendizagem configuram diferentes cursos de línguas adicionais, bem como diferentes práticas pedagógicas, e tais cursos terão possibilidades e restrições dependendo das tecnologias escolhidas ou disponíveis. A Figura 2 a seguir visa sistematizar essa asserção, ressaltando a necessidade de se almejar a criação de um curso que seja consistente com o construto teórico tomado como base.

Figura 2: Relação entre construto teórico e concepções de cursos



Desse modo, podemos afirmar que um curso (presencial ou *online*) construído a partir das concepções de língua como estrutura e de aprendizagem como individual, conforme ilustrado na Figura 2 acima, tem uma organização distinta (simbolizada pela cor bordô) da de um curso orientado pelas concepções de língua como ação social e de aprendizagem como intersubjetiva (cor azul)³⁷. São diferentes, portanto, os tipos de objetivos pedagógicos, materiais didáticos (tarefas pedagógicas, tecnologias etc.), práticas pedagógicas (metodologias de ensino, práticas educacionais dos professores etc.) e métodos de identificação do sucesso da aprendizagem (entendido como alcance ou não dos objetivos do curso) desses cursos, por tais concepções teóricas serem distintas. O desafio recai, portanto, sobre como atualizar local e situadamente o construto teórico em todas essas instâncias de um curso, desafio que enfrentamos até hoje no CEPI, conforme discutido na seção 2.1 deste Capítulo.

Articulando metodologias e objetivos de ensino de línguas adicionais, tecnologias disponíveis, usos do computador e concepções de língua(gem), Warschauer (2004) divide historicamente o CALL em três fases: *estruturalista*, *comunicativa* e *integrativa*, conforme pode ser observado no Quadro 2 a seguir. O *CALL estruturalista* concebe língua(gem) como um sistema estrutural formal e, portanto, o computador serve para a aprendizagem da língua adicional através da prática e repetição – normalmente realizadas individualmente – de estruturas gramaticais, visando à acurácia gramatical. O *CALL comunicativo* coloca como centro o desenvolvimento da fluência, a construção de sentidos em situações comunicativas; portanto, o computador é usado para a realização de exercícios comunicativos para aprendizagem de língua – embora, segundo Lamy e Hampel (2007), interações aluno-

³⁷ Temos ciência de que categorizações dicotômicas de língua e aprendizagem simplificam conceitos complexos e inter-relacionados. Nossa intenção aqui é apenas ilustrar que diferentes perspectivas possivelmente encaminharão diferentes escolhas e decisões em relação a objetivos de ensino, materiais didáticos e avaliação. No Capítulo 2, aprofundamos as concepções adotadas para os propósitos deste trabalho.

computador fossem mais comuns do que interações entre alunos mediadas pelo computador. Por fim, o *CALL integrativo* concebe língua(gem) como realizada na interação social e objetiva o desenvolvimento da agentividade nos alunos, do posicionamento crítico, da participação e do pertencimento a diferentes comunidades discursivas; sendo assim, o computador é usado para a produção de discurso autêntico – e, Lamy e Hampel (2007) acrescentam, foi a partir dessa fase que o ensino e a aprendizagem em grupo puderam acontecer *online*, possibilitando a articulação de pedagogias sociocognitivas e colaborativas no CALL.

Quadro 2: Três fases do CALL (Warschauer, 2004, p. 21)³⁸

<i>Fase</i>	<i>1970-1980: CALL estruturalista</i>	<i>1980-1990: CALL Comunicativo</i>	<i>Século 21: CALL Integrativo</i>
Tecnologia	<i>Mainframe</i>	PC [<i>desktops</i>]	Multimídia e Internet
Paradigma de ensino de Inglês	Gramática-Tradução e Audiolingual	Comunicativo	Centrado no conteúdo; Inglês para Propósitos Específicos ou Acadêmicos
Visão de língua(gem)	Estrutural (um sistema estrutural formal)	Cognitivo (um sistema construído mentalmente)	Sociocognitivo (desenvolvida na interação social)
Principal uso de computadores	Repetição e prática	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Objetivo principal	Acurácia	Fluência	Agentividade

Nota: baseado em Kern e Warschauer (2000), Warschauer (1996, 2000a).

Devemos enfatizar, no entanto, que as tecnologias indicadas no Quadro 2 como associadas a cada fase do CALL podem ser usadas para a implementação de cursos tanto estruturais, quanto comunicativos ou integrativos, pois a tecnologia por si só não muda o paradigma de educação linguística; o que muda o paradigma são os usos que fazemos das tecnologias – usos esses identificados mais claramente nos tipos de tarefas propostas, atividades realizadas e práticas pedagógicas implementadas. Tecnologias para gravação e audição de documentos de áudio, por exemplo, podem ser utilizadas no ensino de línguas a

³⁸ Tradução livre de Warschauer (2004, p. 21):

<i>Stage</i>	<i>1970s–1980s: Structural CALL</i>	<i>1980s–1990s: Communicative CALL</i>	<i>21st Century: Integrative CALL</i>
Technology	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet
English teaching paradigm	Grammar translation and audiolingual	Communicate language teaching	Content based, English for Specific Purposes/English for Academic Purposes
View of language	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally constructed system)	Sociocognitive (developed in social interaction)
Principal use of computers	Drill and practice	Communicative exercises	Authentic discourse
Principal objective	Accuracy	Fluency	Agency

Note. Based on Kern and Warschauer (2000), Warschauer (1996, 2000a).

distância para possibilitar que o aluno tenha acesso a (1) uma lista de palavras lidas para que sejam agrupadas de acordo com sua classe gramatical, (2) um diálogo inventado pelo professor para exercitar uma construção gramatical ou (3) uma notícia veiculada em alguma rádio para discuti-la com colegas via *fórum* ou *chat*. Cada uma dessas opções está vinculada a diferentes concepções de linguagem e aprendizagem de língua, as quais coexistem e orientam práticas pedagógicas *online* bastante diferentes, mesmo quando apoiadas pelas mesmas tecnologias.

Assim, além da seleção de áudios como textos-base (criados – exemplos 1 e 2 – ou escolhidos – exemplo 3) para comporem os materiais didáticos de um curso *online*, a tarefa pedagógica (ou seja, a indicação de o que os alunos terão que fazer com cada texto-base) também evidenciará o paradigma norteador de tal curso. A notícia de rádio, por exemplo, pode ser usada para iniciar um debate com os alunos acerca de determinada polêmica atrelada a tal notícia, o que configuraria um exemplo de tarefa orientada pelo paradigma integrativo de Warschauer (2004). A audição do diálogo pode servir para que os alunos completem uma tabela com exemplos de vocabulário associado à temática “esportes” (como “tipos de esporte” ou “atividades comuns a cada esporte”) ou exemplos de frases associadas a diferentes funções da linguagem (como “como cumprimentar” ou “como reclamar”) e depois, usando elementos da tabela, façam um diálogo com um colega (um *role-play* – uma simulação), o que configuraria exemplos de tarefas orientadas pelo paradigma comunicativo. E a lista de palavras pode ser usada para que os alunos classifiquem cada palavra em classes gramaticais (como “substantivo”, “adjetivo” ou “verbo”), configurando um exemplo de tarefa orientada pelo paradigma estrutural.

O exemplo de tarefa do CALL estruturalista pode ser implementado como parte de um curso *online* no formato de exercício de correção automática, no qual o *software* analisa a resposta do aluno e indica automaticamente se está certa ou errada, de acordo com o que o professor indicou ao *software* como certo ou errado, quando da implementação digital do exercício. Criados com o *HotPotatoes* ou similares, exercícios como *completar lacunas*, *relacionar colunas* ou *cruzadinha* podem fomentar a aprendizagem da língua adicional de modo individual através da prática e repetição de estruturas gramaticais. Os dois primeiros exemplos de tarefas do CALL comunicativo, envolvendo o preenchimento de uma tabela, também poderiam ser implementados *online* como exercícios de correção automática; já o diálogo em duplas demandaria outras tecnologias, como videoconferência por *Skype* ou *Google Hangout*, por exemplo. E o exemplo de tarefa do CALL integrativo poderia ser implementado em um *chat*. Esses exemplos de tarefas propostas com cada texto-base – e que

podem ser implementadas *online* com diferentes tecnologias – evidenciam, portanto, a necessidade de busca pela atualização de concepções de linguagem e aprendizagem de língua nas tarefas de um curso *online* e nas ferramentas utilizadas para desenvolvê-las, com ou sem a presença de um professor (questão retomada na seção seguinte).

O breve panorama aqui arquitetado insere o CEPI no *hall* dos cursos de língua realizados inteiramente *online* e que têm como base a aprendizagem colaborativa. A seção seguinte fornece elementos que possibilitam ao leitor conhecer esse curso.

1.2 A criação do CEPI (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio) como um curso *online* de línguas adicionais para aprendizagens colaborativas

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, um histórico da criação do CEPI, explicitando o construto teórico subjacente e resumindo a organização geral do curso. Em seguida, demonstramos como esse construto foi concretizado nos materiais didáticos, esforço ainda vigente em nossas pesquisas. Além de fornecer uma contextualização detalhada acerca do cenário no qual esta pesquisa foi realizada, esta seção discute as contribuições de trabalhos que enfocaram, no âmbito do CEPI, questões relativas ao *design* de um curso *online* de língua adicional para uso da linguagem e destaca as lacunas que a presente pesquisa busca atacar.

Em maio de 2007, na cidade argentina de *Concepción del Uruguay*, reuniram-se, pela primeira vez, as equipes de professores-pesquisadores das áreas de Linguística Aplicada, Educação a Distância e Políticas Linguísticas da Universidade Nacional de Entre Rios (UNER), Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)³⁹, para discutir a criação de um curso *online* de português e espanhol destinado especificamente a intercambistas do Programa Escala Estudantil. Promovido pela Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), o Escala é um programa de mobilidade acadêmica entre países do MERCOSUL, através do qual estudantes de graduação têm a possibilidade de estudar em alguma universidade da AUGM durante um semestre letivo, tendo garantia de validação dos créditos na universidade de origem.

³⁹ A reunião dos profissionais que criariam o CEPI foi possível, inicialmente, graças ao projeto de fortalecimento de redes interuniversitárias, criado pela UNER e iniciado em março de 2007, com o apoio do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*, da Argentina (*PROGRAMA DE PROMOCION DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA, “Proyecto de Fortalecimiento Redes Interuniversitarias: Lenguas, diversidad y cooperación internacional”*). A UNER, instituição argentina, escolheu as universidades que fariam parte do projeto com base na tradição da UFRGS, brasileira, com ensino de PLA e da UNC, também argentina, com ensino de espanhol como língua adicional. Em Schlatter *et al.* (2007), relatamos, com maiores detalhes, o histórico de criação do CEPI em sua fase inicial. Pela UFRGS, a Profa. Margarete Schlatter e eu participamos desta primeira reunião, assim como das demais.

Conforme discutido na subseção anterior (subseção 1.1.2), espera-se que um curso criado a partir de um construto teórico X seja diferente de um curso concebido com base em um construto teórico Y. Sendo assim, ter como público-alvo futuros intercambistas de graduação latino-americanos não impediria que o curso *online* de línguas a ser criado por aquela equipe fosse concebido como um *site* com explicações gramaticais e exercícios de correção automática, afiliado ao CALL estruturalista de Warschauer (2004) e com tecnologias apenas da terceira geração de Wang e Sun (2001). O desafio estava, então, colocado: quais construtos teóricos orientariam a criação desse curso *online*? Em especial, qual conceito de linguagem embasaria nosso trabalho? Tarefa desafiadora para uma equipe interdisciplinar, internacional e interlinguística⁴⁰. Foi necessário realizar leituras e discussões teóricas, propor e discutir várias possibilidades de organização geral do curso e tipos de tarefas pedagógicas, bem como promover diversas reuniões, presenciais e *online*, ao longo de dois anos, até que o conceito do CEPI fosse criado e consolidado em materiais didáticos⁴¹.

Distanciamos-nos da proposta inicial de concepção do curso como um *site* com explicações gramaticais e exercícios de correção automática⁴², em especial, pela afiliação teórica do grupo a conceitos de linguagem e de aprendizagem que implicavam promover interações entre os participantes para usar a língua em situações comunicativas significativas, levando em conta suas metas de aprendizagem relacionadas ao intercâmbio acadêmico que estavam prestes a realizar. Nesse sentido, o CEPI orienta-se para o entendimento de ensino de língua adicional como situado, contextualizado e com o objetivo de promover o uso da língua em diferentes práticas sociais (Schlatter e Garcez, 2009, 2012) e de aprendizagem como um fenômeno social, realizado nas interações com o(s) outro(s) (Vygostky, 1984; Abeledo, 2008)⁴³. A Figura 3, a seguir, resume tais orientações teóricas que constituem a base do curso.

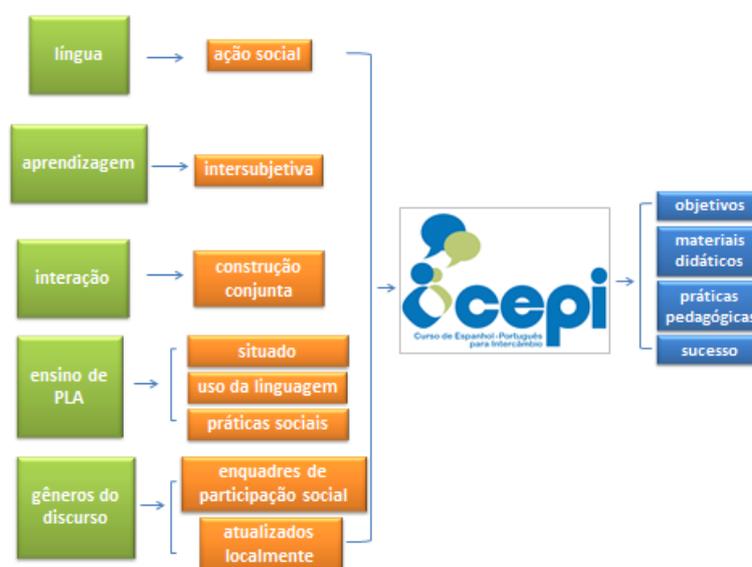
⁴⁰ Licença para relato apenas de Gabriela Bulla: Lembro-me de comentar com a profa. Margarete sobre o fato de eu ficar em dúvida, às vezes, sobre a natureza de alguma discordância minha com alguma pessoa falante de espanhol: estaríamos divergindo a nível teórico ou estaríamos com dificuldade de nos entender por questões linguísticas? Apenas dois dos colegas argentinos falavam português conosco, todos os demais participantes falavam em espanhol; e nós falávamos em português com todos. Tudo isso, obviamente, me possibilitou crescimentos interculturais, afetivos, teóricos e profissionais que seriam impossíveis de serem relatados aqui.

⁴¹ Participaram da criação e do *design* do CEPI: Margarita Hraste (coordenadora geral do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sapia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação de materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação de materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodríguez (secretária do projeto). Formaram parte da equipe de técnicos de informática, *webdesign* e EAD: Guadalupe Moreira, Izadora Netz Sieczkowsk, Mario Pizzi, Jerónimo Visñovezky, Maximiliano Franco, Paola Roldán.

⁴² Esse tipo de recurso, no entanto, não foi excluído do CEPI, mas reconfigurado epistemologicamente, como veremos em seguida ainda nesta seção.

⁴³ No Capítulo 2, discutimos estes conceitos com maior profundidade, visto que também embasam esta pesquisa.

Figura 3: Resumo do construto teórico subjacente ao CEPI



Com base nesse construto teórico, o CEPI foi desenhado visando promover a aprendizagem de português ou espanhol para participação confiante e criativa em esferas de atividade típicas do contexto de intercâmbio acadêmico, assim como a aprendizagem de aspectos socioculturais específicos a esse contexto (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009). A partir de consultas a ex-intercambistas Escala e funcionários das secretarias de relações internacionais das três universidades participantes do projeto, foi possível delimitar temas e gêneros do discurso relacionados a tal contexto, culminando na produção de cinco unidades didáticas: (1) *Conociéndonos/Nos conhecendo*; (2) *Acercándonos/Chegando na Universidade*; (3) *Planeando los estudios/Planejando os estudos*; (4) *La vida universitaria/A vida na Universidade*; (5) *El estudio/Atividades acadêmicas* (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009). Visando especificar mais detalhadamente os eixos temáticos criados, reproduzimos, no Quadro 3 a seguir, os objetivos e ações pelo uso da linguagem de cada unidade do CEPI-Português/UFRGS (dados extraídos da última versão dos materiais didáticos das cinco unidades do CEPI-Português/UFRGS, finalizada em 2010 – documento ainda não disponível para consulta bibliográfica⁴⁴), conforme são apresentados textualmente aos alunos no início de cada unidade.

⁴⁴ Autores do material didático do CEPI-Português/UFRGS: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina Marques Uflacker, Fernanda Cardoso de Lemos, Graziela Hoerbe Andrighetti, Isadora Fantin, Letícia Soares Bortolini, Letícia Grubert dos Santos, Michele Saraiva Carilo, Natalia Eleonora Lafuente, Camila Dilli Nunes, José Peixoto Coelho de Souza, Arildo Leal Aguiar, Simone da Costa Carvalho.

Quadro 3: Listas de objetivos e ações das cinco unidades do CEPI-Português/UFRGS⁴⁵

Unidade 1: Nos conhecendo	Unidade 2: Chegando na universidade	Unidade 3: Planejando os estudos	Unidade 4: A vida na universidade	Unidade 5: Atividades acadêmicas
<p>Os principais objetivos da Unidade 1 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar seu perfil na plataforma; • Conhecer os participantes do CEPI; • Refletir sobre expectativas em relação ao curso; • Conhecer a AUGM e o Programa Escala; • Refletir sobre o sentido político do intercâmbio; • Aprender a utilizar as ferramentas do moodle. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 2 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as regiões do Brasil e a cidade de Porto Alegre (país e cidade de destino); • Explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre; • Conhecer a organização institucional da UFRGS; • Conhecer os campi da UFRGS; • Localizar-se espacialmente no Campus Centro da UFRGS; • Descobrir procedimentos burocráticos, pela visão de alunos da UFRGS, em relação ao ingresso na UFRGS; • Discutir possibilidades de moradia de estudantes na UFRGS; • Entrar em contato com intercambistas que estudaram na UFRGS, buscando mais informações sobre o ser intercambista a na UFRGS. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 3 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o currículo do seu curso; • Refletir sobre a experiência de intercâmbio; • Entrar em contato com o orientador; • Elaborar seu plano de estudos. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 4 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os trâmites requeridos a estrangeiros e estudantes da UFRGS; • Conhecer aspectos referentes à vida dos estudantes brasileiros e estrangeiros na UFRGS; • Explorar espaços de convivência da UFRGS. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 5 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre como são as aulas da UFRGS; • Ler e produzir textos acadêmicos (resumos de artigos, resenhas, PPT etc.); • Conhecer o sistema de biblioteca da UFRGS; • Conhecer alguns projetos da UFRGS em andamento; • Apresentar sua universidade de origem.
<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se aos colegas, professor e tutores do CEPI; • Falar sobre si e sobre outras pessoas; • Expressar gostos e preferências; • Descrever pessoas e atividades; • Escrever um e-mail a um amigo para falar sobre o CEPI. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar e receber direções; • Comparar; • Estabelecer relações; • Dar sugestões e possibilidades; • Expressar escolhas e preferências; • Justificar escolhas e preferências; • Explicitar interesses e expectativas; • Concordar e discordar; • Opinar; • Tirar dúvidas; • Reportar descobertas; • Expressar surpresa. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar diferentes opções de disciplinas; • Explicitar interesses e expectativas; • Opinar e justificar opiniões; • Estabelecer relações; • Reportar informações; • Dar sugestões e possibilidades; • Expressar necessidade, permissão e obrigatoriedade; • Elaborar um plano de pré-matricula; • Discutir sobre níveis de formalidade na escrita; • Escrever um e-mail para o orientador para se apresentar, explicitar interesses, justificá-los, solicitar orientação para a escolha das disciplinas e tirar possíveis dúvidas; • Organizar seu quadro de horário semanal. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre suas experiências prévias; • Compartilhar opiniões sobre o sistema de imigração para estrangeiros no Brasil; • Buscar informações oficiais e úteis para conhecer os passos que estrangeiros e estudantes da UFRGS devem seguir para estudar na UFRGS; • Falar sobre a vida cotidiana de estudante; • Refletir sobre as diferenças na vida universitária em diferentes países; • Posicionar-se em relação às opiniões e aos argumentos dos colegas, e justificar posições; • Expressar necessidade, permissão e obrigatoriedade; • Estabelecer relações; • Comparar; • Explicitar dúvidas; • Reportar informações; • Expressar expectativas; • Dar sugestões e possibilidades. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar a dinâmica das aulas da UFRGS e da sua universidade; • Analisar textos acadêmicos (artigos de revista sobre pesquisas, artigo científico, palestra); • Sistematizar informações sobre a biblioteca da UFRGS; • Pesquisar sobre projetos da UFRGS; • Escrever resumos e uma resenha; • Preparar uma palestra; • Criar uma apresentação com PPT.

A organização das unidades do CEPI foi concebida da mesma forma para alunos que irão estudar em alguma universidade falante de português e que, portanto, farão o CEPI-Português, e alunos que irão para alguma universidade falante de espanhol e que, desse modo, participarão do CEPI-Espanhol. Cada universidade de destino desenha os materiais didáticos de cada CEPI de acordo com sua realidade particular, o que fica evidente pela menção a UFRGS e Porto Alegre no Quadro 3 acima. Por essa razão, o CEPI possui duas versões (CEPI-Português/UFRGS e CEPI-Espanhol/UNC⁴⁶) que servem de base para a construção de outros CEPI institucionais cuja língua de ensino é ou o Português ou o Espanhol. As universidades de destino que desejam oferecer um CEPI aos seus intercambistas são responsáveis pela realização das adaptações dos materiais de base aos seus contextos locais, bem como pela implementação dos materiais no *Moodle* CEPI (ver Figura 4 a seguir) – ambiente digital hospedado e administrado pela UNC (<http://www.cepi.unc.edu.ar>) – e

⁴⁵ As informações que apresentamos em Gargiulo, Bulla e Schlatter (2009, p. 4) referentes à Unidade 3 correspondem a uma versão anterior a aqui exposta.

⁴⁶ Autores do material didático do CEPI-Espanhol/UNC: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker, Cecilia Peralta Frías, Andrea Gambini, Noelia Bolognino, Gabriela Iturra, Patricia Pereyra.

designação de professores para a oferta e gestão do seu curso (Gargiulo, Bulla e Schlatter, 2009)⁴⁷. Na UFRGS, por exemplo, o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) é responsável pela oferta do CEPI-Português/UFRGS, um curso gratuito de PLA desenhado para acadêmicos que farão intercâmbio na UFRGS no semestre subsequente à realização do curso.

Figura 4: Layout do CEPI-Português/UFRGS no Moodle CEPI



Como pode ser observado até aqui, a proposta curricular do CEPI parte de **temáticas** relacionadas ao **campo de atividades** acadêmicas, com foco específico no intercâmbio e em **problemáticas** relacionadas, para a eleição de **gêneros do discurso** representativos de tais temáticas e problemáticas. A escolha de tais gêneros está balizada também pela sua relevância para a participação ampla, segura e crítica dos alunos-intercambistas em diferentes atividades demandadas e possibilitadas pela experiência de intercâmbio.

Ainda no Quadro 3 anterior, podemos observar a menção explícita a alguns dos gêneros do discurso escolhidos para compor a proposta curricular do CEPI, como *perfil pessoal no Moodle*, *e-mail a um amigo*, *e-mail para o orientador*, *currículo de cursos de graduação*, *plano de estudos*, *quadro de horário semanal*, *resumo*, *resenha*, *apresentação com PPT*, *palestra*, *projeto de pesquisa*, *artigo de revista sobre pesquisas* e *artigo científico*. No

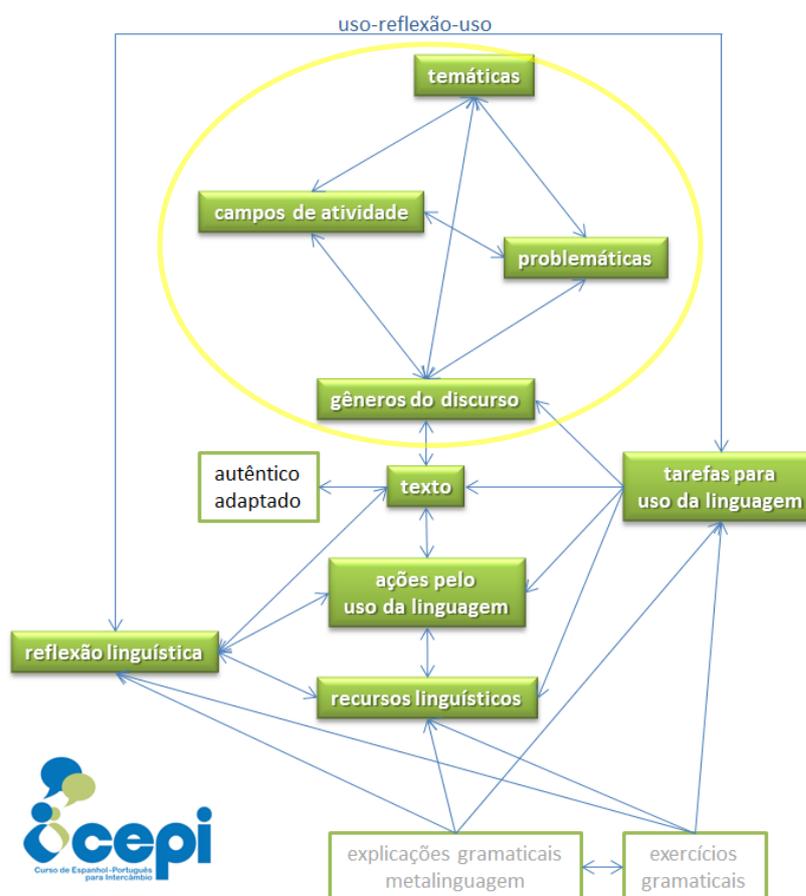
⁴⁷ Em 2009-2010, oferecemos um Curso de Formação de Professores CEPI (CFP-CEPI), realizado totalmente a distância, embasado nos mesmos pressupostos teóricos do CEPI e destinado a professores de Universidades da AUGM que desejavam aderir ao Programa CEPI e oferecer um CEPI aos intercambistas que receberia em sua instituição. Assim, o CFP-CEPI teve o objetivo de formar elaboradores de materiais didáticos para a construção de CEPIS institucionais, bem como formar professores na metodologia do CEPI, os quais posteriormente atuarão como formadores de professores CEPI em suas instituições. O CEPI-Espanhol/UNER foi construído a partir desse curso. Mais detalhes estão disponíveis em Schlatter *et al.* (2009), Nunes (2010) e Gargiulo, Bulla e Schlatter (2011).

entanto, há outros gêneros do discurso envolvidos no CEPI, os quais, embora não estejam mencionados no Quadro 3, se relacionam aos objetivos e ações de cada Unidade, tais como: conversa com colegas via *chat* ou videoconferência (gênero relacionado a *Apresentar-se aos colegas, professor e tutores do CEPI* ou *Falar sobre si e sobre outras pessoas*), diferentes gêneros que compõem o *site* da UFRGS (relacionado aos objetivos *Conhecer a organização institucional da UFRGS* ou *Conhecer os campi da UFRGS*), o *site* da Prefeitura de Porto Alegre (relacionado ao objetivo *Explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre*) e o *site* da Polícia Federal (relacionado ao objetivo *Compartilhar opiniões sobre o sistema de imigração para estrangeiros no Brasil*).

A orientação curricular⁴⁸ do CEPI pode ser sistematizada pela Figura 5, a seguir, na qual destacamos como base da proposta o quarteto inter-relacionado (ver círculo amarelo na Figura 5) que envolve **temáticas, campos de atividade, problemáticas e gêneros do discurso**, mencionados anteriormente. Como desdobramento, o texto (escrito, oral, audiovisual, multimodal ou multimídia) é o centro da aula de língua, seja pela leitura e compreensão de textos autênticos (ou trechos de textos autênticos), seja pela produção de textos de autoria dos alunos (Geraldi, 1999; RS, 2009; Simões *et al.*, 2012). As tarefas de uso da linguagem e de reflexão linguística fecham o eixo *uso-reflexão-uso* (Brasil, 1998), no qual os alunos são convidados a usar recursos linguísticos para a realização de ações pelo uso da linguagem, em um projeto de interlocução orientado por diferentes gêneros do discurso; e depois são convidados a refletir sobre esses usos próprios e os usos constituintes dos textos-base, para então usar novamente e assim sucessivamente. Explicações gramaticais, metalinguagem e exercícios gramaticais são fornecidos como material opcional e estão vinculados aos recursos linguísticos necessários para a realização de ações em situações interacionais relacionadas a diferentes gêneros do discurso.

⁴⁸ *Orientação curricular* (ou proposta curricular, ou orientação/proposta pedagógica/educacional) consiste em um conjunto de elementos delimitados antes do início de um curso e que norteiam sua realização, tais como: (a) as razões político-socio-culturais que justificam a existência do curso e os participantes envolvidos; (b) os objetivos gerais e específicos do curso; (c) seus pressupostos teóricos (conceitos de linguagem, interação, aprendizagem).

Figura 5: Resumo da orientação curricular do CEPI

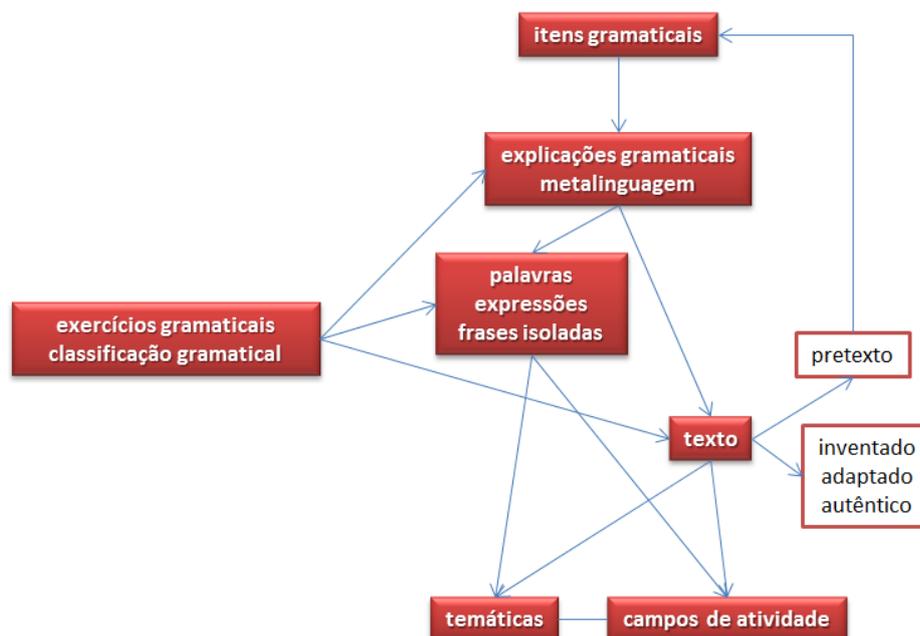


Entendendo currículo como “o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução”⁴⁹ (Coll, 1996, p. 45), cabe destacar que a organização dos conteúdos programáticos do CEPI contrasta, por exemplo, com uma orientação curricular amplamente conhecida por professores de línguas, a qual pode ser identificada em diferentes livros didáticos⁵⁰. A Figura 6 a seguir resume essa orientação que poderia ser chamada de “estruturalista”, e que é aqui apresentada com o objetivo de destacar graficamente a mudança paradigmática sugerida ao professor que deseja atuar em um curso *online* como o CEPI. Se esse professor opera, em suas aulas de língua, orientado pelo paradigma curricular estruturalista, o CEPI muito provavelmente exigirá dele a reconfiguração e reconceituação de práticas pedagógicas.

⁴⁹ Ao definir currículo, Coll (1996) considera um projeto amplo que reúne as orientações para todas as disciplinas que o compõem. No caso do CEPI, estamos nos referindo a uma disciplina que foi criada com base nas orientações curriculares adotadas no PPE, que atualmente oferece 32 cursos, incluindo o CEPI.

⁵⁰ Lima (2000) é um exemplo de livro didático para ensino de PLA com orientação curricular estruturalista (Figura 6).

Figura 6: Representação resumida de uma orientação curricular estruturalista



Ao compararmos as Figuras 5 e 6, podemos ver, por exemplo, que o elemento “itens gramaticais” da Figura 6 é deslocado para a posição extrema inversa na Figura 5, saindo da posição de base da proposta curricular estruturalista para se tornar, na proposta do CEPI, dependente das “ações pelo uso da linguagem” (as quais são também vinculadas aos “textos” selecionados, de diferentes “gêneros do discurso”). Isso quer dizer que os “itens gramaticais” são entendidos como “recursos linguísticos” (note-se a mudança de conceito) necessários e demandados a partir das ações que queremos realizar (e não o contrário) e dos *efeitos de sentido* e das *relações sociais, identitárias e políticas* pretendidos pelo ator social que realiza a ação. Nas palavras de Schoffen (2009),

*[...] os recursos linguísticos estão “a serviço” da interlocução, isto é, articulando as relações contextuais e interlocutivas à materialidade lingüística para a produção de um texto dentro de determinado gênero. **Proficiência** é, dessa perspectiva, mais do que uma soma de regras de gramática e vocabulário ou um inventário de signos. Proficiência é a capacidade de agir na língua, e um falante é mais ou menos proficiente na medida em que suas ações são mais ou menos adequadas aos contextos de produção em que atua. (p. 115)*

Busca-se, assim, partir de propostas comunicativas significativas para os participantes, nas quais eles próprios decidam o que dizer, para quem e com que objetivos, para então sugerir o estudo de recursos linguísticos que possam ser úteis para desempenharem as ações desejadas. Nessa conjuntura, conforme defendido por Schoffen (2009), a avaliação da proficiência do aluno “passa ao largo da avaliação do uso “correto” dos recursos linguísticos

enquanto formas estáticas, mas deve se centrar na avaliação da “adequação” no uso desses recursos para configurar a interlocução em um contexto de produção específico” (p. 115).

A partir dessas orientações curriculares do CEPI, criamos e organizamos os materiais didáticos, conforme apresentado e analisado em Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009), Gargiulo, Bulla e Schlatter (2009), Bulla, Lemos e Schlatter (2012) e Schlatter *et al.* (2012). A Figura 7, a seguir, exemplifica a organização das unidades do CEPI-Português/UFRGS no Moodle. Cada unidade é subdividida em seções temáticas que agrupam conjuntos de tarefas.

Figura 7: Interface da Unidade 1 na 1ª edição do CEPI-Português/UFRGS

Unidade 1

Nos conhecendo

Os principais objetivos da Unidade 1 são:

- criar seu perfil na plataforma;
- conhecer os participantes do CEPI;
- refletir sobre expectativas em relação ao curso;
- conhecer a AUGM e o Programa Escala;
- refletir sobre o sentido político do intercâmbio;
- aprender a utilizar as ferramentas do moodle.

Para isso, você irá realizar as seguintes ações:

- apresentar-se aos colegas, professor e tutores do CEPI;
- falar sobre si e sobre outras pessoas;
- expressar gostos e preferências;
- descrever pessoas e atividades;
- interagir oralmente e por escrito;
- escrever um e-mail a um amigo falando sobre o CEPI.

Meu perfil

1. Quem é quem?
2. Intercambistas
 - 2.1 Experiências de ex-intercambistas
 - 2.2. Alunos da UFRGS
- Tarefa Extra
 - 2.3. Análise de elementos da fala
3. Meu perfil
 - 3.1. No divã
 - 3.2. Completando meu perfil

Meu grupo CEPI

4. Meus colegas e eu
 - 4.1. E você?
 - 4.2. Olá!
 - 4.3. Adivinhe quem é?
5. Pausa para um bate-papo!
6. Meu grupo CEPI

AUGM

7. A AUGM e eu
8. O Programa Escala
9. Por que fazer intercâmbio?
10. Encontro CEPI

AUTO-AVALIAÇÃO

11. Auto-avaliação

Avaliação dos materiais da Unidade 1

Informações gerais sobre a unidade, incluindo objetivos e ações.

Uma das seções temáticas da unidade.

Conjunto de tarefas relacionadas à temática da seção.

Autoavaliação referente às atividades do aluno na Unidade 1.

A avaliação dos materiais didáticos foi usada apenas na 1ª e 2ª edições.

Os conjuntos de tarefas agrupadas por temáticas constituem o cerne do CEPI e, por assim serem, são denominadas de *Tarefas Centrais* e possuem caráter obrigatório no curso. São tarefas que visam promover o uso da linguagem em práticas sociais significativas, podendo envolver a recepção ou a produção de textos, mas sempre visando à interação com outros participantes.

Conforme análise apresentada em Bulla, Lemos e Schlatter (2012), a maioria das tarefas centrais do CEPI são coletivas, envolvendo duplas, grupos ou toda a turma, e objetivam a realização de atividades colaborativas, que promovam interações entre os participantes para o alcance de objetivos específicos, o que requer resolução de dúvidas e discordâncias, ajuda mútua e coordenação de ações (Bulla, 2007). As tarefas individuais propostas envolvem ou a organização prévia da vida de cada estudante no intercâmbio, ou a preparação (busca de informações e estudo de recursos linguísticos) para a participação em atividades coletivas seguintes, envolvendo ou os colegas de CEPI ou pessoas da Universidade de destino. Na Figura 8, a seguir, temos um exemplo de Tarefa Central individual pertencente à Unidade 1 da primeira edição do CEPI-Português/UFRGS⁵¹.

Figura 8: Exemplo de Tarefa Central da 1ª edição do CEPI-Português/UFRGS



Como pode ser observado na Figura 7, a tarefa *2.1 Experiências de ex-intercambistas* faz parte de um conjunto de tarefas que culmina na *3.2 Completando meu perfil*, o que indica a relevância informacional e linguística da realização daquela (2.1) para o cumprimento desta

⁵¹ Não apresentamos exemplos de tarefas coletivas neste momento, pois a presente pesquisa enfoca apenas nesse tipo de tarefa e, portanto, apresentamos e analisamos exemplos de tarefas coletivas no Capítulo 4, como parte das análises de dados.

(3.2). Esta é outra característica dos materiais didáticos do CEPI: as tarefas são encadeadas de modo a integrar as habilidades linguísticas e fornecer apoio linguístico e cultural necessário para a participação em português nas atividades do curso.

A Figura 8 também exemplifica uma decisão tomada em termos do *design* dos materiais didáticos *online*: a inclusão de um conjunto de ícones que resumem as características de cada tarefa. Os quatro quadrados pequenos e coloridos, dispostos no canto superior direito, logo acima do enunciado da tarefa 2.1, são indicações iconográficas sobre o conteúdo da tarefa, visando facilitar a identificação rápida de suas características. Da esquerda para direita, nos é informado que a tarefa 2.1 envolve a habilidade de *leitura*, utiliza a ferramenta *questionário*, é *individual* e de *resposta automática* (o computador irá corrigir as respostas do aluno). O Quadro 4, a seguir, apresenta os 18 ícones disponíveis no CEPI, bem como a divisão em quatro tipos de características: habilidades linguísticas, ferramentas, número de participantes e *feedback*⁵².

Quadro 4: Ícones indicativos de características gerais de cada tarefa⁵³

Ícones sobre habilidades de uso da linguagem envolvidas na tarefa:						
Ler	Escrever	Falar	Escutar	Assistir		
						
Ícones sobre ferramenta utilizada na tarefa:						
Wiki	Fórum	Skype ⁵⁴	Chat	Questionário	Diário	Facebook ⁵⁵
						
Ícones sobre os participantes da tarefa:						
Individual	Em dupla	Em grupo	Com toda a turma			
						
Ícones sobre o tipo de feedback que será oferecido na tarefa:						
Professor vai corrigir	Professor não vai corrigir, mas pode estar junto durante a realização da atividade para fornecer ajuda.			Correção automática		
						

Além das Tarefas Centrais obrigatórias, o CEPI é composto por recursos e materiais opcionais que podem ser consultados e usados de acordo com a ajuda que cada participante

⁵² O *Manual do Professor CEPI* (Lemos, 2011) apresenta explicações mais detalhadas dos materiais do CEPI para professores.

⁵³ Tanto o logo do CEPI, quanto o conjunto de ícones e botões (em seguida apresentados) do CEPI foram criados pela *designer* gráfica Guadalupe Moreira, da UNER com a colaboração de Margarete Schlatter, Hebe Gargiulo e Gabriela Bulla.

⁵⁴ Ferramenta fora do ambiente virtual Moodle.

⁵⁵ Ferramenta fora do ambiente virtual Moodle, incorporada institucionalmente ao CEPI-Português/UFRGS somente a partir da 3ª Edição do curso.

identifica como necessária para que consiga lidar e cumprir com os desafios propostos pelas Tarefas Centrais. Além de serem opcionais, esses recursos e materiais complementares são apresentados aos alunos ao longo das tarefas centrais do curso, através de botões que fornecem acesso a diferentes *links*, cuja seleção é justificada pela relação com o uso da linguagem demandado nas Tarefas Centrais. Os três botões (dois retângulos azuis e um verde, visíveis na Figura 8, logo abaixo do enunciado da tarefa “Leia os Depoimentos...”), demonstram o modo como esses recursos complementares são disponibilizados aos alunos ao longo do curso.

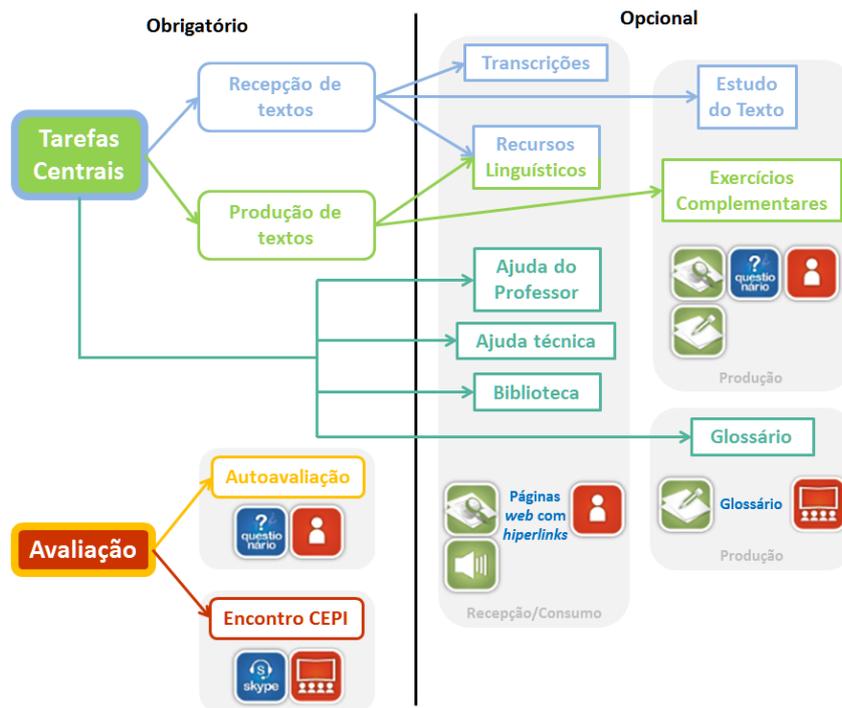
São estes os recursos e materiais complementares que compõem o CEPI:

- **Recursos Linguísticos (RL):** *link* para expressões, listas de vocabulários, exemplos de textos autênticos e explicações gramaticais úteis para a realização das Tarefas Centrais em português; é disponibilizado sempre ao final de Tarefas Centrais; inclui explicações e dicas elaboradas especificamente para alunos falantes de espanhol, considerando semelhanças, particularidades e dificuldades que esses alunos possam ter no uso do português.
- **Exercícios Complementares (EC):** *link* para conjuntos de exercícios gramaticais, individuais e de autocorreção pelo computador, que têm o objetivo de possibilitar a sistematização de vocabulário e estruturas linguísticas abordadas nos RL relativos a Tarefas Centrais de produção; podem ser exercícios de preencher de lacunas, escrever respostas curtas, relacionar colunas, múltipla escolha ou cruzadinha; também está disponível ao longo de todo o curso.
- **Estudo do Texto (ET):** *link* que oferece tarefas que exploram a construção textual dos textos orais ou escritos trabalhados nas Tarefas Centrais, enfocando especificidades do uso da língua no contexto de produção e recepção dos textos das Tarefas Centrais; é disponibilizado apenas em Tarefas Centrais de leitura e compreensão audiovisual.
- **Transcrições:** *link* para as transcrições dos textos em áudio e vídeo.
- **Ajuda do Professor:** *link* para explicações e esclarecimentos acerca das tarefas, de como realizá-las; oferece exemplos e paráfrases do enunciado da tarefa, com construção discursiva mais próxima de interações orais entre professor e aluno.
- **Ajuda Técnica:** *link* para orientações quanto à utilização das ferramentas do curso, incluindo as ferramentas constituintes do Moodle CEPI (*fórum, chat, wiki, diário, questionário e perfil*) e as externas (*Skype*); também é disponibilizado junto às tarefas centrais, ao longo do curso.

- **Glossário:** ferramenta do *Moodle* usada para que o grupo CEPI crie seu próprio dicionário, a partir das descobertas feitas ao longo das atividades do curso; *link* disponível durante todo o curso.
- **Biblioteca:** espaço no qual todos os materiais opcionais que compõem o curso ficam reunidos, em uma listagem única de *links*, disponível na página inicial do curso no *Moodle* (logo abaixo das unidades didáticas) para a consulta dos alunos (uma vez que apenas alguns itens são vinculados às Tarefas Centrais, não todos os materiais opcionais); os materiais ficam agrupados conforme suas características e objetivos.

A Figura 9, a seguir, resume a tipologia dos materiais didáticos disponibilizados aos alunos do CEPI, incluindo e articulando as características e os elementos mencionados até aqui.

Figura 9: Tipologia dos materiais didáticos do CEPI



Resumimos, nesta seção, nossa empreitada coletiva em busca da atualização do construto teórico do CEPI de promover oportunidades para a aprendizagem colaborativa por meio da participação em diferentes âmbitos da vida de intercâmbio no *design* do curso. No Capítulo 2, a seguir, aprofundamos a discussão sobre tal construto e abordamos as demais fundamentações teóricas que constituem a base da arquitetura desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Além dos pressupostos teóricos que embasam o CEPI, apresentamos neste Capítulo a fundamentação teórica que sustenta ontológica e epistemologicamente esta pesquisa, articulando fenômenos e conceitos fundamentais para a compreensão das análises de dados: uso da linguagem, interação, ação social, atividade, participação, práticas interacionais, gêneros do discurso, letramentos, escrita-em-interação, aprendizagem, ensino, tarefa pedagógica, *design* educacional, práticas pedagógicas, atividade pedagógica, atividade pedagógica colaborativa, contextos colaborativos de aprendizagem e comunidades colaborativas de aprendizagem. As articulações teóricas discutidas aqui partem de contribuições da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (Heritage, 1984, Schegloff, 2007), da Sociolinguística Interacional (SI) (Ribeiro e Garcez, 2002), da Microetnografia (Erickson, 1992), da Teoria Sociocultural Vygotskiana (Vygotsky, 1984) e da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin (Voloshinov, 1973; Bakhtin, 2003), além de contribuições da área Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (*Computer Supported Collaborative Learning/CSCL*), fortemente influenciada por essas mesmas tradições teórico-metodológicas e filosóficas.

2.1 Uso da linguagem, interação, participação, gêneros do discurso e letramentos

Linguagem é aqui concebida como social, como parte das interações e ações das pessoas no mundo (Clark, 1996), sendo fundamental para o entendimento da ordem social. O **uso da linguagem** é, portanto, um modo de ação social, o que significa que os atores sociais fazem uso da linguagem para agir no mundo e construir conjuntamente diferentes situações

sociais (Goffman, 2002). Nesse sentido, em consonância com a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, entendemos que

A realidade de fato da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, não é o enunciado monológico isolado, e não é o ato psicofisiológico de sua implementação, mas o evento social de interação verbal implementado em um enunciado ou enunciados. Assim, a interação verbal é a realidade básica da linguagem.
(Voloshinov, 1973, p. 94)⁵⁶

Nessa mesma direção, porém de uma perspectiva etnometodológica, podemos dizer que “entender linguagem não é, a princípio, uma questão de se entender frases, mas de se entender ações – elocuições – que são construtivamente interpretadas em relação aos seus contextos”⁵⁷ (Heritage, 1984, p. 139-40). Os **contextos** de uso da linguagem são construídos coletivamente pelos participantes nas interações sociais (Erickson e Schultz, 2002), as quais também são construções conjuntas, sequenciais e locais, dos atores sociais (Reddy, 2000; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974).

Interação, portanto, não consiste na transmissão de produtos individuais de um emissor para um receptor, como se os interagentes enviassem, uns aos outros, mensagens prontas, fixas e inequívocas por um conduto (conforme discutido em Reddy, 2000, como a *metáfora do conduto*). Interação é entendida como uma construção conjunta (discutido em Reddy, 2000, como a *metáfora dos construtores de instrumentos*), eminentemente intersubjetiva, local e situada de atores sociais que interagem de modo complementar e recíproco (Erickson, 2004). É uma ecologia social de influência e adaptação mútuas (Erickson, 2004), na qual os participantes (re)definem conjuntamente, coordenando suas ações, o que estão fazendo em conjunto, o entendimento das atividades sociais nas quais estão engajados, construindo conjuntamente seus contextos (Erickson e Shultz, 2002). Sendo assim, suas “ações são eminentemente contextualizadas e contextualizantes” (Bulla, 2007, p. 18).

Embora os atores sociais, para interagirem, suspendam a dúvida de que possam não compartilhar uma língua única e de sentidos fixos, todo uso da linguagem em interação é construído em conjunto, turno a turno. Assim, de modo afiliado à ACE, entende-se que a terceira posição em uma sequência interacional é o último lugar relevante para a manutenção da intersubjetividade; ou seja, em uma sequência de interação hipotética, **A** realiza uma ação pelo uso da linguagem (1ª posição), **B** torna público (na 2ª posição) um possível entendimento

⁵⁶ “The actual reality of language-speech is not the abstract system of linguistic form, not the isolated monologic utterance, and not the psychophysiological act of its implementation, but the social event of verbal interaction implemented in an utterance or utterances. | Thus, verbal interaction is the basic reality of language.” (Voloshinov, 1973, p. 94).

⁵⁷ “Understanding language is not, in the first instance, a matter of understanding sentences but of understanding actions – utterances – which are constructively interpreted in relation to their contexts.” (Heritage, 1984, p. 139).

sobre a ação de **A**, e **A** pode (na 3ª posição) ratificar o entendimento de **B** como compartilhado ou iniciar reparo sobre sua ação inicial (realizada na 1ª posição), de modo a possibilitar que ambos compartilhem o entendimento da ação de **A** na 1ª posição. É nesse sentido que afirmamos que os atores sociais precisam negociar, na sequencialidade de suas ações em interação, o que estão fazendo conjuntamente pelo uso da linguagem no aqui e agora de cada interação, sem possibilidade de fixidez semântica apriorista sobre os sentidos construídos.

Usar a linguagem é, pois, um modo de fazer a vida, estabelecer relações sociais e criar comunidades, o que, conforme enfatiza Wellman *et al.* (1996), acontece tanto *offline* (presencialmente), quanto *online* (a distância via internet), por meio de **ações sociais**. Essas ações sociais são realizadas na interação por meio de procedimentos (etnométodos), os quais podem ser chamados de **práticas interacionais**: uma prática como a repetição pode ser usada pelos participantes para realizar diferentes ações, como concordar ou corrigir alguém, conforme explica Ramos (2010):

De acordo com Schegloff (1997), uma mesma prática pode realizar ações distintas de acordo com o que os interlocutores acordam sequencialmente entre si. Assim, por exemplo, a prática de repetição pode ser utilizada por um participante para iniciar reparo sobre o turno precedente; pode ser utilizada para perseguir uma resposta do interlocutor; pode ser utilizada para repreender a atitude de alguém, dentre muitas outras ações. (p. 56).

Embora ação, prática e atividade sejam complementares, **atividade** é “uma unidade interacional de escopo maior que uma prática ou uma ação (Schegloff, 1997), construída e sustentada pelos participantes mediante a coordenação de diversas ações encadeadas” (Ramos, 2010, p. 56). Assim, atividades são conjuntos de ações sociais com propósitos compartilhados e **sequência de atividades** é uma noção que busca enfatizar o entrelaçamento de diferentes atividades das quais os atores sociais participam em um evento.

Participação é aqui entendida, conforme Schulz (2007), como um fenômeno social analisável em dois planos complementares: micro e macro. No plano de análise micro, participação é entendida como realizada por ações (sequenciais e demonstráveis) em interação, e relacionada a fenômenos como tomada de turno, acesso ao piso conversacional, ratificação de participantes. Nas palavras da autora, participação pode ser entendida como construída

[...] por meio das ações dos sujeitos nas interações (ERICKSON, 2004). Tais ações se refletem em práticas como a tomada do turno de

fala e a manutenção do piso conversacional. A tomada do turno de fala é importante como ação no plano micro por definir as formas de se participar (GOODWIN & GOODWIN, 2004), mas é preciso ser ouvido e ratificado, ter acesso e engajar-se no piso conversacional (JONES E THORNBORROW, 2004). Participação também se relaciona com a configuração espacial e a disposição estrutural da interação, assim como com direitos e deveres estabelecidos nas interações (PHILIPS, 2001; ERICKSON, 1982) e também com a construção das identidades sociais dos participantes e a legitimação da participação (GOFFMAN, 2002; JUNG, 2003). Assim, podemos dizer que participação é fazer parte de algo, e ser parte ativamente (BORDENAVE, 1994), por meio de ações demonstráveis. (Schulz, 2007, p. 133-4).

No plano macroanalítico, Schulz (2007) define participação como “um processo histórico, social e político, que é construído ao longo do tempo” (p. 133) através de práticas de participação de nível microanalítico, as quais “acontecem dentro de um cenário maior e estão conectadas diretamente com a história daquele lugar, com os processos macro sociais históricos e políticos em que os sujeitos estão envolvidos.” (p. 132).

Esse entendimento de participação reforça a natureza local, situada, sociohistórica e ideológica do uso da linguagem, o que nos remete ao conceito de **gêneros do discurso**. Podemos entender gêneros do discurso como modos (sociohistoricamente construídos e sempre atualizados localmente) de organização da participação social pelo uso da linguagem, em diferentes campos de atividade humana; ou seja, como “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 334), modelos esses indissociáveis de sociedades e suas culturas.

Segundo Bakhtin (2003),

*Falamos apenas através de determinados **gêneros do discurso**, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (p. 282).*

Além de destacar ambas as modalidades oral e escrita de produção discursiva (as quais retomamos na seção 2.2 deste Capítulo), a citação anterior apresenta a denominação “relativamente estáveis”, não por acaso, amplamente reproduzida em discursos acadêmicos quando da definição do conceito de gêneros do discurso. Tal denominação resume brilhantemente a natureza ao mesmo tempo local (“relativamente”) e sociohistórica (“estáveis”) do uso da linguagem e, portanto, dos gêneros do discurso.

Ao propor que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262), a filosofia da linguagem do Círculo conceitua o **enunciado** como um todo individual singular e historicamente único (Voloshinov, 1973, p. 334), expresso oralmente ou por escrito pelos participantes de diferentes campos da atividade humana, sendo irreprodutível e, ao mesmo tempo, ligado a outros enunciados por relações dialógicas. Nas palavras de Bakhtin (2003): “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológico e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (p. 261).

Nesse sentido, a palavra é entendida como “o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, endereçador e endereçado”⁵⁸ (Voloshinov, 1973, p. 53); ou seja, o enunciador antecipa possíveis atitudes responsivas de interlocutores por ele projetados e, em resposta a enunciados anteriores e possibilidades de respostas posteriores, constrói seus enunciados. Por assim ser, a palavra enunciada é “um produto da interação viva entre forças sociais”⁵⁹ (p. 41). Cada enunciado, portanto, é único, dependente do contexto (dos participantes, da atividade social, do campo de atividade humana), irreprodutível, atravessado pelos (e “formatados” de acordo com) enunciados anteriores e respostas projetadas para cada enunciado.

Em suma, gêneros do discurso podem ser entendidos como parâmetros sociohistóricos (enquadres sugeridos) referentes à organização da participação em comunidades de práticas, parâmetros esses compartilhados entre membros dessas comunidades (conceito discutido na seção 2.3), mas em constante mudança e sendo sempre atualizados localmente nas interações sociais. Reconhecer um gênero do discurso envolve interpretar atos, entender axiologicamente as ações dos participantes da atividade, entender a interlocução sendo construída e tomar posição como interlocutor⁶⁰. De modo complementar, Kleiman (2007) defende que os gêneros do discurso são “as matrizes sociocognitivas e culturais (MATENCIO, 2003) que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou” (p. 2), tendo acesso, portanto, à **leitura** e à **escrita** e aos **discursos** que se organizam a partir delas (Britto, 1997). Nesse sentido, **ler** e **escrever**, conforme defendido por Britto (2007), é “muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela

⁵⁸ “the product of the reciprocal relationship between speaker and listener, addresser and addressee.” (Voloshinov, 1973, p. 53).

⁵⁹ “the product of the living interaction of social forces” (Voloshinov, 1973, p. 41).

⁶⁰ Agradeço a professora Luciene Simões por esta síntese sobre o reconhecimento de gêneros do discurso, enunciada com outras palavras em meio a um debate ocorrido em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, por ela ministrada em 2010.

se manifesta”, é “dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (p. 30).

A referência a atividades letradas na citação anterior de Kleiman (2007) nos remete ao conceito de **evento de letramento**, o qual é constituído de diferentes atividades realizadas por meio de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (**práticas de letramento**), concebidas como construções sociais variáveis e sensíveis a diferentes propósitos, contextos, comunidades, culturas (Soares, 2002; Street, 1984; Terzi, 2001). **Letramento**, conforme proposição de Buzato (2009), pode ser concebido de duas maneiras, evidenciadas pelo uso que o autor faz de **letramento** (no singular) e **letramentos** (no plural). **Letramentos** (no plural) denota “tanto os diferentes conjuntos de práticas e tecnologias associados à construção de sentidos compartilhados socialmente (Barton 1994), quanto aos diferentes significados e funções dessas práticas em contextos socioculturais diversos (Street, 1984)” (Buzato, 2009, p. 3), o que abarca as noções de eventos e práticas de letramento. E **letramento** (no singular) denota “o fenômeno em seu aspecto histórico e/ou macrossocial, ou caracterizado como um processo de aquisição da escrita em suas diferentes formas” (Buzato, 2009, p. 3). Nesse sentido, entendemos **letramento digital**, conforme discutido em Warschauer (2008), não apenas como a habilidade de usar o computador/*tablet/smartphone* e a internet para acessar conteúdos lá disponíveis (“*surf*ar na internet”), mas também a habilidade de interpretar, intervir e produzir conhecimento no ciberespaço (“*fazer ondas* na internet”).

Considerando as discussões conceituais feitas até aqui, podemos sistematizar **uso da linguagem** como: modo de ação social pelo uso local e situado de recursos sócio-linguístico-histórico-ideológico-estético-ético-culturais (compartilhados e sempre atualizados, criados e recriados intersubjetivamente) para fins de participação por gêneros do discurso, em diferentes esferas de atividade humana. Essa língua(gem) só existe, portanto, socialmente, quando usada para agir no mundo com propósitos específicos, com interlocutores determinados, por meio de suportes específicos; e todos esses elementos estão em jogo nas interações sociais.

2.2 Da fala-em-interação para a escrita-em-interação: interação escrita mediada pelo computador como ação conjunta

Iniciamos esta seção com a definição, inspirada na ACE e SI, de escrita-em-interação como um fenômeno sociológico no qual a vida social é construída coletivamente pelo uso da linguagem escrita em ambientes digitais. Em seguida, discutimos noções da ACE e SI que, adaptadas para a escrita-em-interação, contribuem teórico-metodologicamente para a análise desse fenômeno interacional *online* (a saber, **turno de escrita, sequencialidade, adjacência, intersubjetividade, accountability/justificabilidade**). Por fim, tratamos de dois desdobramentos metodológicos dessas perspectivas ontológicas: o privilégio à perspectiva êmica e a recusa a categorizações *a priori*.

A respeito do termo, precisamos salientar que os sociólogos Reed e Ashmore (2000) foram os primeiros a usar “texto-em-interação” (*text-in-interaction*). No entanto, optamos por não empregar “texto-em-interação” por conceber “texto” como um produto do uso da linguagem, podendo ser oral, escrito, multimodal, hipertextual etc. Assim, “escrita-em-interação” revela a afiliação à ACE, evidencia a modalidade escrita (não oral) de interação e evita possíveis confusões, em especial na Linguística Aplicada, a respeito da concepção de “texto”.

Concebemos escrita-em-interação como um fenômeno sociológico emergente da reconfiguração (a) do uso que fazemos da escrita em nossa sociedade em rede e (b) da nossa relação com a escrita pós-Gutenberg e pós-Sociedade da Informação. Tais reconfigurações estão extremamente imbricadas, portanto, nas possibilidades de (inter)ações sociais no ciberespaço, oferecidas a partir de tecnologias da 3ª geração de Wang e Sun (2001).

A emergência desses novos usos da escrita requer, pois, novas metodologias de investigação, e é nesse sentido que surge a escrita-em-interação. Muito embora a ACE seja uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo de fala-em-interação (oral), seu arcabouço teórico tem orientado estudos de fenômenos interacionais realizados pela escrita em ambientes digitais (ver, por exemplo: Gibson, 2009; Mondada, 1999; Stahl, 2009), reiterando a asserção de Herring (2004) de que a ACE é um dos cinco paradigmas que podem ser usados para o que ela chama de *Análise do Discurso Mediado por Computador*, ao lado da Linguística Textual, da Pragmática, da Sociolinguística Interacional e da Análise Crítica do Discurso. O uso do termo escrita-em-interação evidencia, portanto, uma orientação pelo desenvolvimento de uma análise de interação escrita inspirada na ACE⁶¹, aproximando sociologicamente os fenômenos sociais de “uso da linguagem em interação pela escrita” da

⁶¹ Rintel, Mulholland e Pittam (2001) propõem inclusive o termo Análise do Discurso Informada pela Análise da Conversa (*Conversation Analysis-informed Discourse Analysis*): “While classical Conversation Analysis concentrates on the investigation of talk-in-interaction (eg. Sacks, Schegloff e Jefferson 1974), this study focuses on producing descriptions of social action through investigating the interrelation of interaction and technology.” (p. 6).

“fala-em-interação” e destacando a interação social pela escrita também como um fenômeno sociológico em si, como um fenômeno de ações sociais conjuntas pela escrita.

Segundo Rintel, Mulholland e Pittam (2001) e Raclaw (2008), a maioria das pesquisas sobre discurso mediado por computador, em especial as informadas pela ACE, enfocam aspectos interacionais estudados a partir de dados de interação face-a-face e que são reconfigurados de algum modo pelo fato de a interação ser escrita e realizada em ambientes virtuais⁶². Garcia e Jacobs (1999), Markman (2005) e Anderson, Beard e Walther (2010), por exemplo, partem do sistema de tomada de turnos da conversa oral, descrito em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), para produzir descrições do sistema de tomada de turnos em interação via *chat*. Herring (1999) e Berglund (2009) investigam a noção linguística de “coerência” a partir da análise da tomada de turnos em *chats*, cuja adjacência, conforme Garcia e Jacobs (1999) defendem, é interrompida (*disrupted adjacency*) e não há sobreposição⁶³. Nessa mesma linha, Schönfeldt e Golato (2003) e Castro (2006) comparam os mecanismos de organização de reparo da conversa cotidiana com os da interação via *chat* em salas de bate-papo abertas, enfocando a posição de iniciação do reparo e as fontes de problema.

Além da investigação acerca da estrutura da interação mediada por computador, o que pode contribuir para o estudo de como as pessoas fazem sentido juntas em atividades *online* (Markman, 2005), Rintel, Mulholland e Pittam (2001) enfatizam ser também necessária a produção de conhecimento sobre, por exemplo, como relações sociais são construídas via *chat*, o que requer que se considere a imbricação entre estruturas interacionais, mediação tecnológica e desenvolvimento de relações interpessoais. Rintel, Mulholland e Pittam (2001) se propõem a tal investigação ao analisarem aberturas (*opening*) de interação por *chat*, assim como Raclaw (2008) e Pojanapunya e Jaroenkitboworn (2011) que analisam fechamentos (*closings*) também de interação via *chat*⁶⁴, e Have (2000), que faz uma análise etnometodológica de salas de bate-papo abertas/públicas sobre os métodos utilizados pelos participantes desses espaços de interação escrita online para escolher com quem interagir, atrelando sua discussão a categorias de pertencimento. Também com atenção à organização

⁶² Pesquisas em ACE com dados de conversa telefônica também lidam com questões relacionadas a reconfigurações interacionais implicadas pela tecnologia usada.

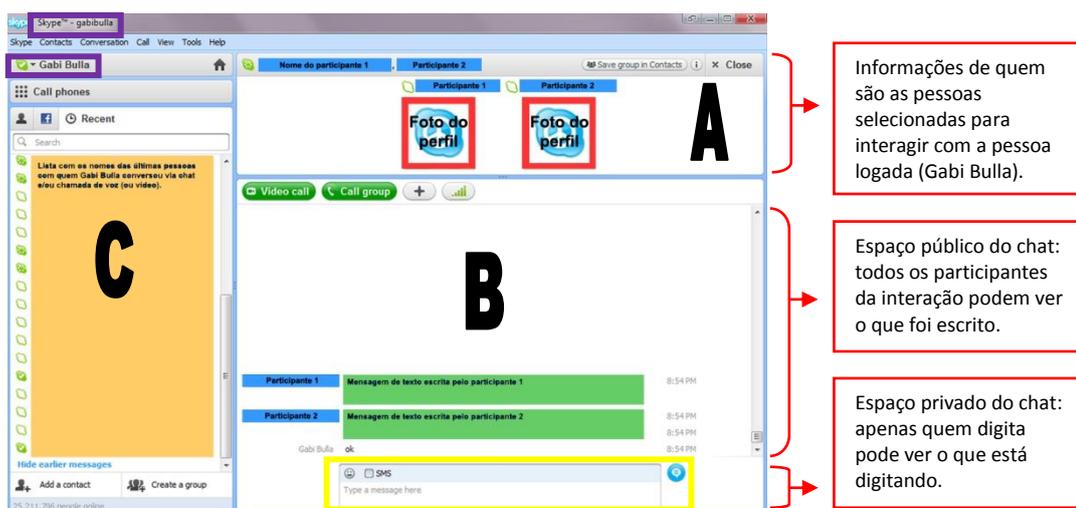
⁶³ Os dados de Garcia e Jacobs (1999), Herring (1999) e Markman (2005) foram gerados em sistemas de *chats* de “mão única” (*one-way*), pois os interagentes não têm acesso às mensagens sendo construídas, somente à mensagem enviada após o “enter”. Já os dados de Anderson, Beard e Walther (2010) foram gerados em um sistema de *chat* de “mão dupla” (*two-way*), pois os interagentes podem ver o que cada um está escrevendo, o que os autores chamam de um nível de alta simultaneidade (*high simultaneity*). De qualquer forma, todos estes trabalhos tomam como base o sistema de tomada de turnos da ACE.

⁶⁴ Os dados de Raclaw (2008) foram gerados a partir de um software de *chat* que precisa ser instalado no computador (o *AOL Instant Messenger*) e os dados de Pojanapunya e Jaroenkitboworn (2011) foram gerados no *Second Life*, o que envolve interações escritas como em um *chat* (e que foram analisadas como tal, por isso incluímos nesta discussão), mas também elementos multimodais possibilitados pelo uso de *avatars* e da própria estruturação do mundo virtual.

interacional e relações sociais, Panyametheekul e Herring (2007) investigam possíveis associações entre alocação de turnos e gênero em salas de bate-papo abertas tailandesas.

Da perspectiva da ACE, ações são realizadas na fala-em-interação social, e essa fala-em-interação é constituída por **turnos de fala** (cada vez que uma pessoa fala), proferidos por diferentes participantes, de diferentes maneiras. Neste trabalho, para a análise da escrita-em-interação, concebemos “**turno de escrita**” como cada vez que uma pessoa torna público um trecho de escrita, através de sua publicação no espaço digital compartilhado entre os participantes da interação, espaço esse onde a escrita-em-interação acontece. Como os dados de escrita-em-interação via *chat* analisados nesta pesquisa ocorreram por *Skype*⁶⁵, incluímos a Figura 10, a seguir, com o objetivo de contribuir visualmente para a definição de turnos de escrita – embora seja uma representação genérica e hipotética do espaço digital onde ocorrem interações via *chat* envolvendo três pessoas⁶⁶ no *Skype*.

Figura 10: Componentes do *Skype* relacionados a interações escritas via *chat*



Os retângulos roxos⁶⁷ identificam que a usuária “Gabi Bulla” está logada no *Skype* e está interagindo via *chat* com mais duas pessoas. No espaço A, mais especificamente nos lugares destacados com retângulos azuis, ficam visíveis para Gabi Bulla os nomes de quem pode participar daquela janela de *chat* (embora a participação de cada um só ocorra, de fato, quando da publicação de algum turno de escrita); as fotos de perfil desses interagentes ficam

⁶⁵ O *Skype* é um *software* gratuito que deve ser baixado da internet e instalado no computador do usuário, o qual também deve providenciar uma conta *Skype* (também gratuita) para poder fazer *login* e começar a usar o programa. A principal funcionalidade do *Skype* é a videoconferência, mas no CEPI o *chat* do *Skype* foi também amplamente utilizado pelos participantes para a realização de atividades pedagógicas relacionadas a tarefas pedagógicas do curso *online*, para pedidos de ajuda às professoras e aos colegas com relação ao desenvolvimento do curso e para bate-papos.

⁶⁶ O número de pessoas pode variar, este é apenas um exemplo.

⁶⁷ Todos os retângulos roxos, azuis, vermelhos, verdes, laranjas e amarelo, assim como as letras A, B e C foram marcações feitas pela pesquisadora com o objetivo de facilitar a explicação da estrutura do *chat* do *Skype*, não sendo, portanto, parte da interface do *software*.

visíveis nos espaços marcados com retângulos vermelhos. A interação via *chat* acontece no espaço B, um espaço compartilhado entre os interagentes, onde cada turno de escrita (também referido como “postagem” – turnos destacados com retângulos verdes) é posicionado do lado direito do nome de quem o escreveu (nomes indicados com retângulos azuis). A construção dos turnos de escrita de Gabi Bulla (realizada pela digitação de caracteres em seu computador), processo anterior à publicação do turno de escrita no painel compartilhado, é visível apenas para ela (retângulo amarelo), e o mesmo procede para os demais interagentes dessa janela de *chat*. Assim, somente depois de clicarem o botão “*enter*”, é que suas postagens ficam visíveis aos demais, acompanhadas da indicação da hora e dos minutos em que cada postagem foi tornada pública aos três participantes.

Ainda na Figura 10, podemos notar que os turnos de escrita (destacados com retângulos verdes) são organizados um abaixo do outro conforme o decorrer do tempo cronológico, seguindo, pois uma **sequencialidade**. Segundo Schegloff (2007), uma **sequência** é um segmento de fala que constitui uma unidade, e **organização sequencial** é o modo como as sequências são organizadas. Na escrita-em-interação via *chat*, como pode ser observado na Figura 10, a sequencialidade é produzida centralmente pela cronologia da publicação de cada turno de escrita.

Articulando sequencialidade e turno de fala, incluímos outro fenômeno constituinte da fala-em-interação e que é relevante para a pesquisa da escrita-em-interação: **adjacência**. Adjacência na fala e na escrita-em-interação procede de modo semelhante, pois está relacionada ao fato de que a realização de uma ação, como cumprimentar alguém, torna a realização de uma segunda ação, necessária, ou contingente. Schegloff (1972) salienta esse aspecto, lançando o termo **relevância condicional**, que caracteriza a implicabilidade de uma primeira ação realizada por um interagente, tornando necessária a realização de uma segunda ação por parte do outro participante de uma interação. Assim como os demais conceitos relativos a fenômenos interacionais, esse conceito não pressupõe e/ou evidencia a existência de uma estrutura que condiciona os atores sociais a agir conforme determinação estrutural. Os interagentes são entendidos aqui como agentes capazes de tomar decisões e lidar com as implicações de suas ações em interação (Erickson, 2004).

Também podemos considerar equivalente em análises de fala e de escrita-em-interação a noção de **intersubjetividade**. Segundo Duranti (1997), intersubjetividade consiste em “entendimento mútuo e coordenação [de ações] concernente a uma atividade em comum”⁶⁸ (p. 255). É a manutenção ativa de um mundo tomado como “em comum” pelos participantes

⁶⁸ “*mutual understanding and coordination around a common activity*” (Duranti, 1997, p. 255).

na interação, sustentado pela suspensão da dúvida de que os interagentes possam não ter os mesmos referentes, ou concebê-los diferentemente. Esse mundo em comum tem como base o **conhecimento de senso comum** (*common sense knowledge*), aquilo que os interagentes acreditam compartilhar, assim como o próprio andamento da conversa sendo construída em conjunto, os entendimentos demonstrados quanto a o que foi dito antes, e a o que poderá suceder. Segundo Heritage (1984), os participantes assumem a natureza socialmente padronizada e compartilhada de seu conhecimento, e procuram ativa e inconscientemente sustentá-la no curso da interação.

Tanto pela fala quanto pela escrita-em-interação, os atores sociais estão orientados para o fato de que, vivendo em sociedade, realizando determinada atividade com outra pessoa, a racionalidade de suas ações está sempre sendo negociada; o que significa que as ações dos participantes devem ser justificáveis, coerentes ou razoáveis dentro daquela situação social, daquela interação. Esta premissa define a noção de **accountability/justificabilidade** (Duranti, 1997). Por estarem sempre negociando a razoabilidade de suas ações em interações, quando tal justificabilidade de determinadas ações é questionada, ou identificada como possivelmente capaz de ser posta em dúvida, pelo próprio agente ou pelos que estão fazendo determinada atividade com ele, os atores lançam mão de **accounts/justificativas** para que tais ações sejam enquadradas como razoáveis naquele contexto de atividade, local, situado, e construído conjuntamente por todos os participantes envolvidos.

Um dos desdobramentos metodológicos das noções discutidas até aqui e do próprio entendimento de uso da linguagem como ação conjunta, discutido na seção anterior, é o privilégio à perspectiva êmica (Duranti, 1997). A ACE e a SI primam por examinar interações pela perspectiva dos agentes sociais (**perspectiva êmica**), pelo que os participantes demonstram uns para os outros acerca de ‘o que está acontecendo no seu aqui-e-agora’ (Garcez, Bulla e Loder, no prelo). Aserções analíticas, portanto, são sustentadas por evidências no que os participantes demonstram uns para os outros na interação, pois é apenas a essas instâncias que os participantes das interações e os analistas têm acesso. Sendo assim,

[...] o critério básico de validade para o trabalho investigativo é o entendimento dos sentidos das ações conforme esses sentidos se definem da perspectiva dos atores, o que envolve trabalho de campo: observação, participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo, persuasivo. (Garcez, Bulla e Loder, no prelo).

O segundo desdobramento metodológico, também relacionado à perspectiva êmica, reside na recusa a categorizações *a priori*, culminando em procedimentos de identificação dos

participantes. Embora, como membros desta sociedade, reconheçamos algumas ações como tipicamente realizadas por professores e outras tipicamente por alunos, a ACE nos convida, como pesquisadores interessados em interação, a abandonar nas análises tanto categorizações identitárias *a priori* quanto a certeza de que essas sejam permanentes e inequívocas nas interações sociais – tanto para nós pesquisadores, quanto para os próprios participantes de nossas pesquisas. Essa posição ontológica pode ser notada mais fortemente pela utilização de pseudônimos para a identificação de cada participante. Além de protegerem os participantes (em termos de ética na pesquisa), os pseudônimos são instrumentos que o pesquisador pode usar para referência genérica de seus participantes, ao invés de precatória-los usando características identitárias (como “professor”, “aluno”, “homem”, “mulher”, “brasileiro”, “argentino” etc.) que podem ser exógenas às ações em curso.

Como pesquisadores que escolhem um cenário institucional de educação, certamente sabemos quem são os professores e quem são os alunos, descoberta normalmente feita durante os procedimentos de entrada em campo (por exemplo, é comum que o pesquisador entre em contato primeiramente com o professor para pedir autorização para a realização da pesquisa em sua aula, também pede consentimento aos alunos etc.). Sendo assim, alguém pode se perguntar: se o pesquisador sabe quem é o professor e quem é o aluno, como no caso dos dados analisados neste relatório, por que então “esconder” essas informações do leitor? Ou seja, por que não foram usados “professora” e “aluno” ao invés de pseudônimos?

Para responder esta pergunta, sugiro considerarmos os participantes de qualquer pesquisa como sujeitos extremamente complexos e que se constituem como tal a cada encontro com outros sujeitos, a cada atividade de que participam, a cada segundo interacional, a cada ação em resposta a outra ação. Mesmo que uma pesquisa etnográfica consiga listar várias categorias frequentemente atribuídas a cada participante, em uma determinada interação, com determinada pessoa, em uma determinada atividade, em um determinado momento, cada um irá intersubjetivamente (ou seja, participantes demonstrando convergências por meio de ações em sequência) se constituir como gremista, mãe, solteiro etc., categorias estas emergentes naquela interação e, portanto, desconsideradas *a priori* pelo analista. Assim, não precatória participantes em análises de interação social possibilita ao analista a descoberta de categorias que os próprios participantes tornem relevante no curso de suas ações em interação, posição esta coerente com a adoção analítica de busca pela perspectiva êmica.

Análises de escrita-em-interação mediada pelo computador que não precatória e procurem entender, da perspectiva dos atores sociais, o que está acontecendo naquele ali-e-

então interacional por meio de ações consequentes (conforme fazemos neste relatório) podem fornecer descrições de práticas pedagógicas (tanto inclusivas, participativas, instigantes, desafiadoras e agregadoras, quanto excludentes, silenciadoras e opressoras) realizadas pela escrita-em-interação em ambientes digitais. Tais descrições têm o potencial de subsidiar a formação de professores que atuam em cursos *online*, servindo de material reflexivo no qual o professor possa se basear para, em suas interações futuras com seus alunos, tomar decisões sobre que ações realizar naquele aqui-e-agora interacional de modo mais informado e sensível às possíveis implicações de suas ações. Além disso, acreditamos que o estudo sociológico das atividades pedagógicas realizadas pelas ações dos participantes, com análises orientadas pela perspectiva êmica, pode informar também mudanças de *design*, tanto nos ambientes virtuais utilizados quanto nas tarefas pedagógicas propostas e no planejamento de ações do professor.

Antes de abordarmos as acepções referentes a *design* e realização de um curso, faz-se necessário explicitar nossas bases conceituais no campo da educação linguística.

2.3 Ensino e aprendizagem de línguas adicionais na interação em comunidades colaborativas de aprendizagem

Entendemos **aprendizagem** como um fenômeno social, situado e realizado nas interações com o(s) outro(s) (Vygotsky, 1984; Abeledo, 2008). A partir de uma perspectiva etnometodológica (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) e com dados de interação face a face, Abeledo (2008) conceitua aprendizagem como uma realização intersubjetiva, emergente e contingente das ações dos participantes para dar conta das atividades desenvolvidas na interação. Schlatter e Garcez (2009) sistematizam:

[...] a aprendizagem vem a ser realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação. Segundo essa concepção, tal conquista é observável na organização do trabalho conjunto dos participantes, conforme o contexto e as identidades que eles reflexivamente instauram, os objetos de aprendizagem que eles conjuntamente definem e tornam relevantes, e as relações particulares de participação que eles exibem publicamente na forma de contribuições para o desenvolvimento das tarefas propostas (ABELED, 2008). (p. 136).

Em termos de ação social na fala-em-interação, sob a perspectiva da ACE, ensino e aprendizagem podem ser analisados como ações distintas: a ação de fazer aprender (Abeledo, 2008) e a de fazer ensinar (Salimen, 2009), ambas realizadas por meio de práticas interacionais diversas. Garcez e Salimen (2011), também com dados de fala-em-interação, destacam a relação entre pedidos de ajuda e fazer aprender, bem como entre ofertas de ajuda e fazer ensinar. Inspirados por essas pesquisas, Schlatter e Garcez (2012) resumem a perspectiva que adotamos aqui sobre aprendizagem e ensino:

Aprendizagem

- *A aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento;*
- *o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado;*
- *para construir aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo e na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição).*

Ensino

- *Criar condições para a aprendizagem é a base para desenvolver um vínculo com o conhecimento;*
- *para ensinar e para aprender, é necessário ter parceiros com quem conversar, refletir, analisar, refutar, brigar, combinar;*
- *para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo a ensinar que seja relevante para a vida do educando e do conjunto da sociedade; portanto, é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo;*
- *é necessário, também, avaliar sistematicamente o processo, para poder redirecionar o que está sendo feito e criar novas oportunidades de aprendizagem. (p. 14).*

Tendo como objetivo de ensino promover o letramento,

[...] a aula de língua adicional deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. (Schlatter e Garcez, 2009, p. 134-5)

Como desdobramento de tais afiliações teóricas, um dos objetivos pedagógicos do CEPI é a construção de uma **comunidade colaborativa de aprendizagem** durante a

realização do curso inteiramente pela internet. Em Schlatter *et al.* (2009), definimos comunidades colaborativas de aprendizagem como grupos de pessoas com diferentes relações sociais, vínculos e práticas de uso da linguagem em comum, e que conseguem construir o que chamei em minha pesquisa de mestrado de **contextos colaborativos de aprendizagem** (Bulla, 2007). Em tais contextos, há uma “orientação dos participantes para a indispensabilidade da participação de cada um, co-construindo estruturas de participação inclusivas”, nas quais todos possuem “o direito e o dever de fazer parte ativamente das tomadas de decisões e das produções sendo feitas” (p. 106). Esta definição é fruto de articulações teóricas a partir de trabalhos empíricos sobre atividades pedagógicas colaborativas (Bulla, 2007 – enfocadas na seção seguinte), participação (Schulz, 2007) e aprendizagem de língua na interação (Abeledo, 2008; Salimen, 2009), e com a noção de *comunidades de aprendizagem*, apresentada a seguir.

Hillery (1955) e Wellman e Leighton (1979), pesquisadores na área de Sociologia, defendem que formação de comunidades ocorre primordialmente na e pela interação social, independentemente do lugar geográfico ou virtual nos quais a comunidade é coletivamente formada. A partir de dados gerados em escolas de nível básico norte-americanas, na modalidade presencial de educação, Rogoff, Bartlett e Turkanis (2001) conceituam *comunidade de aprendizes* não apenas como um grupo de pessoas que se junta para aprender, mas como um fenômeno social que

*[...] envolve relações pessoais baseadas em esforços comuns/coletivos – tentando alcançar determinadas coisas juntos – com alguma estabilidade de envolvimento e atenção para os modos como os membros se relacionam entre si. Em outras palavras, uma comunidade de aprendizes desenvolve práticas e tradições "culturais" que transcendem os indivíduos específicos envolvidos, tais como formas de lidar com conflitos e questões interpessoais e crises, bem como tradições para celebrar superações e conquistas. As relações entre os membros da comunidade são multifacetadas. Embora diferentes membros tenham diferentes funções e responsabilidades, suas relações não são apenas focadas em completar tarefas, mas também envolve relacionarem-se uns aos outros como pessoas e tentar resolver conflitos inevitáveis de modos que as relações sejam mantidas.*⁶⁹ (Rogoff, Bartlett e Turkanis, 2001, p. 10).

⁶⁹ “Involves relationships among people based on common endeavors – trying to accomplish some things together – with some stability of involvement and attention to the ways that members relate to each other. In other words, a community of learners develops “cultural” practices and traditions that transcend the particular individuals involved, such as expected ways of handling conflicts and interpersonal issues and crises, as well as traditions for celebrating turning points and successes. The relations among the members of the community are multifaceted. Although different members have different roles and responsibilities, their relations are not just focused on getting tasks done but also involve relating to each other as people and attempting to resolve inevitable conflicts in ways that maintain the relationships.” (Rogoff, Bartlett e Turkanis, 2001, p. 10).

Esse mesmo fenômeno é chamado por Rogoff (2005) de *comunidades de pessoas que aprendem*, e é destacado pela autora como uma nova maneira de se organizar salas de aula. Nessa nova maneira, professores e alunos desenvolvem como equipe projetos de aprendizagem a partir de interesses discutidos e compartilhados pelo grupo, configurando “relacionamentos grupais complexos entre estudantes que aprendem a assumir responsabilidades por contribuir com sua própria aprendizagem e com os projetos do grupo” (Rogoff, 2005, p. 288).

Ainda a partir de dados etnográficos de eventos interacionais presenciais, Wenger (1998) propõe uma distinção entre *comunidades de práticas* e *comunidades de aprendizagem* (ou *comunidades de práticas de aprendizagem*), destacando que aprendizagem está “no coração” de uma comunidade de aprendizagem, diferentemente de comunidades de práticas, as quais, embora constituídas historicamente por aprendizagens coletivas que resultam em práticas relacionadas a empreendimentos conjuntos e relações sociais (Wenger, 1998, p. 45), não possuem a aprendizagem como atividade central que una as pessoas. Em publicação anterior, Lave e Wenger (1991) identificaram comunidades de práticas como constituídas por três dimensões: engajamento mútuo, empreendimento conjunto, e um repertório compartilhado de ações.

Auerbach (2000) discute o que ela chama de *comunidade de aprendizagem participativa*, na qual se procura uma articulação democrática entre os pressupostos ideológicos e a autoridade do professor, com a aprendizagem compartilhada, a participação de todos nas tomadas de decisão, e o empoderamento dos alunos, ao serem posicionados no centro da aula as experiências e os conhecimentos dos alunos. Schlatter e Garcez (2009), em consonância com Auerbach (2000) e Rogoff (2005), destacam ainda outras características de comunidades colaborativas de aprendizagem, como: respeito mútuo; necessidade de os participantes se organizarem em conjunto; abdicação, por parte do professor, do controle total da conduta dos participantes; abertura a novas propostas de encaminhamentos dos trabalhos; persistência e noção de que a construção de uma comunidade como essa é uma conquista diária; abertura à diversidade inerente à própria comunidade; e maior engajamento dos alunos na definição dos objetivos de aprendizagem e avaliação dos objetivos alcançados.

Em se tratando de educação a distância, ao discutir *aprendizagem realizada em comunidade*⁷⁰, Kazmer (2007) desconstrói a ideia de que alunos de cursos *online* sejam pessoas solitárias que dispendam grande parte de seu tempo na frente do computador aprendendo sozinhos (p. 324). Alunos de cursos *online* vivem em comunidades locais

⁷⁰ “Community-embedded learning” (Kazmer, 2007).

presenciais, possuem redes de relações sociais locais e, ao participarem de cursos *online*, não deixam de seguir como integrantes de suas comunidades locais. Em cursos *online*, essas pessoas, inseridas em suas comunidades locais, constroem “mundos sociais de aprendizagem *online*” com os demais participantes, interagindo, “compartilhando atividades, tecnologias e espaços” (p. 313), e criando novas comunidades locais via *web*. As comunidades locais distintas (presenciais ou *online*) das quais os participantes de cursos *online* são integrantes devem ser consideradas como potencialmente orientadoras ou modificadoras umas das outras; em outras palavras, alunos de cursos *online* possuem referências socioculturais situadas em suas comunidades locais e que potencialmente orientam o modo de participação desses alunos em cursos *online*, e vice-versa.

2.4 Plano de ação e atividades situadas

Conforme mencionado na Introdução, operamos aqui com uma distinção entre **plano de ação** e **atividades situadas**, inspirados pela pesquisa antropológica de Suchman (2007), de orientação etnometodológica. Nesta seção, definimos os conceitos de **tarefa pedagógica**, **design instrucional/educacional**, **atividade pedagógica** e **prática pedagógica**, de extrema relevância para uma pesquisa que pretende desvelar as relações entre “o planejado” e “o realizado” em um curso *online*.

Uma **tarefa pedagógica** compõe os materiais didáticos de um curso (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009; Gargiulo, Bulla e Schlatter, 2009; Bulla, Lemos e Schlatter, 2012) e consiste, de uma perspectiva sociointeracional, em um “convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (Brasil, 2011, p. 4). Em outras palavras, é um planejamento e direcionamento de atividades que serão realizadas pelos participantes do evento educacional; é um plano, uma proposta de “o que fazer”, de atividades pedagógicas futuras (Coughlan e Duff, 1994).

Design instrucional (Wiley, 2000; Sadykova e Meskill, 2009), conceito amplamente utilizado em Educação a Distância, pode ser entendido como pertencente ao campo conceitual de tarefa pedagógica, mas possuindo uma abrangência maior, como não apenas as tarefas pedagógicas, mas também a organização geral de um curso *online*, seu currículo, a ordenação das tarefas, os ambientes virtuais (e suas interfaces) selecionados como suporte às atividades do curso, todos criados previamente ao início de qualquer curso *online*. *Design* instrucional ou educacional (como preferimos nos referir, em convergência com Freire, 2013) está

relacionado ao que Mangenot (2008) chama de “desenho pedagógico” (*scenario pédagogique*), o qual “*está compuesto por una o varias tareas a las que se les agrega un diseño o guión de comunicación (“scénario de communication”) y un cronología para su realización*” (Schlatter et al., 2009, p.15).

Enquanto tarefa e *design* instrucional estão relacionados ao plano de ação, às criações prévias à realização de um curso, **atividade** e **prática pedagógicas** inserem-se no universo das (inter)ações sociais. Uma **atividade pedagógica** é um tipo de atividade com propósitos pedagógicos realizada em eventos educacionais. É a realização em ações do que foi planejado em uma tarefa pedagógica ou de algo não previsto (Schlatter et al., 2009, p. 3); ou seja, o “algo” realizado pode convergir com o que foi planejado na tarefa pedagógica em si, mas também pode adquirir contornos ou direções diferentes (Coughlan e Duff, 1994). Assim, uma atividade pedagógica é a realização da proposta da tarefa (ou de variações dessa proposta) nas ações locais dos participantes envolvidos; sendo essas atividades (conjuntos de ações sociais com propósitos compartilhados), novamente, imprevisíveis e transformáveis (Mondada e Doehler, 2004), visto o caráter situado das interações sociais.

Um tipo de atividade pedagógica almejada no CEPI é a colaborativa. Em Bulla (2007), propus uma definição de **atividades pedagógicas colaborativas**, a partir da descrição e análise empírica de dados de fala-em-interação social face a face, como atividades que:

[...] requerem que os participantes se organizem para sua realização, pelo seu caráter de trabalho conjunto para fins de realização de propósito específico e direcionado. Esses aspectos organizacionais envolvem (a) a construção conjunta de enquadres entre os participantes para tal realização; (b) a negociação da responsabilidade compartilhada sobre o cumprimento da atividade pedagógica, para que essa seja desenvolvida de fato colaborativamente, com a participação de ambos os componentes da dupla; (c) a resolução de ocasionais problemas envolvendo discordâncias, dúvidas e divergências, e a importância da manutenção da solidariedade social entre os participantes para evitar desafiliações e rupturas; (d) a necessidade efetiva de coconstrução de contextos colaborativos, percebidos no estabelecimento de estruturas de participação inclusivas, ou seja, métodos interacionais que tornem ambos participantes legítimos, cuja participação é indispensável e valorizada (CAZDEN, 2001); e, em contextos como esses, (e) a realização das ações de pedir e oferecer ajuda, as quais também requerem muito trabalho interacional, entre os participantes de uma dupla ou entre duplas diferentes. (Bulla, 2007, p. 107-8)

Por fim, entendo **práticas pedagógicas** como um repertório de métodos para fazer aprender e fazer ensinar (Abeledo, 2008; Salimen, 2009; Garcez e Salimen, 2011) que são

utilizados e (re)construídos localmente pelo professor em suas interações com alunos, professores e comunidade educativa em eventos relacionados à esfera de atividades de educação (Schlatter et al., 2009; RS, 2009). O referido repertório de práticas pedagógicas, atualizado sempre a cada interação, relaciona-se intimamente com a constituição intersubjetiva das identidades de docente e discente a cada encontro.

Em se tratando de *design* de comunidades apoiadas pela rede, Stuckey e Barab (2007) ressaltam a necessidade de se atentar não apenas para o *design* e arquitetura *web*, mas, principalmente, para a infraestrutura social que é o cerne de qualquer comunidade (p. 439-40), o que inclui o reconhecimento (por parte dos desenhadores, elaboradores de materiais didáticos, programadores) do caráter complexo, caótico, autônomo, imprevisível, situado e emergente de sistemas sociais. Essa asserção é desdobrada pela discussão do que os autores chamaram de cinco pontos de tensão no *design* de comunidades apoiadas pela *web*, quais sejam: “Transmissão de conteúdo e participação engajada; participação em aberto e participação guiada; estrutura pré-definida e estrutura emergente; preocupação com usabilidade e preocupação com sociabilidade; processo de design instrucional e processo de design sensível”⁷¹ (p. 445). Esses pontos de tensão, segundo Stuckey e Barab (2007), podem servir como critérios de avaliação das decisões prévias de *design* e, assim, orientar novas tomadas de decisão. Para os autores, o ideal seria alcançar pontos de equilíbrio entre as extremidades (dualidades) de cada tensão, conforme exemplificam:

*[...] se uma comunidade se resumisse somente à participação e não tivesse conteúdo, então ofereceria menos valor para os seus membros (Wenger, 1998), do mesmo modo, se os designers simplesmente focassem em apoiar a transmissão de conteúdo, haveria pouco senso de comunidade e tudo o que isso implica. Outro exemplo: embora tenhamos defendido a participação guiada, se ela fosse muito guiada, nós estaríamos retrocedendo a estruturas tradicionais de cursos e perderíamos o poder potencial de um modelo de comunidade para a aprendizagem situacional.*⁷² (Stuckey e Barab, 2007, p. 458)

Comunidades são, pois, emergentes, não simplesmente frutos de um *design*. Assim sendo, *design* e implementação tornam-se inseparáveis, segundo Stuckey e Barab (2007), uma

⁷¹ “Content transmission and engaged participation. Open-ended participation and bounded participation. Pre-defined structure and emergent structure. Concern with usability and concern with sociability. Instructional design process and value-sensitive design process” (Stuckey e Barab, 2007, p. 445)

⁷² “If all a community was about was participation and it had no content, then it would provide less value to its members (Wenger, 1998); similarly, if the designers simply focused on supporting content transmission there would be little sense of community and all that that entails. As another example, while we have argued for bounded participation, if it were too bounded we would be slipping back into traditional course structures and would lose the potential power of a community model for situative learning.” (Stuckey e Barab, 2007, p. 458).

vez que a identidade de toda e qualquer comunidade só é construída nos desdobramentos da participação dos membros dessa comunidade, e não nas especificações do *design instrucional*.

Embora entendamos comunidades virtuais de aprendizagem como entidades sociais que “surgem através de interações e não pelo design, e ganham sua riqueza, complexidade e oportunidades de aprendizagem através de suas estruturas multi-geracionais e dos caminhos sendo trilhados pelos seus membros, não por canais predeterminados”⁷³ (Stuckey e Barab, 2007, p. 457), reconhecemos o valor do ***design educacional***. Esse valor não se configura pelo falacioso “poder” de predeterminação do *design* educacional sobre a ação social, mas pelas possibilidades de orientação da ação que tal *design* abre aos atores sociais, quando participam de diferentes atividades pedagógicas durante a realização do curso *online*.

Os pressupostos teóricos até aqui discutidos serviram de base para a elaboração e implementação dos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa. No Capítulo seguinte, descrevemos, então, nossa metodologia de pesquisa.

⁷³ “They emerge through interactions rather than design, and gain their richness, complexity and opportunities for learning through their multi-generational structures and member pathways not predetermined channels.” (Stuckey e Barab, 2007, p. 457).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste Capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Na primeira seção, explicitamos e justificamos as diferentes metodologias empregadas para a geração de dados durante as duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS e resumimos os conjuntos de dados gerados. Na segunda, descrevemos os processos de seleção de dados, o posterior tratamento aferido aos dados selecionados e, por fim, especificamos os critérios de análise, criados a partir da fundamentação teórica, discutida no Capítulo anterior.

3.1 Geração de dados nas duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS

A presente pesquisa, de natureza *qualitativa interpretativa* (Erickson, 1990), analisa dados gerados⁷⁴ nas duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS⁷⁵. Os dados foram gerados a partir de diferentes abordagens metodológicas, devido a razões contingentes (a) aos momentos sociohistóricos específicos de cada edição do curso, (b) à minha trajetória de pesquisa no CEPI, e (c) ao escopo definido para esta pesquisa (abordagens e razões explicadas ao longo desta seção).

No Quadro 5 a seguir, apresentamos informações básicas sobre cada edição, incluindo o período de realização de cada curso, o número de participantes, os pseudônimos a eles

⁷⁴ “Empregamos o termo “geração” em vez do mais corrente “coleta” por entendermos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que o que examinamos são registros que efetivamente geramos, desde a própria gravação, que implica um equipamento a ser disposto em algum lugar, um ângulo de diafragma que seleciona, um “operador” que ocupa lugar e participa, uma qualidade de áudio que se altera. Além disso, nossos procedimentos envolvem grandes transformações dos registros gerados até chegarmos a um excerto de transcrição, que em geral é tudo o que o interlocutor de nossa produção acadêmica avista diretamente.” (Garcez, Bulla e Loder, no prelo).

⁷⁵ Os dados de todas as edições (duas edições por ano desde 2011) do CEPI-Português/UFRGS (em especial, os registros no *Moodle* CEPI, os relatórios e diários de professores CEPI escritos em documentos de texto no *Google Drive*, e os grupos privados no *Facebook*) foram e estão sendo utilizados em outras pesquisas, como Lafuente (2009), Lemos (2011), Carilo (2012), Lemos (dissertação de Mestrado em preparação), Webber (dissertação de Mestrado em preparação) e Sidi (tese de Doutorado em preparação), todos sob a orientação da profa. Margarete Schlatter, coordenadora geral do CEPI UFRGS.

atribuídos, seus países e universidades de origem, além dos ambientes virtuais sugeridos pelo curso e os que, de fato, foram usados pelos participantes em cada edição⁷⁶. É importante destacar que, antes do início de ambas as gerações de dados, os participantes foram consultados acerca da possibilidade de desenvolvimento desta pesquisa, o que envolveu a explicação breve acerca dos tipos de dados que seriam gerados e dos procedimentos de preservação das identidades dos participantes (através da utilização de pseudônimos, bem como do esfumamento de suas fotos). Os participantes também foram convidados a ler e assinar um termo de *Consentimento Informado*, elaborado pela presente pesquisadora (ver Anexo D)⁷⁷.

Quadro 5: Informações gerais das duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS

Edição	Duração do curso	Número de alunos e seus pseudônimos	Países e Universidades de origem ⁷⁸	Pseudônimos dos professores	Ambientes virtuais sugeridos pelo curso	Ambientes virtuais usados pelos participantes
1ª edição 2011-1	8 semanas 17/01/11 a 06/03/11	7 Leon Pablo Gonzalo/Gonza Tadeu Tiago/Ti Elisa/Lisa Francisco/Chico	Argentina: UBA, UNER, UNL, UNLP, UNR, UNT	Professora: Patrícia/Paty Prof. assistente: Daniel	Moodle Skype	Moodle Skype MSN
2ª edição 2011-2	9 semanas 30/05/11 a 31/07/11	8 Mariano Constanza/Coni Camila Alejandro/Ale Daniela/Dani Luciana/Lu Barbara/Bacito Jimena	Argentina: UBA, UNC, UNER, UNL, UNT Uruguai: UDELAR	Professora: Patrícia/Paty Profa. assistente: Júlia/Juli	Moodle Skype	Moodle Skype Facebook

Na primeira edição do CEPI-Português/UFRGS, a metodologia de pesquisa empregada na geração de dados foi a *pesquisa-ação* (Moita Lopes, 1996; Thiollent, 2007), articulada com os vieses da *pesquisa etnográfica colaborativa* (Bortoni-Ricardo e Pereira, 2006) e da *pesquisa-ação colaborativa* (Oliveira, 2012). Fruto do trabalho conjunto entre professores, orientadores pedagógicos e pesquisadores, a *pesquisa-ação*, de natureza intervencionista, promove a reflexão crítica e dialógica sobre microssituações (problemáticas, surpreendentes etc.) vivenciadas em aula, visando à produção de conhecimentos teórico-práticos que qualifiquem a atuação do professor, do orientador pedagógico e do pesquisador

⁷⁶ Classificamos como ambientes virtuais usados nos cursos apenas aqueles a que tivemos acesso, o que não exclui a possibilidade de os participantes terem utilizado outros ambientes dos quais não tivemos conhecimento ou acesso como pesquisadores ou equipe de orientação pedagógica.

⁷⁷ Os participantes também foram convidados a pedir esclarecimentos acerca do texto do consentimento, bem como a solicitar alterações, em casos de discordância. Apenas dois participantes (Chico – 1ª edição – e Alejandro – 2ª edição) solicitaram esclarecimentos, porém nenhum demandou edições no documento.

⁷⁸ Siglas de universidades mencionadas pela primeira vez neste relatório: (Argentina) UBA (*Universidad de Buenos Aires*), UNCUIYO (*Universidad Nacional de Cuyo*), UNL (*Universidad Nacional del Litoral*), UNLP (*Universidad Nacional de La Plata*), UNMdP (*Universidad Nacional de Mar del Plata*), UNNE (*Universidad Nacional del Nordeste*), UNR (*Universidad Nacional de Rosario*), UNT (*Universidad Nacional de Tucumán*); (Uruguai) UDELAR (*Universidad de la República*); (Paraguai) UNE (*Universidad Nacional del Este*); (Brasil) UNESP (*Universidade Estadual Paulista*).

naquela experiência em foco, e que informem novos objetivos e transformações educacionais (Moita Lopes, 1996; Thiollent, 2007).

De modo complementar, a *pesquisa etnográfica colaborativa*, conforme explicam Bortoni-Ricardo e Pereira (2006), está centrada na ação-reflexão-ação dos sujeitos-parceiros (p. 160), tendo como objetivo

[...] não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Dessa forma ela é ao mesmo tempo hermenêutica e emancipatória. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender a necessidades do grupo que vai ser pesquisado. (p. 159).

Nessa mesma linha, a *pesquisa-ação colaborativa*, segundo Oliveira (2012),

[...] destina-se à promoção de ações dialógicas entre formadores de professores e professores em formação [...]. Nas pesquisas colaborativas, a ação é entendida como um modo de conduzir à reflexão crítica e teoricamente informada, com vistas à realização de movimentos concretos de mudança. Para isso, os professores em formação têm a oportunidade de refletir coletivamente sobre suas práticas, diagnosticar problemas e traçar estratégias para resolvê-los ou atenuá-los. (p. 58-9).

O Quadro 6, a seguir, resume o conjunto de dados gerados a partir dessas metodologias de pesquisa.

Quadro 6: Geração de dados na 1ª edição do CEPI-Português/UFRGS

	Duração do curso	Metodologias de pesquisa	Dados gerados
1ª edição - 2011-1	8 semanas – 17/01/11 a 06/03/11	<p>Pesquisa etnográfica colaborativa e Pesquisa-ação colaborativa</p> <p>Período de observação-participante no Moodle e Skype e intervenção pedagógica: 8 semanas – de 17/01/11 a 06/03/11</p> <p>Total de horas de trabalho: 448h⁷⁹</p>	<p>→ No CEPI-Português/UFRGS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópia dos materiais didáticos da 1ª edição do CEPI-Português/UFRGS, disponíveis no Moodle; • Cópia dos registros automáticos (<i>logs</i>) de atividades de cada participante no Moodle; • Cópia das respostas dos alunos nos questionários de 'Autoavaliação' e 'Avaliação dos materiais didáticos' disponíveis ao final de cada unidade no Moodle; • Cópia dos textos escritos individualmente pelos alunos no Moodle, de seus históricos de escrita e dos <i>feedbacks</i> fornecidos pelas professoras; • Cópia dos textos escritos coletivamente via <i>wiki</i> do Moodle e dos históricos de escrita coletiva; • Cópia dos <i>e-mails</i> trocados entre a professora e os alunos por <i>e-mail</i> pessoal (tive acesso à caixa de <i>e-mail</i> pessoal da professora) e mensagens no Moodle (tive acesso ao histórico de mensagens do <i>login</i> da professora no Moodle); • Cópia das atividades realizadas por interações escritas via Fórum do Moodle e Chat do Skype; • Gravação audiovisual das interações orais em vídeo ou audioconferência via Skype; • Entrevistas escritas com cada aluno por <i>e-mail</i> ao final do curso. <p>→ Nos bastidores do CEPI (equipes pedagógicas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópia dos diários da professora e do professor-assistente; • Cópia dos <i>e-mails</i> trocados entre professores e equipes pedagógicas (em especial, no âmbito da Equipe CEPI UFRGS); • Atas de reuniões pedagógicas com as Equipes CEPI UFRGS, UNC e UNER ou somente com a Equipe CEPI UFRGS; • Gravação audiovisual de reuniões pedagógicas em vídeo ou audioconferência via Skype com as Equipes CEPI UFRGS, UNC e UNER ou somente com a Equipe CEPI UFRGS; • Cópias das interações escritas via fórum do Moodle no espaço chamado "Sala dos Professores", do qual participaram as Equipes CEPI UFRGS, UNC e UNER; • Cópias das interações escritas via chat do Skype entre as Equipes CEPI UFRGS, UNC e UNER ou somente com a Equipe CEPI UFRGS.

Embora meu planejamento inicial para a geração de dados na primeira edição estivesse orientado para a realização de uma pesquisa *netnográfica* (adaptação da metodologia de pesquisa etnográfica para ambientes digitais, explicitada mais adiante, ainda nesta seção), logo nos primeiros dias de curso, percebi que os diversos papéis identitários que eu estava desempenhando (alguns desempenhados desde o início do projeto CEPI e outros emergentes, fruto de demandas relacionadas à oferta do curso pela primeira vez) impossibilitariam a geração de dados de cunho etnográfico, por isso recorri à *pesquisa-ação*. Os papéis que exerci durante a primeira edição foram:

(1) **coordenadora da equipe de elaboração dos materiais didáticos do CEPI-Português/UFRGS** (desde 2007, mas com algumas atividades ainda em andamento antes e durante a primeira edição, em especial relacionadas aos Recursos Linguísticos e Exercícios Complementares): elaborando os materiais didáticos do CEPI-Português/UFRGS; coordenando o conjunto de autores que criavam materiais didáticos em equipe; adaptando

⁷⁹ Cálculo aproximado, considerando meu envolvimento com atividades relacionadas a diferentes papéis que cumpro na primeira edição do CEPI (descritas em seguida) e a rotina de, no mínimo, 8h de trabalho diário (mas frequentemente trabalhávamos, eu e a professora, entre 11h da manhã e 2h da madrugada) durante as 8 semanas de curso, totalizando 56 dias de trabalho. Tal intensidade de trabalho foi possível somente devido às férias de verão (naquela época, nem eu, nem a professora dávamos aula no PPE nas férias), à empolgação de ambas com relação ao projeto, e à colaboração intensa das duas visando "fazer o curso dar certo" e construir conjuntamente conhecimentos sobre cursos *online* de língua a partir dessa experiência. Embora não possa mencionar seu nome por questões de ética na pesquisa, devo destacar que nossa parceria contribuiu imensamente com algumas das discussões que fazemos neste relatório de pesquisa.

produções à modalidade *online*; revisando os materiais; coordenando a implementação dos materiais didáticos no ambiente virtual *Moodle*;

(2) **responsável pela oferta da primeira edição do CEPI-Português/UFRGS** (desde 2010/2, embora o curso tivesse início apenas em janeiro de 2011): mantendo contato com a Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS (RELINTER); realizando contatos iniciais por *e-mail* com os alunos que fariam esse CEPI (convidando-os institucionalmente para participarem do CEPI, após ter sido apresentada a eles pela RELINTER); ajudando-os por *e-mail* a entrarem no *Moodle*; apresentando a professora aos alunos; entrando em contato por *e-mail* para oferecer ajuda aos que, embora houvessem dito que queriam participar, não haviam começado a participar do curso;

(3) **orientadora pedagógica da Equipe CEPI/UFRGS**⁸⁰ (desde 2010/2, embora o curso tivesse início apenas em janeiro de 2011): auxiliando diretamente, via *chat* ou videochamada por *Skype* e *e-mails*, a professora e o professor-assistente do CEPI-Português/UFRGS no andamento do curso (discutindo ações pedagógicas diariamente e, muitas vezes, ações não apenas futuras, mas imediatas, como em conversas em janelas ocultas aos alunos enquanto realizavam atividades pedagógicas via *chat* entre alunos, professora e professor-assistente; sugerindo o que fazer e como fazer; ajudando-os a tomar decisões pedagógicas); propondo discussões entre os integrantes da Equipe CEPI⁸¹ de modo a decidirmos, em grupo, estratégias/abordagens pedagógicas que possibilitassem melhoras qualitativas no andamento do curso *online* (sempre procurando a atualização dos pressupostos teóricos nas ações e decisões tomadas); substituindo a professora e o professor-assistente quando ambos estavam impossibilitados (por questões tecnológicas, como a falta de conexão com a internet) de participar como professores de atividades pedagógicas com os alunos, em especial quando os alunos estavam esperando um dos dois e ambos me avisavam por celular sobre os problemas técnicos (devido a algumas substituições, além do suporte técnico explicado no item 5 a seguir, alguns alunos me enquadraram como mais um dos professores dessa edição);

(4) **formadora de professores CEPI** (papel desempenhado desde 2009/2, junto com Hebe Gargiulo e Margarete Schlatter, quando da oferta do Curso de Formação de Professores CEPI, o qual foi finalizado em 2010/1 – nossa relação com os professores dos CEPI UFRGS, UNC e UNER, iniciadas no referido curso, desdobrou-se em atividades de formação do conjunto de professores da primeira edição dos CEPI UFRGS, UNC e UNER, de

⁸⁰ Participantes da Equipe CEPI/UFRGS: Gabriela Bulla, Margarete Schlatter, Renata Bonotto, a professora e o professor-assistente da primeira edição do CEPI/UFRGS (nomes não citados para preservar a identidade dos participantes).

⁸¹ Participantes da Equipe de Orientação Pedagógica no CEPI: Gabriela Bulla, Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter e Renata Bonotto.

2010/2 até o término dessa edição): propondo e participando de discussões via *fórum* durante a primeira edição do CEPI, no espaço virtual que chamamos de *Sala dos Professores*, criado no *Moodle* CEPI; auxiliando as três professoras do CEPI-Espanhol/UNER via *e-mail*, pelo fato de não contarem com Equipes CEPI como as da UFRGS e UNC; organizando e propondo pautas para reuniões via videoconferência *Skype* com as Equipes CEPI; propondo tomadas de decisões conjuntas.

(5) **suporte técnico**⁸²: fornecendo ajuda (entre 11h da manhã e 2h da madrugada, período em que estávamos eu e a professora trabalhando entusiástica e colaborativamente na tão esperada primeira oferta do CEPI-Português/UFRGS) aos alunos, à professora e ao professor-assistente com dificuldades tecnológicas ou enfrentando problemas técnicos urgentes (quando a *webcam* não funcionou, o microfone não funcionou, a videochamada não funcionou, os *links* estavam inativos, as tarefas não deixavam a professora enviar *feedback* aos alunos, o texto escrito pelo aluno sumiu do *Moodle*, e quando tarefas tinham de ser editadas no *Moodle* – pois a professora e o professor-assistente não sabiam como fazer), para que os participantes pudessem seguir realizando o curso; interagindo diretamente com alunos ou auxiliando professora e professor-assistente para que pudessem ajudar os alunos com problemas técnicos.

(6) **pesquisadora**: realizando procedimentos de entrada em campo (pedindo o consentimento aos participantes, explicando o que seria a pesquisa, os procedimentos éticos que seriam tomados, bem como o que eles poderiam fazer para “me ajudar a fazer minha pesquisa” – ou seja, me adicionar a conversas via *chat* ou videochamadas por *Skype*, assinar o documento de consentimento informado, conversar comigo sobre o andamento deles no CEPI etc.), observando atividades realizadas via *chat* e videochamadas no *Skype* (*la Gran Hermana*, como uma vez dois alunos se referiram a mim ao me incluir em uma janela de *chat*, com referência à versão argentina do *reality show* transmitido pela televisão, *Big Brother*), gravando videochamadas por *Skype* (através do *software Camtasia*⁸³), observando atividades realizadas via *Moodle*, conversando com os participantes sobre suas vivências no CEPI.

Com a parceria intensa e colaborativa com a professora da primeira edição, com o desempenho das diferentes funções acima listadas e com as diversas interações com todos os participantes imbricados nessas funções, considero os dados gerados e a experiência vivida nesta pesquisa-ação como o marco para a definição do escopo de minha pesquisa de Doutorado: as relações entre construto teórico, *design* educacional e atividades *online*. Na

⁸² Izadora Netz Sieczkowski foi quem colocou, sob minha coordenação, todos os materiais didáticos no *Moodle*, de 2009/1 a 2011/1. Nesta primeira edição, ela seguiu trabalhando na edição do que não estava funcionando e implementação de materiais didáticos novos.

⁸³ Ver informações em <http://www.techsmith.com/camtasia.html> - acesso em 05/04/2014.

seção seguinte, ao explicar os critérios de seleção dos dados analisados neste relatório (de modo a evidenciar como respondi minhas perguntas de pesquisa e sustentar empiricamente as asserções defendidas nesta tese), retomo algumas questões metodológicas referentes aos dados gerados nesta primeira edição e ao tratamento que os dei. Passemos, então, para a geração de dados realizada na segunda edição do CEPI-Português/UFRGS.

Considerando as aprendizagens proporcionadas pela experiência como professora *online* da primeira edição (com o meu apoio integral), a mesma professora concordou em atuar novamente como professora do CEPI-Português/UFRGS, mas de forma mais independente (em relação a mim). Essa nova configuração de nossas relações possibilitou que eu realizasse uma segunda geração de dados na segunda edição do curso, agora orientada por contribuições metodológicas da *Netnografia* (Kozinets, 2010), também chamada de *Etnografia Virtual* (Hine, 2000), e da *Microetnografia* (Erickson, 1992; Garcez, 2008), conforme havia planejado para a primeira edição. O Quadro 7, a seguir, sintetiza os dados *netnográficos* gerados na segunda edição.

Quadro 7: Geração de dados na 2ª edição do CEPI-Português/UFRGS

2ª edição - 2011-2	Duração do curso	Metodologia de pesquisa	Dados gerados
	9 semanas – 30/05/11 a 31/07/11	Etnografia virtual (Netnografia) e Microetnografia Período de observação-participante no Moodle, Skype e Facebook: 9 semanas – de 30/05/11 a 31/07/11 Total de horas de observação-participante: 378h ⁸⁴	<p>→ No CEPI-Português/UFRGS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de observação-participante; • Cópia dos materiais didáticos da 2ª edição do CEPI-Português/UFRGS, disponíveis no Moodle; • Cópia dos registros automáticos (<i>logs</i>) de atividades de cada participante no Moodle; • Cópia das respostas dos alunos nos questionários de 'Autoavaliação' e 'Avaliação dos materiais didáticos' disponíveis ao final de cada unidade no Moodle; • Cópia dos textos escritos individualmente pelos alunos no Moodle, de seus históricos de escrita e dos <i>feedbacks</i> fornecidos pelas professoras; • Cópia dos textos escritos coletivamente via wiki do Moodle e dos históricos de escrita coletiva; • Cópia dos <i>e-mails</i> trocados entre professoras e alunos por <i>e-mail</i> pessoal (tive acesso às caixas de <i>e-mail</i> pessoal da professora e professora-assistente) e mensagens no Moodle (tive acesso ao histórico de mensagens dos perfis da professora e professora-assistente no Moodle); • Cópia das atividades realizadas por interações escritas via: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fórum do Moodle, ▪ Mural do grupo privado no Facebook, ▪ Chat do Skype, ▪ Chat do grupo privado no Facebook; • Gravação audiovisual das atividades realizadas por interações orais em vídeo ou audioconferência via Skype; • Cópia de interações escritas via <i>chat</i> do Skype e <i>chat</i> do Facebook entre pesquisadora e alunos. <p>→ Nos bastidores do CEPI (equipe pedagógica CEPI UFRGS):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópia dos diários da professora e da professora-assistente; • Cópia dos <i>e-mails</i> trocados entre professoras e Equipe CEPI UFRGS (a orientação pedagógica foi realizada pelas professoras Margarete Schlatter e Renata Bonotto, com cópias de <i>e-mails</i> para mim – eventualmente, forneci ajuda às professoras quanto a dúvidas pedagógicas, mas não a ponto de tornar esta geração de dados uma pesquisa-ação); • Cópia das reuniões pedagógicas realizadas entre as professoras via <i>chat</i> do Skype.

A pesquisa *microetnográfica* é aquela

[...] cujo objetivo consiste em descrever como a fala-em-interação (face a face ou mediada por tecnologias) é organizada social e culturalmente em cenários interacionais particulares (como as salas de aula), partindo de um ponto de vista próprio sobre o uso da linguagem em encontros interacionais entre múltiplos participantes em sociedades complexas contemporâneas (ver Erickson 2004). Desse modo, espera-se que a descrição de elementos da ecologia de situações, especialmente daquelas que não se pode controlar (ensino ruim ou bom, por exemplo), possa ser feita via contraste e complementação entre diversas análises de ocorrências naturais em cenários comparáveis. (Garcez, Bulla e Loder, no prelo).

Na presente pesquisa, no entanto, realizamos análises *microetnográficas* centradas em dados de escrita-em-interação vinculados a dados de outras naturezas multimodais gerados nas duas edições do CEPI, exceto de natureza oral. E a *netnografia* (ou *etnografia digital*) utiliza métodos comuns à *etnografia* conforme concebida na Antropologia, tais como

⁸⁴ Cálculo aproximado, considerando minha rotina de, no mínimo, 6h diárias de observação-participante no Moodle, Skype e Facebook e gravação de dados (normalmente realizadas entre 15h e 1h da madrugada) durante as 9 semanas de curso, totalizando 63 dias de *netnografia*.

observação participante, notas de campo/observação, entrevista, análise documental etc., porém com adaptações imperativas devido à natureza digital do campo. A etnografia ou a netnografia, no entanto, não garantem a onipresença do pesquisador, sendo parte da metodologia de pesquisa etnográfica o reconhecimento de que os dados gerados são fruto de um recorte vinculado à (e inseparável da) perspectiva do próprio pesquisador e que há eventos, atividades, detalhes que o pesquisador não irá notar e observar (Duranti, 1997). De qualquer modo, há um esforço da pesquisadora para que (i) as asserções analíticas possuam sustentação êmica e (ii) as atividades *online* possuam começo e encerramento também ancorados em evidências êmicas.

Da minha perspectiva, uma das diferenças mais evidentes entre uma etnografia presencial e uma virtual consiste na maior facilidade de planejamento e organização prévia do pesquisador-etnógrafo com relação à realização da atividade de observação-participante. Em uma etnografia presencial realizada em uma sala de aula de PLA, por exemplo, cujos dias e horários de início e fim de cada aula são pré-determinados pela instituição ou pelos participantes, o pesquisador pode contabilizar mais facilmente suas horas de observação-participante. Por consistir de observação de atividades no ciberespaço com e sem hora marcada, sendo que a maioria das atividades por mim observadas aconteceu sem marcação de horário, minha etnografia virtual na segunda edição do CEPI UFRGS demandou o trabalho de visita contínua a diferentes ambientes virtuais e de permanência *online* vigilante a fim de descobrir onde os participantes estariam realizando atividades. Nesse percurso, alguns alunos se dispuseram a me incluir nas janelas onde estavam acontecendo atividades sem professores, para que eu pudesse observá-las, o que exigiu permanência *online* constante, uma vez que os participantes seguidamente me cumprimentaram e esperaram sinalizações minhas que demonstrassem que eu estava realmente ali observando⁸⁵.

⁸⁵ Ainda sobre a geração de dados realizada durante a segunda edição do CEPI UFRGS, é importante mencionar que a *netnografia* realizada proporcionou a mim, como pesquisadora, e às professoras daquela edição, a entrada no *grupo privado* dos alunos CEPI no *Facebook* (e que depois se tornou um grupo dos intercambistas Escala que iriam para Porto Alegre, incluindo também quem não estava no CEPI) e, conseqüentemente, a observação das diferentes atividades com as quais eles se engajaram naquele ambiente virtual não planejado como parte do curso. O grupo “*Gente hermosa que se va a Porto Alegre de intercambio*” foi criado pelos próprios alunos, por iniciativa deles, e descoberto por mim em uma das conversas que tive com um dos alunos “informantes” – alunos que se voluntariaram a realizar conversas comigo acerca do andamento do CEPI.

Primeiramente, o participante mencionou que alguns alunos estavam interagindo pelo *Facebook*, em seus murais, e me enviou os *links* das interações. Dois dias depois, em outra conversa, perguntei novamente sobre o uso do *Facebook*, e ele revelou que um grupo privado havia sido criado lá. Pedi para ver e ele me inseriu no grupo. Encantada com a descoberta e com as atividades em andamento no tal grupo, visionando possíveis aprendizagens minhas sobre a construção conjunta de “comunidades colaborativas de aprendizagem” em ambientes virtuais, relatei imediatamente às professoras a existência de tal grupo, não me contendo como *netnógrafa*. As professoras, então, pediram aos alunos para serem incluídas no grupo e lá participaram de algumas interações, publicaram algumas postagens referentes ao CEPI, fizeram algumas tentativas de

Havendo descrito os procedimentos metodológicos realizados para a geração dos dois conjuntos de dados referentes às duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS, faz-se necessário explicitar o que foi feito com tais conjuntos, de modo a possibilitar o alcance dos objetivos desta pesquisa, a saber, (a) analisar possíveis imbricamentos entre as atividades realizadas no CEPI e o *design* do curso e (b) analisar modos locais de atualização do construto teórico do CEPI – quanto à colaboração e à participação através de gêneros do discurso – nas atividades pedagógicas realizadas e no *design* do curso. É o que fazemos na seção seguinte.

3.2 Seleção e tratamento dos dados

Iniciamos esta seção com a retomada das perguntas norteadoras desta pesquisa e com a explicação do recorte de pesquisa escolhido e dos processos de seleção de dados para comporem este relatório. Em seguida, conforme mencionado na introdução deste Capítulo, descrevemos o tratamento conferido aos dados selecionados e, por fim, explicitamos os critérios de análise, justificados pela fundamentação teórica desta pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, as perguntas que norteiam esta pesquisa são: (1) *Como as atividades realizadas coletivamente pelos participantes do CEPI nos ambientes digitais podem estar relacionadas ao design do curso?* e (2) *Como os pressupostos teóricos do CEPI de colaboração e de participação através de gêneros do discurso são atualizados nas ações sociais dos participantes e no design do curso?* Essas perguntas evidenciam parte do recorte definido para esta pesquisa com relação à natureza dos dados a serem analisados: dados de interação entre participantes engajados em atividades coletivas. Além da supressão de atividades individuais como objeto de análise, excluímos também atividades realizadas por áudio ou videoconferências via *Skype* (embora tenham sido observadas e gravadas nas duas primeiras edições), pois demandariam análises de fala-em-interação que tornariam esta

intervenção visando ao uso de português naquele espaço virtual majoritariamente vivido em espanhol pelos participantes, e ainda propuseram tarefas pedagógicas para o uso do português.

Depois desta edição, eu e aquelas professoras ficamos convencidas de que o CEPI UFRGS não poderia mais ser concebido como um curso *online* para aprendizagem de língua na interação em comunidades sem a inclusão de um *grupo privado* no *Facebook*. Assim, a incorporação institucional desse novo ambiente virtual ao CEPI, a partir da terceira edição (cujos dados gerados foram analisados em Sidi, 2012, e Schlatter *et al.*, 2012), fez emergir novas reflexões acerca das relações entre construto teórico, *design* de tarefas e atividades *online*, as quais tiveram que ser excluídas de minha pesquisa de Doutorado, por motivos de restrição de espaço neste relatório. Em Bulla (2012) e Bulla e Schulz (2013), apresentamos considerações sobre o uso institucional de redes sociais como o *Facebook* em cursos como o CEPI, considerações essas alcançadas a partir da análise de dados da segunda edição do CEPI.

pesquisa demasiadamente extensa. Atrélado ao interesse da pesquisadora em refletir sobre o fenômeno de escrita-em-interação com contribuições da ACE, enfocamos centralmente, para a seleção de dados, atividades coletivas realizadas via *wiki* (no *Moodle*), *fórum* (no *Moodle*) e *chat* (no *Skype*) que estivessem vinculadas ao *design* do CEPI (sem haver, no entanto, a obrigatoriedade de seleção de pelo menos um dado com atividades coletivas realizadas em cada um desses espaços virtuais, pois não temos o objetivo de construir quadros comparativos).

O processo de seleção de dados considerando os dois conjuntos gerados (descritos na seção anterior) foi iniciado nos momentos de organização e arquivamento de cada conjunto de dados gerados em cada edição, momentos esses que ocorreram ao longo e ao final de cada geração de dados, visando destacar eventos e segmentos interacionais que possibilitassem reflexões relevantes para esta pesquisa. Ao final da organização e do arquivamento da última geração de dados, foi realizada uma nova busca geral nos dois conjuntos, visando identificar tanto eventos únicos, quanto padrões de atividades que possibilitassem responder as perguntas de pesquisa.

Ao longo das duas gerações de dados, destaquei, nos diários de pesquisa, eventos que considerei intrigantes, problemáticos, desafiadores, surpreendentes durante a observação-participante. A análise geral dos dados da primeira edição foi realizada mais centralmente a partir das interações entre a pesquisadora e a professora, bem como da leitura das interações por *chat* do *Skype* e *e-mail* entre a Equipe CEPI e os professores. Além disso, os diários da professora e do professor-assistente (escritos a convite da pesquisadora) contribuíram, juntamente com as notas de observação da pesquisadora, com o processo de identificação e seleção de eventos relevantes para os propósitos desta investigação. Já a análise geral dos dados da segunda edição foi baseada centralmente na vivência netnográfica da pesquisadora, a partir da qual foi possível destacar, nos diários de campo, episódios relevantes para a pesquisa.

As reflexões e considerações apresentadas neste relatório de pesquisa foram desenvolvidas a partir das análises gerais que desenvolvi dos dois conjuntos de dados gerados nas duas primeiras edições do CEPI UFRGS, mas os dados selecionados para serem aqui apresentados, analisados e discutidos, fazem parte da primeira edição e estão situados dentro de um escopo temporal relativamente pequeno: as duas primeiras semanas do curso. É importante enfatizar, no entanto, que os dados selecionados possuem representatividade em termos das problemáticas que pude observar em ambos os conjuntos gerados para esta pesquisa.

Tais problemáticas dizem respeito tanto aos meus interesses de pesquisa sobre as relações entre *design* educacional, atividades situadas e modos locais de atualização do construto teórico do CEPI (especialmente relacionado à participação colaborativa por gêneros do discurso) como também resultam da análise geral das duas edições, tendo se tornado relevante para os próprios participantes, o que permitiu que o recorte pudesse ser feito com vistas à sistematização neste trabalho. Obviamente, não esgotamos as problemáticas e reflexões passíveis de serem discutidas a partir de ambos os conjuntos de dados, mas entendemos que a seleção aqui apresentada é suficiente para a discussão que estamos propondo.

Ao longo das gerações de dados nas duas primeiras edições, bem como do meu acompanhamento de quase todas as edições do CEPI UFRGS (edições bianuais de 2011 a 2013⁸⁶), pude verificar a recorrência de momentos em que os participantes (a) negociaram leituras do *design* educacional do CEPI, (b) buscaram entendimentos compartilhados acerca de *o que estariam fazendo em conjunto* e *o que deveriam fazer*, e, em termos gerais, (c) buscaram construir coletivamente compreensões compartilhadas acerca de tarefas pedagógicas, usos de ferramentas e modos de participação preferidos (“preferidos” inicialmente, em especial, pelo professor, pela equipe pedagógica e pelas suas leituras dos materiais didáticos – nas tarefas elaboradas e nas ferramentas escolhidas para a implantação de tais tarefas em ambientes digitais –, mas que, com as negociações, ou se tornaram preferidos pelo grupo ou o grupo definiu localmente “seus preferidos”). É nesse sentido que os três episódios descritos, analisados e discutidos nos Capítulos 4 e 5 (episódios resumidos no Quadro 10, abordada em seguida nesta seção) são entendidos como representativos de problemáticas identificadas como comuns em ambos os conjuntos gerados para esta pesquisa.

Outro procedimento que contribuiu com os processos de seleção de dados para este relatório foi a análise minuciosa dos materiais didáticos do CEPI-Português/UFRGS, realizada em 2010 por Gabriela Bulla e Fernanda Lemos (com a colaboração de Izadora Netz Sieczkowski, Michele Saraiva Carilo e Margarete Schlatter – todas envolvidas com a elaboração dos materiais didáticos do CEPI UFRGS). Conforme já referido anteriormente, os resultados desse trabalho foram publicados posteriormente em artigo de Bulla, Lemos e Schlatter (2012) e na dissertação de mestrado de Carilo (2012). Através dessas pesquisas, foi possível identificar inadequações que poderiam ser ajustadas nos materiais didáticos antes da realização da primeira edição do curso, em janeiro e fevereiro de 2011 e nas edições

⁸⁶ Devido à necessidade de concentração integral para o término da escrita da tese, não pude, infelizmente, acompanhar a edição de janeiro e fevereiro de 2014.

seguintes, além de ser uma maneira de sistematizar orientações para a criação de materiais didáticos de cursos de línguas adicionais a distância. Os resultados desse trabalho foram publicados posteriormente por Bulla, Lemos e Schlatter (2012).

Conforme exposto em Bulla, Lemos e Schlatter (2012), a análise das cinco unidades didáticas, totalizando 63 tarefas (U1: 14 tarefas, U2: 15, U3: 9, U4: 12, U5: 13), foi realizada a partir de três critérios, especificados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8: Critérios para a análise de materiais didáticos *online* (Bulla, Lemos e Schlatter, 2012, p. 112)

Critérios	Perguntas que orientaram a análise do material didático
1) Adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos:	1a. Quais os temas de cada unidade do curso? <ul style="list-style-type: none"> • O tema da unidade é coerente com e relevante para os objetivos do curso? 1b. Quais os gêneros do discurso envolvidos? <ul style="list-style-type: none"> • Quais são de recepção (oferecido nos materiais didáticos como fonte de análise) e quais são de produção (solicitado nos materiais didáticos como produtos a serem criados pelos alunos)? • Os gêneros do discurso são coerentes com e relevantes para o tema da unidade e os objetivos do curso? 1c. Há sequências de tarefas integradas? (ex: tarefa de leitura está relacionada com a tarefa de produção seguinte?) <ul style="list-style-type: none"> • O encadeamento das tarefas favorece o alcance dos objetivos propostos no curso?
2) Operacionalização dos pressupostos teóricos nas tarefas propostas:	2a. As tarefas levam em conta as especificidades do gênero do discurso? <ul style="list-style-type: none"> • As ações sugeridas nas tarefas são coerentes com os gêneros de recepção e de produção? • Os gêneros de recepção, listados a partir da pergunta 1b, são constituídos por textos autênticos? • Os interlocutores e os propósitos do gênero de produção estão explicitados nas tarefas? 2b. As tarefas fomentam interações entre os participantes? <ul style="list-style-type: none"> • Quantas tarefas na unidade são individuais e quantas são em grupo? • As tarefas em grupo orientam a realização de atividades colaborativas para a aprendizagem na interação? 2c. Os recursos linguísticos estão relacionados com o que é necessário para o cumprimento das tarefas? <ul style="list-style-type: none"> • Os recursos linguísticos são coerentes com os gêneros do discurso envolvidos nas tarefas? • Os recursos linguísticos são relevantes para a realização das ações solicitadas nas tarefas?
3) Adequação das tarefas à modalidade a distância:	3a. As ferramentas utilizadas são adequadas para sustentar as ações sugeridas nas tarefas? 3b. As ferramentas utilizadas são adequadas para sustentar a organização da participação sugerida nas tarefas? 3c. As ferramentas utilizadas são adequadas aos gêneros do discurso envolvidos nas tarefas?

Os resultados da análise foram sistematizados em um quadro comparativo, reproduzido no Quadro 9 a seguir. Os aspectos mais críticos, destacados em preto, envolveram inadequações relativas à implementação das tarefas em ambientes digitais, recaindo sobre dificuldades da equipe elaboradora de materiais em escolher ferramentas que fossem adequadas aos gêneros do discurso, às organizações da participação e às ações sugeridas nas tarefas. Outras inadequações (destacadas em cinza escuro) envolveram a operacionalização do construto teórico nas tarefas, especialmente de gêneros do discurso e de aprendizagem na interação em atividades em grupo, além de problemas no encadeamento de tarefas.

Quadro 9: Resultado da análise das 5 unidades do CEPI (Bulla, Lemos e Schlatter, 2012, p. 113)

Unidade	1. Adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos			2. Operacionalização dos pressupostos teóricos nas tarefas propostas			3. Adequação das tarefas à modalidade a distância		
	1a. Objetivos e temas	1b. Objetivos e gêneros do discurso	1c. Encadeamento das tarefas	2a. Tarefas e gêneros do discurso	2b. Tarefas, interações e trabalho em grupo	2c. Recursos linguísticos, tarefas e gêneros do discurso	3a. Ferramentas e gêneros do discurso	3b. Ferramentas e participação	3c. Ferramentas e ações
1									
2									
3									
4									
5									

Em um estudo mais detalhado sobre os gêneros do discurso propostos, Carilo (2012) analisou as informações apresentadas nos enunciados das tarefas relativas às condições de recepção e de produção para avaliar as orientações dadas aos alunos quanto à leitura e à escrita de textos. A autora faz um primeiro movimento sistemático para analisar, além das tarefas (*design*), a ação desempenhada pelos alunos com base nas orientações dadas. O *corpus* da pesquisa foi o conjunto de 23 tarefas de leitura e produção escrita que compuseram a terceira edição do CEPI-Português e 15 produções escritas dos alunos. A análise das tarefas focalizou as ações projetadas pelos enunciados e sua relação com os objetivos gerais e específicos do curso; a análise dos textos produzidos teve o objetivo de verificar de que maneira os alunos colocaram em prática as orientações dadas. Os resultados apontaram que os enunciados em geral apresentavam as informações necessárias para orientar o aluno nas suas ações em relação aos gêneros discursivos de recepção (leitura) e de produção (escrita) a serem trabalhados. Em nove tarefas, no entanto, foram propostas algumas orientações adicionais, como, por exemplo, a explicitação mais detalhada da interlocução projetada, indicação de como a tarefa se relaciona com as seguintes, esclarecendo ao aluno o propósito da tarefa no andamento do curso e a utilização de outra ferramenta para o desenvolvimento do trabalho. Quando as produções dos alunos indicaram compreensões diferentes das previstas pelo planejamento, a autora sugeriu maior explicitação principalmente em relação à estrutura composicional projetada e à oferta ao aluno de recursos linguísticos para a escrita.

Sendo assim, considerando as perguntas de pesquisa, que visam a aprofundar a discussão sobre as relações entre construto teórico, *design* educacional para ensino e

aprendizagem de línguas a distância e atividades realizadas pelos participantes durante a realização das tarefas propostas, e os recortes e os resultados das análises dos materiais didáticos elaboradas por Bulla, Lemos e Schlatter (2012) e por Carilo (2012), foram selecionados para este relatório de pesquisa os seguintes episódios da primeira edição (sistematizados no Quadro 10 a seguir), os quais envolvem dados de atividades coletivas realizadas pelos participantes em diferentes espaços digitais.

Quadro 10: Dados selecionados para compor este relatório de pesquisa

Dados do conjunto gerado na 1ª edição	
Episódio 1 “Os guris não fizeram o wiki da 4.1 e queriam fazer a 4.2!” ou “jeje no le pegamos a una” – dados:	
<ul style="list-style-type: none"> • nota no diário de campo da pesquisadora sobre conversa realizada pelo celular com a professora logo após o término do evento (fonte da seleção que dá parte do nome a este episódio: “Os guris não fizeram o wiki da 4.1 e queriam fazer a 4.2!”) – a pesquisadora havia ficado sem conexão à internet e, portanto, o evento ocorreu sem a observação da pesquisadora; • gravação de reuniões pedagógicas entre professora e pesquisadora via videoconferência do <i>Skype</i>, visando refletir sobre o evento e elaborar um plano de ação pedagógica para os próximos dias, em especial envolvendo a participação dos demais alunos no <i>wiki</i> da tarefa 4.1 <i>E Você?</i>; • segmento de escrita-em-interação “jeje no le pegamos a una”, realizado em 18/01/2011 via <i>chat</i> do <i>Skype</i>, envolvendo Patrícia, Francisco e Tiago (fonte da seleção que completa o nome deste episódio); • tarefa 4.1 <i>E Você?</i>, disponível no <i>Moodle</i>; • histórico da escrita coletiva publicada no <i>wiki</i> da tarefa 4.1, com um recorte apenas da versão parcial do texto, produzida no dia 18/01/2011 (os participantes fizeram novas edições no <i>wiki</i> nos dias posteriores ao <i>chat</i>), disponível no <i>Moodle</i>; • tarefa 4.2 <i>Olá!</i>, também disponível no <i>Moodle</i>; • <i>logs</i> automáticos das atividades de Patrícia, Francisco e Tiago dentro do <i>Moodle</i> no dia do <i>chat</i> e no dia anterior; • unidade didática em que as tarefas 4.1 e 4.2 se inserem no <i>Moodle</i>. 	
Episódio 2 “O wiki da 4.1 não está dando certo...” – dados:	
<ul style="list-style-type: none"> • gravação de reuniões pedagógicas entre professora e pesquisadora via videoconferência do <i>Skype</i> (fonte da seleção que dá nome a este episódio), visando refletir sobre o Evento 1 e elaborar um plano de ação pedagógica para os próximos dias, em especial envolvendo a participação dos demais alunos no <i>wiki</i> da tarefa 4.1 <i>E Você?</i>; • segmento de escrita-em-interação “jeje no le pegamos a una”, realizado em 18/01/2011 via <i>chat</i> do <i>Skype</i>, com enfoque especial nos trechos relacionados à resolução de problemas sobre a atividade de escrita em grupo (trechos abordados no Capítulo 4 deste relatório, subseção 4.2.2); • unidade didática em que as tarefas 4.1 e 4.2 se inserem no <i>Moodle</i>; • tarefa 4.1, disponibilizada no <i>Moodle</i>; • histórico integral da escrita coletiva no <i>wiki</i> da tarefa 4.1 até a versão final (13 versões – de 18 a 25/01/2011), disponível no <i>Moodle</i>. 	
Episódio 3 “O wiki virou um bloco de notas coletivo, ctrl+c ctrl+v!” ou “faz tempo que concluímos, mas o papo estava bom!” – dados:	
<ul style="list-style-type: none"> • gravação de reuniões pedagógicas entre professora e pesquisadora via videoconferência do <i>Skype</i> (fonte da seleção que dá parte do nome a este episódio: “O wiki virou um bloco de notas coletivo, ctrl+c ctrl+v!”); • diários da professora e do professor-assistente; • tarefa 3.1 <i>Roteiro turístico</i>, disponível no <i>Moodle</i>; • versão final e histórico integral da escrita coletiva publicada no <i>wiki</i> da tarefa 3.1 (<i>wikis</i> dos grupos 1 e 2), disponível no <i>Moodle</i>; • tarefa 3.2 <i>Passeio preferido</i>, disponível no <i>Moodle</i>; • segmento de escrita-em-interação “faz tempo que concluímos, mas o papo estava bom!” (vinculado à tarefa 3.2), realizado em 27/01/2011 via <i>chat</i> do <i>Skype</i>, envolvendo Patrícia, Daniel, Leon, Gonzalo e Ti (fonte da seleção que completa o nome deste episódio). 	

Os dados selecionados para inclusão neste relatório foram transcritos de modo a evidenciar, quando necessário, inter-relações entre atividades realizadas em diferentes espaços digitais, produzindo transcrições multimodais cujo núcleo recai sobre os segmentos de escrita-em-interação, exceto quando foco de análise é a realização de uma atividade de escrita coletiva via *wiki*. Em outras palavras, construímos fotografias digitais sequenciais, hipertextuais e multimodais das atividades conjuntas realizadas pelos participantes nos diferentes ambientes virtuais. Além disso, construímos representações gráficas utilizando o

site *Wordle*⁸⁷, sendo que tais representações são explicadas no capítulo de análise, no momento em que são utilizadas para amparar argumentações analíticas.

Com base nos pressupostos teóricos desta pesquisa, construímos critérios norteadores da análise dos dados, considerando o foco investigativo nas relações entre atividades *online*, *design* educacional e construto teórico de colaboração e de participação por gêneros do discurso. O Quadro 11 a seguir resume os critérios e apresenta subitens e perguntas que visam exemplificar o que pode ser observado em cada critério. Nos capítulos de análise, apresentamos as análises de dados de modo narrativo-descritivo, sem preocupação em reproduzir o quadro a seguir e apresentar ao leitor respostas para as perguntas de modo esquemático; as respostas foram sendo integradas na análise e atravessam a prosa analítica com vistas a responder as perguntas de pesquisa.

Quadro 11: Critérios para a análise das relações entre atividades *online*, *design* educacional e construto teórico

1. Atividade	
1.1 Caráter da atividade	
a.	Identificação: Os participantes nomeiam a atividade de algum modo? Em caso positivo, como?
b.	Propósitos da atividade: Quais os propósitos da atividade?
1.2 Organizações da participação (estruturas de participação) construídas conjuntamente na atividade	
a.	Formação de grupos (pelo menos 2 pessoas) para a realização de atividades coletivas: alguém organiza os grupos ou os participantes se auto-selecionam para formarem ou integrarem um grupo?
b.	Divisão de tarefas (etapas do trabalho coletivo) em atividades coletivas: os participantes dividem o trabalho? Como? Alguém propõe? Quando?
c.	Seleção de interlocutores em atividades coletivas: os participantes selecionam um interlocutor específico ou vários ou nenhum específico (seleção do “grupo” como interlocutor)? Quem são os participantes ratificados? Quando? Como? Sobre o quê? Há auto-seleção? Quem se auto-seleciona? Quando? Para fazer o quê?
d.	Utilização de espaços online (<i>fórum, wiki, chat</i> etc.) para a realização de atividades coletivas: os espaços utilizados estão sugeridos nas tarefas pedagógicas ou não? Quem escolhe os espaços? Quando? Como os participantes decidem qual espaço usar?
1.3 Ações realizadas na atividade	
a.	Ações realizadas via fórum (Moodle), chat (Skype e Facebook) ou mural (Facebook): O que os participantes fizeram? Exemplos: Selecionaram interlocutores? Solicitaram a participação de alguém/ do grupo? Pediram ajuda? Ofereceram ajuda? Discordaram? Etc.
b.	Ações realizadas via wiki (Moodle): O que os participantes fizeram? Exemplos: Adicionaram, editaram e formataram suas contribuições? Editaram a construção textual de partes escritas por outros colegas? Editaram a formatação de partes escritas por outros colegas? Modificaram inadequações gramaticais de suas contribuições? Modificaram inadequações gramaticais de partes escritas por outros colegas? Apagaram suas contribuições? Apagaram partes escritas por outros colegas? Etc.
2. Relações entre atividade realizada, tarefa proposta e construto teórico de colaboração e de participação por gêneros do discurso	
2.1 Responsividade da atividade à tarefa em foco e ao construto	
a.	Cumprimento da tarefa: O que os participantes fizeram tem relação com o que a tarefa solicitou (interlocução entre enunciado da tarefa e atividades realizadas)?
b.	Gêneros do discurso produzidos nas atividades e gêneros do discurso sugeridos na tarefa: Que gêneros do discurso foram reconstruídos na atividade? Os gêneros produzidos foram sugeridos na tarefa?
c.	Realização da atividade em grupo: A atividade foi realizada em grupo? A atividade em grupo foi colaborativa? Que práticas de participação contribuíram para que a atividade fosse colaborativa?
2.2 Usos de espaços digitais para a realização de atividades ligadas à tarefa em foco	
a.	Espaços usados: Os participantes utilizam outros espaços (além dos sugeridos na tarefa) para a realização de atividades ligadas à tarefa em foco? Se sim, quais?
b.	Propósitos de uso de cada espaço: O que os participantes fizeram nesses outros espaços (para o que usaram)?
c.	Validade de uso de espaços para o cumprimento da tarefa: As atividades ligadas à tarefa em foco que foram realizadas em outros espaços ajudaram/atrapalharam/etc. a realização da atividade ligada à tarefa?
d.	Ferramenta e letramento digital: O enunciado da tarefa apresenta sugestões de usos da ferramenta por parte dos participantes?
e.	Unidade didática e letramento digital: As tarefas anteriores tem o potencial de ajudar o aluno a usar a ferramenta da tarefa em foco (auxilia a aprendizagem de novas práticas de letramento digital)?

⁸⁷ “Wordle is a toy for generating “word clouds” from text that you provide. The clouds give greater prominence to words that appear more frequently in the source text.” (<http://www.wordle.net/>).

Havendo especificado as orientações metodológicas e resumido a arquitetura desta pesquisa, passemos para as análises de dados, as quais possibilitaram a produção de respostas para nossas perguntas de pesquisa.

4 “JEJE NO LE PEGAMOS A UNA”: NEGOCIANDO FERRAMENTAS *ONLINE*, TAREFAS E CONSTRUTO TEÓRICO NA ESCRITA-EM-INTERAÇÃO VIA *CHAT*

Com o objetivo de discutir as relações entre construto teórico, *design* educacional para ensino de línguas adicionais a distância e atividades pedagógicas realizadas em cenários digitais, analisamos, neste Capítulo, um segmento de escrita-em-interação via *chat* do *Skype*, realizado no dia 18/01/2011, durante a primeira edição do CEPI UFRGS (dados relacionados ao Episódio 1, descrito no capítulo anterior). Nesse segmento, Patrícia (Paty), Francisco (Chico) e Tiago (Ti) estão engajados na atividade de *tentar entender o que eles deveriam fazer conforme descrito na tarefa pedagógica 4.1 E você?*, de modo a conseguirem partir para a tarefa 4.2 *Olá!* (ambas as tarefas pertencentes à Unidade 1). Intitulamos o segmento de “*jeje no le pegamos a una*” a partir de um turno de escrita de um dos participantes, turno esse que remete à negociação laboriosa ocorrida naquela interação, conforme pode ser observado ao longo da análise apresentada neste Capítulo. A escolha desse segmento é resultado de um trabalho intenso de estudo dos dois conjuntos de dados gerados nas duas edições do CEPI e, portanto, foi escolhido por oferecer uma síntese do universo complexo das atividades desenvolvidas no curso *online*, de suas relações com o *design* educacional, bem como com o construto teórico de colaboração e gêneros do discurso.

Por estarem vinculados à referida atividade via *chat*, incluímos nesta análise os seguintes dados, também selecionados do conjunto gerado na primeira edição do CEPI UFRGS: (a) a unidade didática em que as tarefas 4.1 e 4.2 se inserem no *Moodle*, (b) a tarefa 4.1, disponibilizada no *Moodle*, (c) as atividades realizadas no *wiki* da tarefa 4.1, com um recorte apenas da versão parcial do texto, produzida no dia 18/01/2011, e do histórico da escrita coletiva desse dia, todos disponíveis no *Moodle*, (d) a tarefa 4.2, também disponível no

Moodle, e (e) os *logs* automáticos das atividades de cada um dos participantes dentro do *Moodle* no dia do *chat* e no dia anterior.

Além de oferecer a referida síntese, esse segmento de escrita-em-interação via *chat* foi selecionado para compor este relatório de pesquisa, em primeiro lugar, por evidenciar o trabalho interacional demandado aos participantes do CEPI no momento de lidarem com os materiais didáticos do curso. Em segundo lugar, por ser um segmento interacional de resolução de problemas de naturezas diversas, porém inter-relacionadas, relativos a (1) dificuldades técnicas de uso da ferramenta *wiki*, as quais reaparecem ao longo de todo o segmento, entrecortando diferentes sequências interacionais relacionadas aos demais problemas, (2) dificuldades de compreensão da tarefa 4.1, especialmente relacionadas ao gênero do discurso sugerido na tarefa de produção textual, e dificuldades de construção conjunta de uma compreensão compartilhada sobre a tarefa, e (3) divergências paradigmáticas sobre como realizar em grupo a atividade sugerida pela tarefa 4.1.

A análise destaca a natureza descritiva de tarefas pedagógicas como planos, instruções para ações situadas, como objetos discursivos a partir dos quais os participantes são convidados a agir responsivamente pela realização de atividades situadas. Tais objetos discursivos, como qualquer texto, precisam ser lidos e compreendidos pelos participantes. A leitura de um objeto discursivo, no entanto, não é única e inequívoca, pois suas leituras (ao invés de “a leitura”) são produtos das relações entre o objeto discursivo e os sujeitos sociohistóricos que o leem. Como poderá ser evidenciado na análise do segmento apresentada a seguir, os participantes compartilharam suas diferentes leituras do objeto discursivo, de modo a construírem conjuntamente uma compreensão compartilhada acerca da tarefa. A busca por uma compreensão compartilhada (alcançada preferencialmente antes ou durante a realização da atividade pedagógica) é um empreendimento pedagógico que pode contribuir para a realização de atividades com potencial de alcance dos objetivos pedagógicos projetados pela tarefa, ou de novos objetivos emergentes da negociação acerca *do que vamos fazer agora, a partir do que entendemos coletivamente sobre esta tarefa*.

Como desdobramento de tal definição de tarefa, a análise destaca a fragilidade de se pressupor, como professor, uma cognição socialmente compartilhada sobre (a) os usos de ferramentas *online*, (b) as tarefas pedagógicas e (c) o construto teórico subjacente ao curso e aos métodos de ensino. Além disso, o segmento como um todo reforça a relevância da observação de atividades sociais (vinculadas a tarefas pedagógicas) para o trabalho de *design* educacional de um curso *online* de línguas. Por fim, a análise do segmento possibilita, ainda, a reflexão sobre a importância do *design* educacional como potencial aliado – ou, neste caso,

potencial inimigo – de professores iniciantes no ensino *online* de línguas, uma vez que tarefas que se afastam do construto teórico adotado, como é o caso da tarefa 4.1 (apresentada em seguida), podem atrapalhar o andamento do curso confundindo os participantes quanto às práticas pedagógicas esperadas⁸⁸, o que demandará trabalhos interacionais extras para professor e alunos.

Antes de analisarmos o segmento, no entanto, faz-se necessário contextualizá-lo dentro do curso, e é o que fazemos na seção 4.1 *Contextualização do segmento de escrita-em-interação via chat*, a seguir. As análises descritas nessa seção destacam os dados da primeira edição que estão relacionados ao segmento de escrita-em-interação via *chat* e que, portanto, fornecem informações contextuais indispensáveis para a compreensão da análise interacional, apresentada posteriormente na seção 4.2 *Análise do segmento “jeje no le pegamos a una”*: *Negociando wiki, tarefas e construto teórico na escrita-em-interação via chat*.

Embora o segmento seja extenso (duração de 220 linhas em 2h26min – 20:40:11 às 22:14:55), optamos por mantê-lo quase integralmente (com a omissão de algumas linhas apenas) para possibilitar ao leitor o acompanhamento da construção conjunta de tensões entre o *design* educacional do curso, as tecnologias utilizadas e seus participantes, e entre as expectativas da professora e dos alunos quanto aos modos de organização da participação na atividade de escrita coletiva. Tais tensões, embora inter-relacionadas, balizam a divisão da seção 4.2 em duas partes, visando a facilitar o acompanhamento da análise interacional: a primeira parte aborda os problemas mencionados anteriormente como 1 e 2 (4.2.1 *Resolução de problemas sobre o wiki e a tarefa 4.1*), e a outra parte, o problema 3 (4.2.2 *Resolução de problemas sobre a atividade de escrita em grupo*). Ao final, na seção 4.3 *Implicações para o design de tarefas e para a formação de professores online*, discutimos as contribuições da análise desses dados para práticas pedagógicas *online* e *design* de tarefas.

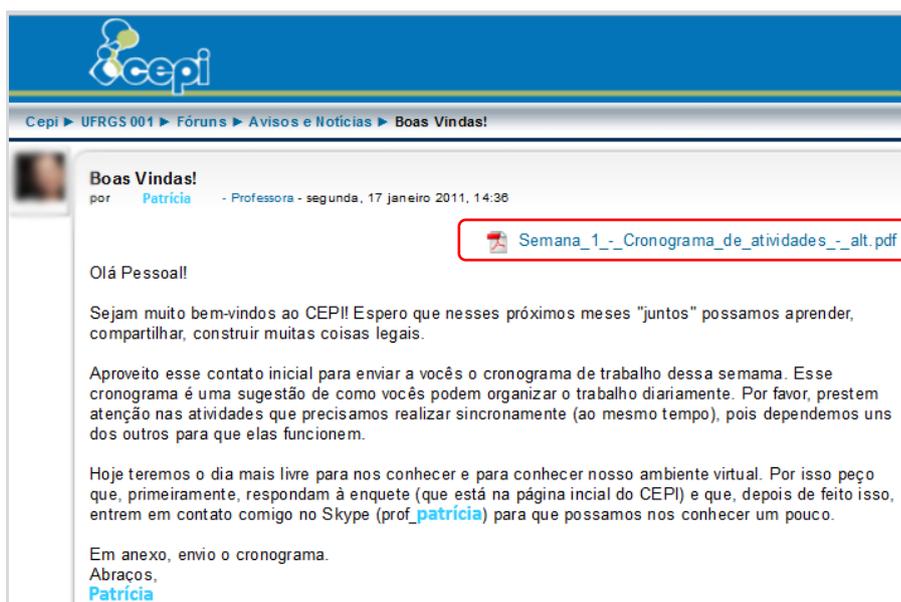
4.1 Contextualização do segmento de escrita-em-interação via chat

No dia 17/01/2011 (primeiro dia do CEPI UFRGS), Patrícia publicou uma mensagem de boas-vindas aos alunos no *fórum* “Avisos e Notícias” (Figura 11 a seguir), um *fórum* no qual somente os professores podem publicar, mas todos podem visualizar seu conteúdo – esse

⁸⁸ Sem esquecer que tarefas consistentes com o construto teórico adotado também são objetos discursivos cujas leituras precisarão ser compartilhadas pelos participantes. A problemática aqui apontada refere-se, portanto, à busca por consistência entre construto teórico e tarefas, de modo a auxiliar o professor *online* novato na empreitada de orquestrar o andamento de um curso a distância que demanda a participação dos alunos em atividades em grupo e que, por assim ser, já se configura como um desafio para o professor e os alunos, com uma gama de problemas a serem resolvidos em conjunto. Voltamos a esta questão mais adiante nesta seção, mais especificamente na seção 4.3.

fórum também envia automaticamente as postagens dos professores para os *e-mails* dos participantes do curso. Esse não foi o primeiro contato da professora com os alunos: após a realização do convite aos alunos para participarem do CEPI, feito via *e-mails* da Relinter/UFRGS e da orientadora pedagógica do CEPI UFRGS (Gabriela Bulla), a professora Patrícia foi apresentada aos alunos por *e-mail* e, juntamente com Gabriela, deu andamento aos procedimentos de cadastro dos alunos no *Moodle* (com a ajuda de um técnico em informática da UNC). Tais procedimentos consistiram de *e-mails* para fornecer mais informações sobre o CEPI, confirmar recebimento de convites, perguntar sobre a existência de dúvidas ou dificuldades com EAD, e captar alunos para a primeira edição (o “Manual do Professor CEPI”, elaborado por Lemos, 2012, fornece maiores detalhes acerca dos passos iniciais utilizados para o acolhimento dos alunos).

Figura 11: Primeira postagem de Patrícia no fórum “Avisos e Notícias”



Além das boas-vindas, a mensagem da Figura 11 acima tem um caráter de formalização do início do curso, através do provimento do *Cronograma da Semana 1* (documento em *PDF* anexado à mensagem – conforme destaque feito em vermelho na Figura 11 acima – e cujo conteúdo pode ser observado na Figura 12 a seguir) e de instruções sobre atividades a serem feitas naquela segunda-feira de 17/01. No mesmo dia em que receberam a mensagem, ambos Francisco e Tiago responderam a *Enquete Inicial*⁸⁹ do CEPI no *Moodle* e realizaram um encontro com Patrícia por *Skype* (via *chat*, áudio e videochamada,

⁸⁹ A *Enquete Inicial* é um questionário individual de sondagem, criado para que os professores pudessem começar a conhecer seus alunos já no primeiro dia do curso. É constituída de perguntas sobre informações pessoais, formação acadêmica, experiências de aprendizagem de línguas adicionais, experiências de intercâmbio, recursos tecnológicos de que dispõe e uso de computador e internet.

alternadamente, devido a problemas técnicos). Na enquete, ambos selecionaram as opções correspondentes a não haverem feito nenhum curso a distância antes do CEPI e não haverem utilizado o *Moodle* antes.

Figura 12: Cronograma de Atividades da Semana 1

SEMANA 1 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES					
Sugestão de organização para a realização das tarefas da Unidade 1:					
	Segunda 17/01	Terça 18/01	Quarta 19/01	Quinta 20/01	Sexta 21/01
UNIDADE 1 – NOS CONHECENDO SEMANA 1	<ul style="list-style-type: none"> Responder a Enquete. Marcar horário para conversar com a professora por Skype Ler o Socorro, não entendi nada! Ler o Manual do Aluno Explorar o moodle CEPI e o CEPI-Português UFRGS Conversar com a professora por Skype Fazer as seguintes tarefas da U1: MEU PERFIL 1. Quem é quem? questionário + individual + correção automática 2. Intercambistas 2.1. Perfis de ex-mercambistas questionário + individual + correção automática	2.2. Alunos da ufrgs questionário + individual + correção automática <i>Tarefa extra</i> 2.3. Análise de elementos da fala fórum + toda a turma + professor vai olhar 3. Meu perfil 3.1. No divã questionário + individual + correção automática 3.2. Completando meu perfil perfil + individual + professor vai olhar MEU GRUPO CEPI 4. Meus colegas e eu 4.1. E você? [FAZER ANTES DO SKYPE!] wiki + toda a turma + professor vai olhar 4.2. Olá! skype + em dupla + professor vai olhar	4.3. Adivinhe quem é? fórum + toda a turma + professor vai olhar 5. Cafézinho chat + toda a turma + professor vai olhar 6. Meu grupo cepi diário + individual + professor vai olhar	AUGM 7. A augm e eu questionário + individual + professor vai olhar 8. O programa escala questionário + individual + professor vai olhar 9. Por que fazer intercâmbio? fórum + toda a turma + professor vai olhar	ENCONTRO CEPI + AVALIAÇÕES 10. Encontro cepi skype + em grupo + professor vai olhar Auto-avaliação questionário + individual + professor vai olhar Avaliação das tarefas questionário + individual + professor vai olhar
	<ul style="list-style-type: none"> Marcar horário para atividade via Skype na terça: tarefa 4.2. Olá! [avisar professora para que possa participar] 		<ul style="list-style-type: none"> Entrar de novo e contribuir com as discussões: <i>Tarefa extra</i> 2.3. Análise de elementos da fala fórum + toda a turma + professor vai olhar	<ul style="list-style-type: none"> Marcar horário para atividade via Skype na sexta: tarefa 10. Encontro cepi [avisar professora para que possa participar] 	<ul style="list-style-type: none"> Entrar de novo e contribuir com as discussões: 9. Por que fazer intercâmbio? fórum + toda a turma + professor vai olhar <ul style="list-style-type: none"> Recebimento de feedback sobre a U1 até domingo.

Conforme pode ser observado no Cronograma da Semana 1 (Figura 12 acima), os alunos deveriam realizar determinadas atividades antes do encontro no *Skype*, em especial, deveriam cumprir a tarefa *4.1 E você?*, para só então passarem para a tarefa *4.2 Olá!* (orientações destacadas em vermelho na Figura 12 acima). Além disso, vale salientar que, na unidade didática, antes das tarefas 4.1 e 4.2, as tarefas pedagógicas e orientações expostas no Cronograma envolvem as ferramentas *Skype*, *questionário*, *fórum*, *perfil* e visualização de *PDF* no *Moodle*. Não há, portanto, nenhuma tarefa envolvendo a ferramenta *wiki* antes da tarefa 4.1.

A tarefa *4.1 E Você?* da primeira edição do CEPI (Figura 13 a seguir) é, portanto, a primeira tarefa implementada através da ferramenta *wiki* no *Moodle*. A tarefa sugere que toda a turma se engaje na escrita coletiva de uma lista de cumprimentos e perguntas que poderiam ser usadas em uma primeira interação com alguém desconhecido. A tarefa tem como objetivos (a) fomentar o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos em termos de

recursos linguísticos que poderiam ser utilizados em uma primeira conversa para conhecer alguém, (b) compartilhar conhecimentos de uso do português com os colegas, de modo a ajudar especialmente aqueles que se autodenominaram não proficientes em português, e (c) possibilitar aos professores a identificação de intervenções que poderiam ser feitas de modo a ajudar os alunos com o uso do português para os propósitos da tarefa 4.1 e, centralmente, da 4.2.

Figura 13: Tarefa 4.1 E Você?



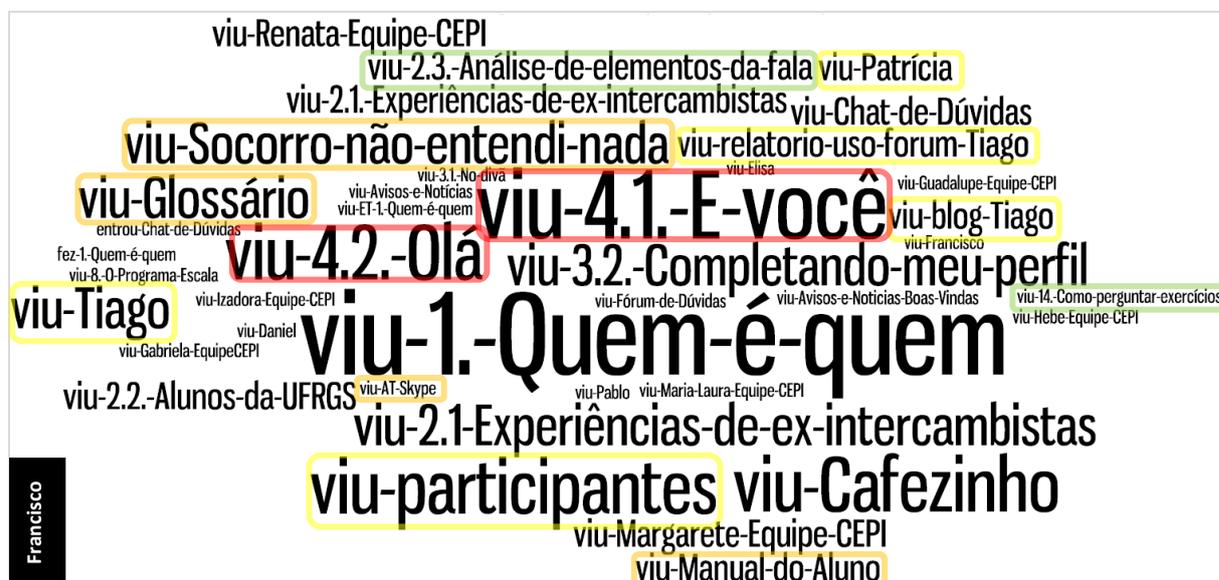
Para facilitar a compreensão do segmento de escrita-em-interação via *chat* analisado nesta seção, é importante mencionar também que, antes de se encontrarem no *Skype*, Francisco e Tiago entraram no *link* que possibilita visualizar a tarefa 4.1 E você?, mas nenhum dos dois escreveu no espaço designado (na ferramenta *wiki*) para a escrita coletiva. Além disso, ambos exploraram o *Moodle* de forma intensa, clicando em todos os *links* das tarefas e dos demais materiais didáticos indicados no Cronograma da Semana 1. Essa informação nos é acessível através da análise dos *logs* de atividade de cada participante dentro do *Moodle*, nos dias 17 e 18 – *logs* produzidos automática e diariamente pelo ambiente digital.

Embora tais *logs* não sejam evidências de que o aluno tenha de fato lido todos os conteúdos por ele acessados, a Figura 14 a seguir evidencia de modo ilustrativo e impressionista o engajamento intenso dos alunos nos dois primeiros dias de curso. Tal engajamento está relacionado, nas duas ilustrações da Figura 14, apenas ao número de

- clicks* em diferentes *links* dentro do *Moodle* (*clicks* representados na Figura 14 pelo verbo “ver” no pretérito perfeito do indicativo, seguido do nome do *link* para determinado conteúdo – exemplo: “viu-4.1-E-você”⁹⁰),
- submissões de respostas a tarefas implementadas na ferramenta *questionário* (questionários respondidos, salvos e enviados) (envios representados pelo item “fez”, seguido do nome da tarefa), e
- publicações de mensagens em algum *fórum* e edição de suas postagens (publicações e edições representadas pelos itens “postou” e “editou post”, respectivamente, seguidas do nome da tarefa ou *fórum*).

Tais ilustrações são chamadas de *word clouds* (“nuvens de palavras”) e foram produzidas na ferramenta *Wordle* a partir dos *logs* de atividades de Francisco e Tiago⁹¹. Os diferentes tamanhos de letra de cada item correspondem a um maior ou menor número de *clicks*, submissões e postagens feitos por cada um; ou seja, quanto maior o tamanho da fonte, maior o número de repetições de determinada ação, e quanto menor a fonte, menor o número de repetições.

Figura 14: Resumo ilustrado dos *logs* de atividades de Francisco e Tiago no *Moodle* antes do *chat* (com a ampliação de trechos ilegíveis na *word cloud* de Tiago)



⁹⁰ O uso de hifens para separar as palavras não possui nenhuma intenção de significação por parte da pesquisadora, foi apenas um dos recursos que recorremos no tratamento dos *logs*, visando à construção das ilustrações da Figura 14.

⁹¹ A lista completa dos *logs* analisados (*logs* dos dias 17 e 18) encontra-se no Anexo II deste relatório, assim como o tratamento que demos a tais dados, de modo a podermos construir textos-base para a produção das *word clouds* da Figura 14. Optamos por mostrar, nas referidas *word clouds*, os 150 itens mais recorrentes (número padrão do *Wordle*, mas este pode ser alterado pelo autor da *word cloud*) nos *logs* de cada participante, excluindo o item “viu-CEPI-UFRGS-001” (correspondente à entrada no curso e ao retorno à página inicial) que, por ser muito recorrente, recebeu um tamanho de letra muito maior do que os demais itens e, portanto, tornava-os muito menores e de difícil visualização. O número exato de *clicks*, submissões e postagens feitos por cada aluno pode ser obtido através da contagem de aparições de cada item nesses *logs*. No entanto, não nos atemos aos números exatos por acreditarmos que as ilustrações produzidas a partir dos *logs* sejam suficientes para evidenciar o engajamento desses dois alunos até o momento anterior ao do segmento de interação via *chat* aqui analisado.

visando conhecer o colega em português e, assim, expressar-se em português para o referido propósito.

Figura 15: Tarefa 4.2 Olá!

Ceipi ► UFRGS 001 ► Recursos ► 4.2. Olá!

Você vai receber o nome de um colega para conversar via Skype sobre os seguintes temas:

- * cidade onde nasceu;
- * cidade onde mora;
- * idade;
- * passatempos;
- * curso;
- * universidade de origem e destino;
- * motivo pelo qual resolveu fazer intercâmbio;
- * outras informações que você achar interessante.

Na conversa, procure utilizar os cumprimentos e as perguntas listadas na tarefa anterior (4.1).

Para a videoconferência, você vai precisar de uma webcam e um microfone. Caso não possua, avise a professora [Patrícia](#).

Precisa de ajuda para baixar e instalar o Skype? Clique em Ajuda Técnica, abaixo.

Ajuda com o português? Entre em Recursos Linguísticos e escolha os conteúdos que você considera que precise aprender. Os Exercícios Complementares também podem ajudá-lo na prática com esses conteúdos.

Não deixe de consultar a entrada Dicas de Pronúncia nos Recursos Linguísticos ;)

[Recursos Linguísticos](#) [Exercícios Complementares](#) [Ajuda Técnica](#)

Providas as informações contextuais relacionadas ao segmento de escrita-em-interação via chat “*jeje no le pegamos a una*”, passemos para a análise interacional.

4.2 Análise do segmento “*jeje no le pegamos a una*”: negociando *wiki*, tarefas e construto teórico na escrita-em-interação via *chat*

Como pode ser observado no Excerto 1 a seguir, o segmento começa com um par adjacente de cumprimentos, iniciado por Patrícia e respondido por Francisco (doravante Chico, pelo fato de o participante ter enfatizado, em interações anteriores, que preferia ser chamado pelo apelido – além de ser o modo como se autodenominou no *Skype*⁹²). Após uma

⁹² Mantemos na transcrição o mesmo modo como cada participante se autodenominou no *Skype* (primeiro nome ou apelido), mas com a utilização de pseudônimos.

pausa de 6 segundos entre os turnos de escrita das linhas 2 e 3, Chico faz referência à videochamada (l. 3), motivo pelo qual eles haviam marcado o encontro no *Skype*. Patrícia não responde por um turno de escrita o convite de Chico para iniciarem o que haviam combinado que fariam juntos naquele ali-e-então, mas inclui Ti na janela de *chat* do *Skype* (l. 4), uma ação que demonstra orientação tanto para o turno de escrita de Chico da linha 3, quanto para a organização da participação sugerida na tarefa 4.2: interação entre dois colegas.

Excerto 1

1	[20:40:11] Patrícia:	oi chico
2	[20:41:05] Chico:	oi
3	[20:41:11] Chico:	vamos fazer a videollamada
4	[20:41:30]	*** Patrícia adicionou Ti ao chat ***
5	[20:41:36] Patrícia:	Oi menininos
6	[20:41:42] Patrícia:	meninos
7	[20:42:04] Ti:	oi
8	[20:42:13] Chico:	Oi
9	[20:42:18] Chico:	fazemos agora a videollada ?
10	[20:42:41] Patrícia:	primeiro vocês devem ter feito todas atividades anteriores
11	[20:42:59] Patrícia:	eu vi que ninguém fez a tarefa 4.1
12	[20:43:04] Chico:	q???
13	[20:43:35] Ti:	ups

Uma nova sequência de cumprimentos é instaurada a partir da linha 5, agora incluindo os três participantes: esta é a primeira vez que Chico e Ti interagem no curso⁹³. Na linha 9, Chico reformula, em forma de pergunta de confirmação, o seu turno de escrita da linha 3, acrescentando o advérbio de tempo “agora” e o ponto de interrogação. Após um intervalo de 23 segundos (entre as linhas 9 e 10), Patrícia fornece, no seu turno de escrita da linha 10, a segunda parte do par adjacente iniciado por Chico nas linhas 3 e 9. A resposta de Patrícia é iniciada por “primeiro” (l. 10), item que, contrastando com “agora” (l. 9), introduz uma resposta negativa de Patrícia para a pergunta de Chico (l. 3, 9): a videochamada não seria naquele momento, mas sim depois de Chico e Ti terem cumprido a tarefa 4.1 (l. 10-11). Por Chico demonstrar surpresa/não entendimento (l. 12) e Ti, preocupação (l. 13), a justificativa de Patrícia para o adiamento da videochamada (l. 11) é também construída intersubjetivamente como uma crítica dela ao não cumprimento, por parte deles, da tarefa 4.1.

4.2.1 Resolução de problemas sobre o *wiki* e a tarefa 4.1

⁹³ Conforme mencionado anteriormente, apenas Patrícia já havia interagido por áudio ou videochamada no *Skype* com cada um, em momentos diferentes do dia anterior.

Iniciam-se, então, no Excerto 2 a seguir, as sequências de resolução de dois dos problemas mencionados no início desta seção: (1) dificuldades com o uso do *wiki* (linhas 14-20, 22, 25-26, 29-39, destacadas com fundo verde) e (2) dificuldades de entendimento da tarefa 4.1 (linhas 21, 23-24 e 27-28, com fundo azul⁹⁴). Tais dificuldades são compartilhadas por Chico e Ti em resposta à crítica recebida no final do Excerto 1, constituindo-se sequencialmente como explicações para o não cumprimento da tarefa 4.1. Ti havia realizado o solicitado pela tarefa em um espaço fora do *Moodle* (Excerto 2, l. 22) e justifica não haver publicado suas respostas lá por dificuldades técnicas, por não saber onde colocá-las (l. 15, 20 e 22). Já Chico, ao perguntar sobre o que deve ser feito (l. 21, 24), justifica não ter feito a tarefa por não ter compreendido o que estava sendo solicitado.

Excerto 2

14	[20:44:01] Chico:	pasame el link del cepi
15	[20:44:04] Ti:	da tarefa habia que escribirla em algun sitio
16	[20:44:16] Patrícia:	cepi.unc.edu.ar
17	[20:44:18] Ti:	http://www.cepi.unc.edu.ar/course/view.php?id=3
18	[20:44:43] Ti:	va ese link es el que estoy ahora
19	[20:45:00] Ti:	la pag inicial
20	[20:45:31] Ti:	em onde deberiamos pasar da tarefa 4.2, Paty?
21	[20:45:46] Chico:	q temos q fazer na 4.2?
22	[20:45:54] Ti:	pq eu a tenho echa aparte
23	[20:45:58] Patrícia:	a 4.2 é a videochamada
24	[20:46:11] Chico:	4,1 q fazemos?
25	[20:46:23] Ti:	perdon, a tarefa 4.1
26	[20:46:24] Ti:	jejeje
27	[20:46:37] Patrícia:	leiam lá
28	[20:46:46] Patrícia:	logo abaixo tem a ferramenta wiki
29	[20:46:54] Patrícia:	se não conseguirem usar o wiki
30	[20:47:00] Patrícia:	cliquem em ajuda técnica
31	[20:47:07] Patrícia:	ele mostra como fazer
32	[20:48:28] Chico:	ok entendiste kpo?
33	[20:49:03] Ti:	si, igual nao me deja editar porque voce o esta hacemdo
34	[20:49:04] Ti:	jeje
35	[20:52:37] Ti:	Paty agora me dejo editar da caxa pra escribir
36	[20:52:46] Chico:	no me dejo editar
37	[20:52:48] Chico:	me borro todo
38	[20:52:58] Patrícia:	hum
39	[20:53:04] Patrícia:	você salvou?

Neste momento, é relevante retomarmos as *word clouds* construídas a partir dos *logs* de atividades de Chico e Ti no *Moodle* antes do *chat* (Figura 14 discutida anteriormente na

⁹⁴ A classificação de linhas em verde (problema 1: *wiki*), azul (problema 2: tarefa) e, na segunda parte desta seção (subseção 4.2.2), amarelo (problema 3: atividade colaborativa) tem primordialmente o objetivo didático de facilitar o acompanhamento da análise do segmento, por parte do leitor, buscando indicar, com sustentação êmica, diferentes mudanças de enquadre realizadas pelos participantes. Algumas ressalvas, no entanto, devem ser feitas: (a) o referido objetivo didático reduziu, por vezes, a radicalidade da sustentação êmica em todas as marcações de cores; (b) alguns trechos coloridos com apenas uma cor, novamente por motivos didáticos, poderiam ter sido coloridos com duas cores, pois as ações realizadas em tais trechos poderiam fazer parte de mais de um problema; (c) os três problemas estão, inevitavelmente, interligados, tanto que a primeira parte desta seção (subseção 4.2.1) envolve dois dos problemas destacados como relevantes para esta pesquisa, pelo fato de a tarefa ter sido implementada no *Moodle* através da ferramenta *wiki* e por serem lidados concomitantemente pelos participantes no início do segmento.

seção 4.1), pois ambas evidenciam que eles haviam visitado os *links* das tarefas 4.1 e 4.2 e que estavam engajados com o curso. Esses dados (*word clouds*) articulados com os Excertos 1 e 2 possibilitam que enquadremos a crítica de Patrícia (Excerto 1, l. 11) como uma ação de fato surpreendente da perspectiva de Chico e Ti (conforme demonstram nas linhas 12 e 13 do Excerto 1). Além disso, tais dados reafirmam o enquadramento *do início das sequências de compartilhamento de dúvidas e dificuldades relativas ao wiki e à tarefa 4.1* (Excerto 2) como sequências de justificativas (*accounts*) para o não cumprimento da tarefa. Nesse sentido, tais justificativas podem ser analisadas como ações atreladas ao esforço interacional, por parte de Ti e Chico, de reconstrução da identidade de bons alunos para Patrícia, que, ao criticá-los, constituíra-se intersubjetivamente como professora, uma categoria identitária sociohistoricamente construída como legitimada a proferir cobranças e avaliações acerca de seus alunos.

Em resposta às manifestações de ambos, manifestações essas configuradas como perguntas encadeadas e inter-relacionadas, porém sobre problemas de naturezas diferentes, Patrícia provê respostas também de naturezas diferentes: uma resposta oferece a informação solicitada em uma das perguntas, e outra não, mas sugere um modo de se consegui-la. Assim, para a pergunta de Ti “em onde deveríamos passar da tarefa 4.2, Paty? / perdon, a tarefa 4.1” (Excerto 2, l. 20 e 25), Patrícia (l. 28) fornece a localização do *wiki* (abaixo do enunciado da tarefa) como o lugar onde eles deveriam colocar suas contribuições e, em seguida, recomenda a consulta aos demais materiais disponibilizados na mesma página da tarefa, como o *link* “Ajuda Técnica” sobre como usar o *wiki* (l. 29-31). Já para a pergunta de Chico “q temos q fazer na 4.2? / 4,1 q fazemos?” (l. 21 e 24), Patrícia (l. 27) sugere que eles leiam o que está no *Moodle* (“leiam lá”), sugestão essa que serve como orientação para ambas as dúvidas.

Essas sugestões, especialmente o provimento da informação referente à localização do *wiki*, evidenciam a orientação de Patrícia para a possibilidade de os alunos não conhecerem a ferramenta *wiki* e não haverem percebido a relação (estabelecida no *design* educacional do curso) entre o enunciado da tarefa 4.1 e a ferramenta *wiki* (um dos recursos do *Moodle*). O enunciado da tarefa faz referência ao *wiki* como um “espaço” (“Essa tarefa será desenvolvida em um Wiki, um espaço para escrita coletiva. Nesse espaço, você pode alterar tudo o que achar necessário, fazer comentários, expor dúvidas, etc.” – seção 4.1, Figura 13), mas não indica que o *wiki* está disponível na mesma janela onde está o enunciado da tarefa. Assim, se as tarefas do CEPI são disponibilizadas em janelas do *Moodle* e algumas indicam a realização de atividades em outros espaços digitais, como o *Skype*, é razoável que alguém que nunca

tenha usado o *Moodle* infira que o referido *Wiki* possa, por exemplo, ser um *software* que precise ser instalado no computador, assim como fizeram com o *Skype*.

Em contrapartida, para a pergunta de Chico “4,1 q fazemos?” (l. 24), Patrícia não oferece a informação solicitada, mas sugere que eles leiam a tarefa 4.1 no *Moodle* (l. 27) de modo a descobrirem por si o que procuram. Essa ação de Patrícia indica que *entender a tarefa* pode ser possível através do enfrentamento autônomo de *ler a tarefa*, isto é, de ser capaz de lidar sozinho com o objeto discursivo que descreve sugestões de atividades pedagógicas e de descobrir *o que é para fazer* a partir da leitura de tal objeto. Em suma, *ler a tarefa* é a estratégia indicada por Patrícia para a resolução do problema de entendimento sobre o que a tarefa propunha. Isso poderia ter funcionado com outros participantes ou em outras situações, mas não foi o que aconteceu neste encontro com estes participantes. É o que analisamos na continuidade da interação.

Como desdobramento das instruções de Patrícia (Excerto 2, em especial, a sugestão de leitura da tarefa – l. 27), o Excerto 3, a seguir, configura-se como um alargamento da sequência de problematização acerca do enunciado da tarefa 4.1 (problematização iniciada nas linhas 21 e 23-24 do Excerto 2), especialmente no que tange ao tipo de produção textual indicada. Note-se que entre as linhas 39 (Excerto 2) e 40 (Excerto 3), há uma pausa de 36 segundos, durante a qual, Chico e Ti constam nos *logs* de atividade e no histórico de edição do *wiki* da tarefa 4.1 como visitando o *link* da tarefa e editando seu *wiki*, reiterando o que já havia sido demonstrado pelas ações realizadas por ambos nas linhas 32 a 37 do Excerto 2. Após essa pausa na interação via *chat* do *Skype*, vinculada, portanto, à realização de outras atividades em outros espaços digitais, Ti e Chico pedem ajuda para compreender diferentes aspectos do solicitado na tarefa: Ti pergunta sobre a expectativa de escopo das perguntas (Excerto 3, l. 40) e Chico, iniciando reparo sobre o turno de escrita de Ti (l. 40), pergunta sobre o conteúdo de tais perguntas (l. 41).

Excerto 3

40	[20:53:40] Ti:	há que escribir tudas das perguntas? ?
41	[20:53:48] Chico:	perguntas sobre q?
42	[20:54:24] Patrícia:	vocês entenderam o que pede a tarefa?
43	[20:54:54] Chico:	escreber perguntas num wiki
44	[20:55:37] Patrícia:	perguntas sobre?
45	[20:56:21] Patrícia:	eu fiz um teste
46	[20:56:28] Patrícia:	está funcionando a ferramenta
47	[20:56:49] Chico:	para conhecer a alguém?
48	[20:57:28] Ti:	claro, mas um texto como da perfil ou de que forma?
49	[20:57:29] Patrícia:	vou fazer assim, deixo vocês resolvendo a tarefa 4.1
50	[20:57:48] Patrícia:	leiam atentamente o enunciado
51	[20:57:56] Patrícia:	e façam juntos
52	[20:58:08] Patrícia:	depois que terminarem, me avisem para a video chamada
53	[20:58:15] Chico:	eu estou escrevendo as perguntas somente
54	[20:58:20] Chico:	nenhum texto
55	[20:59:32] Ti:	claro Paty, mas a enunciado dice "Você sabe como iniciar uma conversa em português? Que tipo de perguntas você faz para conhecer alguém? Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa"
56	[21:00:05] Ti:	e lo que nao sabemos é que hacer
57	[21:00:21] Patrícia:	Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa"
58	[21:00:32] Ti:	escreber perguntas ou a texto
59	[21:00:34] Patrícia:	uma lista
60	[21:00:34] Ti:	Jejej
61	[21:00:51] Chico:	ok con 5 esta bem?
62	[21:00:59] Patrícia:	como queiram
63	[21:01:04] Chico:	Ok

Versão 1 do wiki da 4.1: Patrícia (20:55)

Oi, estou aqui



No restante do Excerto 3, Patrícia revela que os referidos pedidos de ajuda de Chico e Ti são percebidos por ela como evidências de que eles não haviam lido a tarefa com atenção, estando pressuposta a premissa de que a compreensão da tarefa pode resultar de uma nova leitura. Essa percepção de Patrícia é evidenciada interacionalmente (a) pela sequência de confirmação de entendimentos sobre a tarefa (l. 42-44 e 47-48), (b) pela indicação de Patrícia para que eles fizessem uma leitura atenta do enunciado (l. 49-50), tornando público seu pressuposto de que eles não haviam feito isso até então, e (c) pela repetição de trechos do enunciado da tarefa como recurso para o provimento de respostas (l. 55-60) para as dúvidas de Ti.

A sequência de confirmação de entendimentos sobre a tarefa é iniciada por Patrícia (“vocês entenderam o que pede a tarefa?”, l. 42), em resposta aos pedidos de ajuda feitos por Ti e Chico (l. 40-41). Chico responde (“escreber perguntas num wiki”, l. 43) e Patrícia faz uma nova pergunta (“perguntas sobre?”, l. 44), iniciando reparo sobre o turno de escrita de Chico. Ao responder com uma pergunta (l. 47), Chico demonstra tanto incerteza com relação

à sua resposta, como orientação para o fato de que Patrícia saberia “a resposta certa” para sua própria pergunta. Sendo assim, a pergunta da linha 44 (“perguntas sobre?”), quase idêntica à pergunta feita por Chico anteriormente (“perguntas sobre q?”, l. 41), pode ser analisada como uma pergunta cuja resposta Patrícia já conhecia, e até mesmo Ti, que confirma (l. 48) que a resposta proferida por Chico está adequada, no sentido de *terem a mesma interpretação da tarefa 4.1 até aquele ponto*. Nesse mesmo turno de escrita, Ti especifica sua dúvida como relativa ao gênero do discurso sugerido na tarefa (“mas um texto como da perfil ou de que forma?”, l. 48).

Até a linha 48, essa sequência de confirmação de entendimentos, envolvendo os três participantes, pode ser analisada como promotora da criação conjunta de uma compreensão socialmente compartilhada acerca da tarefa, e, pois, da resolução do problema de compreensão da mesma, o que possibilitaria que os participantes passassem para a realização de outras atividades. Da linha 49 a 52, no entanto, Patrícia anuncia que deixará Chico e Ti resolverem sozinhos o problema de compreensão acerca da tarefa, bem como a tarefa em si. Dando continuidade à resolução de problemas de entendimento sobre a tarefa 4.1, agora sem Patrícia, Chico responde (“eu estou escrevendo as perguntas somente” / “nenhum texto”, l. 53-54) a pergunta de Ti sobre o tipo de texto solicitado (“mas um texto como da perfil ou de que forma?”, l. 48). Ti, no entanto, não ratifica tal continuidade iniciada por Chico, o que pode ser observado pela referência a “Paty” como modo de seleção da interlocutora ratificada por Ti em seu turno da linha 55.

É importante destacar que as ações de Patrícia (l. 49-52) parecem pressupor uma possível equivalência entre *leitura* e *compreensão projetada pela tarefa*⁹⁵ e uma orientação para buscarem resolver eles próprios *o que e como é para fazer*, com a diferença de que, neste momento da interação, ambos Ti e Chico já haviam lido o enunciado da tarefa (conforme sugerido por Patrícia na linha 27 do Excerto 2) e, portanto, a instrução de Patrícia na linha 50 do Excerto 3 (“leiam atentamente o enunciado”) torna pública (para Chico e Ti) a pressuposição (de Patrícia) de que eles não haviam feito uma leitura atenta do enunciado ou não estavam buscando eles próprios resolver a questão, pois, da perspectiva de Patrícia, se tivessem feito isso, não estariam com dúvidas. Tal instrução, portanto, configura-se intersubjetivamente como uma nova crítica aos alunos e uma insistência a buscarem eles próprios dirimir suas dúvidas através de pistas providas no enunciado da tarefa.

⁹⁵ Nesse momento, é interessante lembrar que Patrícia participou da elaboração das tarefas, sendo, portanto, coautora de parte dos materiais didáticos.

Após um longo intervalo de 1 minuto e 12 segundos entre as linhas 54 e 55, e prefaciado por um *token* de concordância fraco (“claro⁹⁶ Paty”, l. 55) e uma conjunção adversativa (“mas”, l. 55), Ti apresenta sua discordância (com relação à crítica de Patrícia) ao comprovar que já havia lido o enunciado (tanto que o pode colar no *chat* – l. 55) e que, mesmo assim, Ti e Chico seguiram sem compreender o solicitado na tarefa (l. 56). Nesse sentido, Ti torna público para os participantes que a instrução de Patrícia na linha 50 (“leiam atentamente o enunciado”) não seria adequada para ajudá-los a sanar suas dúvidas sobre a tarefa (l. 55-56) e que, portanto, ela não deveria deixá-los sozinhos para resolverem os problemas, conforme havia anunciado (“vou fazer assim, deixo vocês resolvendo a tarefa 4.1”, l. 49). Ti, no entanto, realiza a ação de discordar de Patrícia de modo afiliativo, através de atrasos (intervalo longo), prefácios (*token* de concordância e uso de conjunção) e justificativas (“e lo que nao sabemos é que hacer”, l. 56), orientando-se para tal ação como despreferida⁹⁷.

Retomando a orientação de Chico para a continuidade da resolução de problemas sem Patrícia (l. 53-54), conforme sugerido por ela, destacamos que, embora Ti não ratifique a tentativa de continuidade iniciada por Chico, Ti inclui Chico em seu turno de escrita através da utilização do verbo “saber” conjugado na primeira pessoa do plural (“e lo que nao sabemos é que hacer”, l. 56). Nesse sentido, podemos analisar a discordância realizada por Ti (l. 55-56) como um esforço para reafirmar intersubjetivamente a relevância e legitimidade dos pedidos de ajuda de ambos, pedidos esses, da perspectiva de Ti, vinculados a dificuldades de compreensão da tarefa 4.1, e não à falta de leitura do enunciado da tarefa.

Podemos observar, então, a instauração de uma divergência conceitual entre Ti e Patrícia: ela reiterando que é desejável que busquem sozinhos as respostas a suas dúvidas e que ler a tarefa pode ser suficiente para compreender o que devem fazer, e ele orientando-se para o contrário, pois já leram a tarefa e ainda assim têm dúvidas quanto ao que fazer. Tal divergência possui implicações para a organização da participação dos três na atividade em curso, especialmente no que tange aos modos de intervenção da professora – por exemplo: se ela deve ajudar os alunos ou não em determinados aspectos da tarefa.

⁹⁶ Ti utilizava a palavra “claro” no sentido de “sim”, como a utilizava quando interagia em espanhol.

⁹⁷ “Heritage (1984) resume: enquanto ações preferidas envolvem **aceitação simples** e **nenhum atraso** (segunda parte do par adjacente proferido logo em seguida, sem pausa, ou mesmo em sobreposição à primeira parte), ações despreferidas envolvem **atrasos** (pausa entre a primeira e a segunda parte do par adjacente; não realizada no início do turno; ou mesmo não no turno seguinte, sendo a ação despreferida postergada sequencialmente), **prefácios** (como “ã”; ou um *token* de concordância fraca, como “pois é”), **justificativas** (prestações de contas, explicações, desculpas – *accounts* –, relacionado à noção de justificabilidade, discutido anteriormente; podendo quem realiza a ação despreferida, por exemplo, fazer referência à sua incapacidade ou a não ter culpa, como ressaltam Goodwin e Heritage, 1990). Esses recursos (atraso etc.) podem servir para suavizar essas ações despreferidas (ATKINSON e DREW, 1979), e, pois, evitar conflitos.” (Bulla, 2007, p. 29).

Como em uma “queda de braços”, a divergência entre Patrícia e Ti é estendida pelos próximos turnos, cada um defendendo sua posição. Primeiramente, em resposta a “e lo que nao sabemos é que hacer” (l. 55), Patrícia copia o trecho final do enunciado da tarefa (“Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa”, l. 57), reproduzido no turno de escrita de Ti da linha 55, o que pode ser evidenciado pela manutenção da aspa final. Ti faz uma nova pergunta que especifica, mais uma vez, sua dúvida quanto ao gênero do discurso que deveria orientar, segundo a tarefa, a produção textual deles no *wiki*: seriam “perguntas” ou um “texto” (l. 58)? Conforme observamos nos desdobramentos deste segmento, essa dúvida articulada por Ti implica no questionamento da relevância de se fazer uma lista e, portanto, de se cumprir a própria tarefa.

Uma nova reprodução de um trecho do enunciado da tarefa é usada como resposta para a dúvida de Ti (“uma lista”, l. 59), o que reforça mais uma vez a posição defendida por Patrícia: a leitura da tarefa é sim suficiente para que possam entender o que é para fazer (tanto que Patrícia responde as dúvidas de Ti apenas através da repetição de trechos do enunciado da tarefa), além de reafirmar a ideia de que ela poderia sim tê-los deixado sozinhos para resolverem o problema. Sendo assim, Patrícia reitera que os pedidos de ajuda e de esclarecimento sobre a tarefa, feitos por Chico e Ti, são percebidos por ela como evidências de que eles não haviam lido a tarefa com a devida atenção.

A “risadinha” de Ti (“jejej”, l. 60) demonstra orientação, de uma maneira complacente e não submissa, para o fim da “queda de braços” e para a “vitória” de Patrícia: naquela divergência instaurada, Patrícia estaria com a razão e Ti não (ou é Patrícia que manda: é para fazer uma lista, então é isso que será feito; ou é pra seguir o que manda a tarefa, mesmo que não faça muito sentido). No segmento inteiro, esta é a primeira divergência construída e que, somada a uma segunda divergência, apresentada no Excerto 7 (mais adiante nesta subseção), contextualizam o turno de escrita de Ti que dá nome ao segmento: “jeje no le pegamos a una” (Excerto 7 – analisado posteriormente nesta seção).

Ao final do Excerto 3, observamos a tomada de turno de escrita por parte de Chico (l. 61), que não realizou nenhuma ação pelo uso da linguagem escrita no *chat* durante a instauração e o encerramento da divergência entre Patrícia e Ti (l. 55-60). Nessa tomada de turno de escrita (l. 61), realizada 17 segundos depois da “risadinha” de Ti (l. 60), Chico demonstra entendimento sobre as orientações de Patrícia, propõe um encaminhamento que poderia encerrar as problemáticas referentes à tarefa 4.1 e pede confirmação sobre tal proposição (“ok con 5 esta bem?”, l. 61). Patrícia confirma (“como queiram”, l. 62) e Chico fornece um recibo (“Ok”, l. 63).

Os problemas de entendimento sobre a tarefa 4.1 não se encerram no Excerto 3, como veremos no Excerto 7 mais adiante, mas são apenas suspensos enquanto outras questões são tornadas relevantes pelos participantes. Primeiramente, no Excerto 4 (analisado na subseção 4.2.2), os participantes se engajam na realização da atividade pedagógica relativa à tarefa 4.1 no *wiki*, bem como na resolução de problemas sobre como realizá-la colaborativamente. No Excerto 5, coluna da direita no Quadro 12, a seguir, observa-se mais uma sequência de resolução de problemas quanto ao uso do *wiki*, uma sequência semelhante ao trecho final do Excerto 2 (l. 29-39), reproduzido na coluna da esquerda no Quadro 12. É no Excerto 5, então, que os problemas técnicos quanto ao uso do *wiki* são retomados e encerrados no segmento.

Quadro 12: Trechos relacionados a problemas técnicos de uso do *wiki* nos Excertos 2, 3 e 5 e relação com versões 2 e 3 do histórico do *wiki*

Excerto 2 – Linhas 32-39			Excerto 5		
32	[20:48:28] Chico:	ok entendiste kpo?	78	[21:04:38] Chico:	ja tengo as pergutnas
33	[20:49:03] Ti:	si, igual nao me deja editar porque voce o esta hacendo	79	[21:04:46] Chico:	pero nao deixa subirlas ao wiki
34	[20:49:04] Ti:	jeje	80	[21:08:46] Ti:	eu tenho da mismo problema
35	[20:52:37] Ti:	Paty agora me dejo editar da caxa pra escribir	81	[21:08:56] Patrícia:	qual mensagem aparece?
36	[20:52:46] Chico:	no me dejo editar	82	[21:09:34] Patrícia:	eu testo e dá certo...
37	[20:52:48] Chico:	me borro todo	83	[21:10:18] Chico:	ahi esta
38	[20:52:58] Patrícia:	hum	84	[21:10:27] Chico:	eu pude
39	[20:53:04] Patrícia:	voçê salvou?	85	[21:10:32] Ti:	Ok
Excerto 3 – Linhas 45-46			86	[21:10:54] Ti:	eu me decia que outro estava trabalhando con isso
45	[20:56:21] Patrícia:	eu fiz um teste	87	[21:11:16] Ti:	agora tenho que escrever tudo de novo
46	[20:56:28] Patrícia:	está funcionando a ferramenta	88	[21:11:29] Chico:	ya me paso a mi
Versão 2 do <i>wiki</i> da 4.1: Patrícia (21:08)			89	[21:11:36] Patrícia:	se disser isso, continue
eu consigo salvar			90	[21:11:39] Patrícia:	ele vai salvar
Versão 3 do <i>wiki</i> da 4.1: Chico (21:09)			quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?		
			alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar ala?		
			que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?		
			considera que vai ser dificil acostomarse -á uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a familia e amigos e seres queridos?		
			quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?		

Relembremos, pois, os problemas com o *wiki* enfrentados no Excerto 2: o primeiro problema levantado pelos participantes sobre o *wiki* envolveu sua localização, a qual foi informada por Patrícia e, então, o problema foi resolvido, conforme análise anterior; já o segundo problema (Excerto 2, l. 29-39, Quadro 12 acima) abarcou o uso do *wiki*, especialmente a impossibilidade (informada pelo próprio *software*) de edição do documento por duas pessoas ao mesmo tempo (l. 33 e 35), ocasionando a perda do que Chico havia produzido (l. 36-37). No Excerto 5, os participantes enfrentam novamente dificuldades de

edição simultânea, mas agora é Ti quem perde suas produções (l. 86-87), perda com a qual Chico demonstra afiliação ao mencionar que também já havia vivenciado tal frustração (l. 88). Patrícia participa da resolução desse problema, fazendo perguntas a Chico e Ti sobre os procedimentos deles no *wiki* e as mensagens que recebem automaticamente do *software* (Excerto 2, l. 38-39; Excerto 5, l. 81), testando a ferramenta e relatando os resultados de suas testagens (Excerto 3, l. 45-46; Excerto 5, l. 82) e, ao final, indicando o que devem fazer quando se deparam com tal problema (Excerto 5, l. 89-90).

Com o encerramento das sequências de resolução de problemas envolvendo dificuldades técnicas de uso da ferramenta *wiki* (Excertos 2, 3 – apenas 2 turnos – e 5, Quadro 12 acima), podemos sistematizar algumas práticas interacionais e ações que puderam ser identificadas como relacionadas à construção conjunta de tais sequências neste segmento analisado:

[por parte de Chico e Ti:]

- pergunta sobre localização da ferramenta no ambiente virtual e modo de utilização da ferramenta,
- aviso da existência de problemas (sem a necessidade de criação de um contexto sequencial anterior para tal e, portanto, podendo interromper qualquer outra sequência em curso, sem que nenhum participante demonstre ser tal interrupção inadequada naquele encontro),
- descrição de procedimentos realizados,
- relato de resultados obtidos com tais procedimentos (incluindo mensagens automáticas fornecidas pelo ambiente digital),
- identificação de experiências semelhantes,

[por parte de Patrícia:]

- manifestação da identificação de que determinada tarefa não havia sido feita pelos alunos,
- provimento da informação solicitada,
- solicitação de informações contextuais (procedimentos realizados, mensagens recebidas) a quem avisou sobre a existência de problemas ou aos que estão demonstrando ter problemas,
- testagem da ferramenta,
- relato de resultados da testagem,

- indicação de procedimentos a serem feitos por parte de quem avisou sobre os problemas ou os estão enfrentando também.

Na seção 4.3, discutimos possíveis relações entre essas práticas e questões de letramento digital e formação de professores, além disso, comparamos essas práticas com as das sequências de resolução dos outros dois problemas enfrentados pelos participantes deste segmento. Neste momento da análise interacional, no entanto, sistematizamos a listagem de práticas acima com o objetivo de demarcar (para o leitor) o término, nesta subseção, das análises referentes aos problemas com o *wiki*. Retomemos, então, a análise da resolução de problemas relativos a dificuldades de compreensão da tarefa 4.1.

No Excerto 7, a seguir, observamos uma nova sequência de dúvidas relacionadas ao gênero do discurso sugerido na tarefa de produção textual (no Excerto 3, analisamos a primeira sequência de resolução de problemas dessa natureza). Para facilitar a leitura do Excerto 7, é necessário mencionar que, antes desse momento, além de os participantes darem continuidade à sequência de resolução de problemas sobre como realizar a atividade pedagógica em grupo (sequência iniciada no Excerto 4 e continuada no Excerto 6, ambos analisados na segunda parte desta seção: 4.2.2 *Resolução de problemas sobre a atividade de escrita em grupo*), Patrícia propõe pela primeira vez o adiamento da videochamada referente à tarefa 4.2 para o dia seguinte, com a justificativa de dar mais tempo para Chico e Ti cumprirem a tarefa 4.1 da maneira como Patrícia queria. Chico e Ti não se afiliam a tal proposição, enfatizando já haverem cumprido a tarefa 4.1.

Excerto 7

100	[21:16:15] Patrícia:	meninos
101	[21:16:59] Ti:	Paty, da comunicacao via Skype nós va tene que fala portugues unicamente?
102	[21:17:12] Patrícia:	meninos
103	[21:17:18] Patrícia:	deixa eu falar uma coisa antes...
104	[21:17:26] Ti:	qual?
105	[21:17:42] Patrícia:	o espaço wiki é para vocês escreverem um texto juntos
106	[21:17:50] Patrícia:	não é para cada um dar sua resposta
107	[21:18:05] Patrícia:	vocês devem discutira as perguntas e decidir o que colocar no wiki
108	[21:18:14] Patrícia:	tipo o wikipedia
109	[21:18:31] Patrícia:	que várias pessoas contribuem, mas fica apenas um texto
110	[21:18:34] Patrícia:	compreendem?
111	[21:19:46] Ti:	jeje no le pegamos a una
112	[21:20:26] Patrícia:	então, por isso disse para fazermos a conversação amanhã
113	[21:20:27] Ti:	nao escrever perguntas solo a texto
114	[21:20:37] Patrícia:	não, ti
115	[21:20:44] Patrícia:	o texto que falo, é a lista de perguntas
116	[21:20:54] Ti:	escreber perguntas e texto
117	[21:20:55] Ti:	?
118	[21:21:00] Patrícia:	eu expliquei a ferramenta wiki de um modo geral
119	[21:21:17] Patrícia:	nessa tarefa o wiki é uma lista de perguntas
120	[21:21:31] Patrícia:	mas em outras pode ser uma tabela um texto , uma poesia
121	[21:21:35] Patrícia:	qualquer tipo de texto
122	[21:22:08] Ti:	ok
123	[21:22:51] Patrícia:	a explicação da tarefa sempre vai dizer qual tipo de texto vocês vão escrever
124	[21:23:10] Ti:	ok

O Excerto 7 inicia com a explicação de Patrícia acerca do conceito da ferramenta *wiki* e das expectativas sobre seu uso (l. 105-110), reforçando, assim, sua justificativa para o adiamento da videochamada (l. 112). É nesse contexto sequencial que é publicado o turno de escrita, em espanhol, que dá nome ao segmento (“*jeje no le pegamos a una*”, l. 111), e que poderia ser traduzido para português como “hehe, não damos uma dentro com ela” ou “hehe, com ela não ganhamos uma!”.

Embora o trecho em amarelo, no Excerto 7 acima, esteja relacionado à subseção seguinte, optamos por incluí-lo aqui por desencadear, a partir da utilização dos referentes destacados em vermelho (“**texto**”, l. 105 e 109, e “**perguntas**”, l. 107), bem como do pedido de confirmação de entendimento (“compreendem?”, l. 110), uma nova sequência de resolução de problemas de compreensão da tarefa 4.1 (l. 113-124). Como pode ser observado no trecho com fundo azul, as palavras “**texto**” e “**perguntas**”, utilizadas por Patrícia em sua explicação sobre o uso adequado do *wiki*, são retomadas por Ti (“*nao escrever perguntas, solo a texto*”, l. 113) em sua formulação do que ele entendeu que eles deveriam fazer no *wiki*, a partir de tal explicação. Sendo assim, ao terminar a explicação com o pedido de confirmação

“compreendem?” (l. 110), Patrícia abre uma sequência explicitamente dedicada a tematizar a possibilidade de não entendimento entre eles, para o qual Ti se orienta ao compartilhar seu entendimento (“nao escrever perguntas, solo a texto”, l. 113) para que fosse confirmado como adequado ou não⁹⁸.

Tais palavras, portanto, servem de gancho para a retomada da dúvida de Ti acerca do gênero do discurso sugerido na tarefa (l. 113), problemática que já havia sido sanada pelos participantes no Excerto 3. Nesse sentido, a afirmação de Ti (“nao escrever perguntas, solo a texto”, l. 113), construída a partir de palavras usadas por Patrícia (l. 105, 107, 109), evidencia que tal problemática não havia sido sanada para ele (cabe lembrar que, no Excerto 3, é Chico quem encaminha o fim da discordância entre Ti e Patrícia, após a risada de Ti). Em seguida, o entendimento demonstrado por Ti na linha 113 e, simultaneamente, colocado à prova para que Patrícia confirmasse como adequado ou não, não é considerado adequado por Patrícia (“não, ti”, l. 114), que profere novas explicações visando ao alcance de entendimentos compartilhados entre eles, o que Ti demonstra haver chegado ao final do Excerto 7 (l. 115-124).

Após o Excerto 7, houve ainda mais três ocorrências relacionadas à construção conjunta de compreensões compartilhadas sobre a tarefa 4.1 (Quadro 13, a seguir, trecho do Excerto 8 e trechos A e B do Excerto 9) e uma relacionada à tarefa 4.2 (trecho C do Excerto 9). Os trechos dos Excertos 8 e 9B foram incluídos no Quadro 13 por evidenciarem o distanciamento, em termos de adjacência, do pedido de confirmação feito por Chico (Excerto 9B, l. 162) acerca do significado do vocábulo “cumprimentos”, proferido por Patrícia anteriormente (Excerto 8, l. 135), em sua orientação sobre o que Chico e Ti ainda teriam que escrever no *wiki* de modo a cumprirem a tarefa 4.1. Como pode ser observado nos dados do histórico do *wiki* da 4.1 (incluídos no Quadro 13, logo abaixo dos trechos dos Excertos), no momento em que Patrícia forneceu tal orientação sobre a lista de cumprimentos (Excerto 8, l. 135, 21h32min), não havia nenhum exemplo de cumprimento no texto deles (ver Versão 4 do *wiki*, gravada às 21h14min). Após a certificação de que “cumprimentos” seria equivalente a “saludos” em espanhol (Excerto 9B, l. 162-3), Chico confirma em espanhol (“listo” – Excerto 9B, l. 164) que eles (Chico e Ti) haviam, então, cumprido a tarefa 4.1, embora a Versão 5 feita por Chico apareça no *wiki* apenas às 21h48min, o que pode estar relacionado ao intervalo entre a publicação de seu turno de escrita no *chat* e seu retorno ao *wiki* e salvamento de suas inclusões (destacadas com um retângulo vermelho no dado do *wiki*, Versão 5).

⁹⁸ Agradecemos a colaboração de Letícia Ludwig Loder na interpretação do Excerto 7, sendo de nossa inteira responsabilidade, no entanto, a análise aqui apresentada.

Quadro 13: Trechos relacionados à construção de compreensões compartilhadas sobre as tarefas

Excerto 8 – Linhas 134-136			Excerto 9 [B] – Linhas 158-164		
134	[21:27:22] Patrícia:	observem que as perguntas que vocês fizeram são bem diferentes	158	[21:44:49] Patrícia:	se vocês quiserem fazer a conversação agora... vamos fazer
135	[21:32:01] Patrícia:	não esqueçam que a tarefa também pede uma lista de cumprimentos	159	[21:44:57] Patrícia:	mas amanhã teremos que voltar ao wiki
136	[21:35:29] Ti:	Ok	160	[21:45:09] Chico:	como? se ja a fazemos hoje?
			161	[21:45:24] Patrícia:	já está pronto?
			162	[21:45:56] Chico:	cumprimentos sao "saludos"??
			163	[21:46:28] Patrícia:	Sim
			164	[21:47:19] Chico:	Listoo

Excerto 9 [A] – Linhas 149-153			Excerto 9 [C] – Linhas 174-178		
149	[21:40:18] Patrícia:	para mim já são quase 22h	174	[21:55:50] Patrícia:	já leram o que a tarefa 4.2 pede?
150	[21:41:00] Ti:	ahhhhh	175	[21:56:11] Chico:	Ok
151	[21:41:22] Patrícia:	a tarefa 4.2 pede que vocês utilizem perguntas da 4.1 na conversa	176	[21:56:17] Chico:	cuando voce queira
152	[21:41:35] Patrícia:	por isso é tão importante esse wiki	177	[21:56:39] Ti:	Ok
153	[21:43:22] Ti:	Paty poderia ser amanhã a 12hs?	178	[21:57:01]	*** Chamada em conferência, duração 03:09 ***

Versão 4 do wiki da 4.1: Ti (21:14)		Versão 5 do wiki da 4.1: Chico (21:48)	
quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?		Olá!	
alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar ala?		como vai voce?	
que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?		Tudo bem por ala?	
considera que vai ser dificil acostumar-se -à uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a familia e amigos e seres queridos?		Eu tenho par de perguntar para lhe fazer:	
quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?		quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?	
Qual é seu nome?		alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar ala?	
Quantos anos tene voce?		que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?	
Voce trabalha o estuda?		considera que vai ser dificil acostumar-se -à uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a familia e amigos e seres queridos?	
Qual é seu cidade do nascimento?		quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?	
Voce ta contento da possibilidade de intercambio?		Qual é seu nome?	
		Quantos anos tene voce?	
		Voce trabalha o estuda?	
		Qual é seu cidade do nascimento?	
		Voce ta contento da possibilidade de intercambio?	

No trecho A do Excerto 9 (Quadro 13 acima), observamos a justificativa (*account*) de Patrícia para suas insistências (construídas sequencialmente até então) em fazer com que Chico e Ti fizessem a tarefa 4.1 com calma e em postergar a videoconferência da tarefa 4.2 para o dia seguinte: as perguntas que seriam escritas por eles no *wiki* da tarefa 4.1 deveriam ser usadas por eles na interação por videochamada da 4.2. Essa justificativa torna a insistência de Patrícia publicamente razoável em termos pedagógicos, como uma professora preocupada em garantir que seus alunos estejam preparados para a tarefa seguinte. É relevante destacar que essa justificativa, apresentada por Patrícia quase no final do segmento, não consta como parte do enunciado da tarefa 4.1 (ver Figura 12 anterior), informação crucial para contextualizar a escrita das listas de perguntas e cumprimentos e explicitar o encadeamento das tarefas, demonstrado até então apenas pela numeração 4.1 e 4.2. Com base na análise da interação entre os participantes, podemos conceber que foi resolvido no Excerto 9 B o problema relacionado a *dificuldades de compreensão da tarefa 4.1, especialmente relacionadas ao gênero do discurso sugerido na tarefa de produção textual, e dificuldades de*

construção conjunta de uma compreensão compartilhada sobre a tarefa, assim descrito na introdução deste capítulo.

Ainda no Quadro 13, resta-nos destacar o trecho relacionado à necessidade de leitura da tarefa 4.2 (trecho C do Excerto 9), antes da realização da atividade via videoconferência. Embora não seja relativo ao problema de entendimento da tarefa 4.1, trazemos o Excerto 9 C para esta subseção por reforçar as análises anteriores: novamente a ação de Patrícia (“já leram o que a tarefa 4.2 pede?”, l. 174) torna relevante intersubjetivamente o enfrentamento autônomo da tarefa como procedimento fundamental para a participação no curso *online*, enfrentamento esse que possibilitará ao aluno descobrir, a partir da leitura cuidadosa do objeto discursivo, *o que é para ser feito*. Como pode ser observado na linha 178 do Excerto 9C, Chico e Ti conseguem finalmente fazer a conversa por videoconferência relativa à tarefa 4.2, motivo pelo qual estavam ambos conectados ao mesmo tempo no *Skype*.

Logo após a videoconferência, da qual Patrícia não participou, ela avalia positivamente, por meio de um turno de escrita no *chat* (Excerto 10, a seguir, l. 179), a atividade realizada por Chico e Ti como adequada. Avaliar, fornecer *feedback* aos alunos acerca da adequação de atividades realizadas para o cumprimento de tarefas pedagógicas, é uma ação tipicamente realizada por professores, e é para esse caráter de “ação de professor” que Chico e Ti se orientam, de maneiras distintas: Ti ri (l. 180) e manifesta sua insegurança com relação a interagir oralmente em Português, em comparação a interagir pela escrita (l. 182-187); e Chico ratifica a avaliação de Patrícia (l. 181) e solicita uma nota (l. 188-192). Alinhando-se à solicitação de Chico para que Patrícia aferisse uma nota (como professora) para eles (alunos), Ti atribui nota 1 para si e 10 para Chico (l. 193, 195), em tom de brincadeira (l. 196) e de modo convergente com sua manifestação anterior de insegurança com relação à interação oral em português. Cabe destacar aqui que Ti não havia estudado português antes, conforme informou no questionário inicial de sondagem, bem como na conversa com Patrícia por *Skype*, realizada no dia anterior – ele demonstrou muita dificuldade para compreender o que Patrícia e Gabriela falaram em português, fazendo com que ambas recorressem ao espanhol.

Excerto 10

179	[22:09:36]	Patrícia:	muito bem, guris
180	[22:09:43]	Ti:	Jajajajaja
181	[22:09:49]	Chico:	te encanto
182	[22:09:53]	Ti:	eu tem muito nervioso
183	[22:10:04]	Patrícia:	eu nem fiquei observando
184	[22:10:12]	Patrícia:	não precisa ficar nervoso
185	[22:10:21]	Ti:	nao é lo mesmo escrever que falar
186	[22:10:28]	Patrícia:	com certeza!
187	[22:10:32]	Ti:	Jajajja
188	[22:10:40]	Chico:	cuantos puntos voce pone a conversacao'
189	[22:10:48]	Patrícia:	puntos?
190	[22:10:57]	Chico:	pontos de 1 a 10
191	[22:10:59]	Patrícia:	Ah
192	[22:11:02]	Patrícia:	ainda não sei
193	[22:11:14]	Ti:	chico 10
194	[22:11:17]	Patrícia:	vou ver o vídeo depois e passo um feedback pra vocês
195	[22:11:17]	Ti:	ti 1
196	[22:11:19]	Ti:	Jejeje
197	[22:11:32]	Ti:	ok, brigado Paty
198	[22:11:44]	Ti:	algo mais pra fazer?
199	[22:11:45]	Patrícia:	podem continuar no site
200	[22:11:54]	Patrícia:	ou descansar
201	[22:12:03]	Patrícia:	hay que desfrutar un poco, chicos!
202	[22:12:30]	Chico:	Ok
203	[22:12:33]	Ti:	siiii, es verdade
204	[22:12:34]	Chico:	agora que quedaa por fazer?
205	[22:12:47]	Ti:	da CEPI me esta matando
206	[22:12:48]	Ti:	Jejeje
207	[22:12:49]	Patrícia:	sigan as tarefas pelo cronograma
208	[22:12:54]	Patrícia:	Huahauhauha
209	[22:13:06]	Patrícia:	amanhã temos um chat
210	[22:13:17]	Patrícia:	pode ser as 21h amanhã?
211	[22:14:02]	Ti:	o chat (cafezinho)???
212	[22:14:05]	Chico:	ok e que temos que fazer no chat amanha?
213	[22:14:06]	Patrícia:	Sim
214	[22:14:20]	Patrícia:	chico, depois você lê a tarefa
215	[22:14:35]	Patrícia:	uqnalquer dúvida, escrevam no fórum
216	[22:14:41]	Patrícia:	qualquer*
217	[22:14:44]	Patrícia:	boa noite
218	[22:14:47]	Ti:	Ok
219	[22:14:51]	Ti:	boa noite
220	[22:14:55]	Ti:	Beijos

Trecho da Figura 12:
Cronograma de Atividades
da Semana 1

Quarta
19/01
4.3. Adivinhe quem é? fórum + toda a turma + professor vai olhar
5. Cafezinho chat + toda a turma + professor vai olhar
6. Meu grupo cepi diário + individual + professor vai olhar

Embora o início do Excerto 10 acima (l. 179-197) não envolva centralmente a resolução de problemas sobre o uso do *wiki* ou sobre a tarefa 4.1, consideramos relevante apresentá-lo aqui devido ao tom afiliativo que é construído conjuntamente pelos participantes nessa sequência inicial pós-videochamada, distanciando-se de certo modo das tensões (relacionadas aos três problemas listados no início da seção 4.1) vividas no *chat* antes da videoconferência. Além disso, temos uma ocorrência de iniciação de reparo por Patrícia (l. 189) com relação ao vocábulo “*punto*” em espanhol, proferido por Chico em sua pergunta constituída de itens em português e espanhol (“*cuantos puntos voce pone a conversacao*”, l. 188). O reparo é levado a cabo por Chico, que fornece o item “pontos” em português, somado da especificação do tipo de pontuação a qual se referia: “de 1 a 10” (l. 190). Patrícia demonstra, então, ter entendido (l. 191) o que Chico havia perguntado, e, em seguida,

responde a pergunta (l. 192). Essa ocorrência é um exemplo de trabalho interacional para manutenção da intersubjetividade e, ao mesmo tempo, construção conjunta do português como a língua preferida (Abeledo, 2008) para as interações do grupo.

O trecho destacado com fundo azul no Excerto 10 pode ser enquadrado, juntamente com o Excerto 9C (Quadro 13 anterior), como relativo à construção compartilhada de modos de se lidar com as tarefas e os demais materiais didáticos do CEPI, construção essa iniciada pela resolução de problemas de entendimento sobre a tarefa 4.1. Após o cumprimento de ambas as tarefas 4.1 e 4.2, Ti e Chico pedem orientação acerca do que deveriam fazer (respectivamente: “algo mais pra fazer?”, l. 198; “agora que quedaa por fazer?”, l. 204), e Patrícia sugere que continuem navegando no *Moodle* (“podem continuar no site”, l. 199) e consultem o cronograma (Figura 12 anterior) a fim de descobrir as próximas tarefas demandadas pelo curso (“sigan as tarefas pelo cronograma”, l. 207). Em seguida, ela indica a existência de uma atividade via *chat* no dia seguinte (“amanhã temos um chat”, l. 209), o que responde de certo modo às demandas anteriores de Ti e Chico das linhas 198 e 204, e segue com uma sugestão de um horário comum a todos para o encontro no tal *chat* (“pode ser as 21h amanhã?”, l. 210).

Havendo feito referência à necessidade de lidarem com o Cronograma de Atividades da Semana 1, e após a indicação de que a próxima atividade seria um *chat* no dia seguinte, Ti pede confirmação acerca da leitura que fez do Cronograma: “o chat (cafezinho)???” (l. 211 – ver retângulo vermelho no Trecho da Figura 12: Cronograma de Atividades da Semana 1), Patrícia confirma o entendimento de Ti como adequado (“Sim”, l. 213), configurando esse trecho como uma nova sequência de construção de leituras compartilhadas acerca de objetos discursivos do curso (nesse caso o Cronograma, e não uma tarefa pedagógica). Além disso, as linhas 209 a 211 criam o contexto para que Chico, após confirmar o horário do *chat* proposto por Patrícia para o dia seguinte (“ok”, l. 212), pergunte sobre a atividade que deveriam fazer no referido *chat* (“que temos que fazer no chat amanha?”, l. 212). Novamente Patrícia sugere a leitura da tarefa como procedimento para que Chico descubra de modo autônomo sobre a atividade sugerida na tarefa Cafezinho (“chico, depois você lê a tarefa”, l. 214).

Com o encerramento das sequências de resolução de problemas relacionados a dificuldades de compreensão da tarefa 4.1 e de construção conjunta de uma compreensão compartilhada sobre a tarefa, podemos sistematizar algumas práticas interacionais e ações que puderam ser identificadas como relacionadas à construção conjunta de tais sequências neste segmento analisado:

[por parte de Chico e Ti:]

- pergunta sobre o que é para ser feito, segundo a tarefa, em termos gerais,
- pergunta sobre elementos específicos da tarefa (exemplo: escopo ou conteúdo das perguntas solicitadas como produção textual na tarefa, gênero do discurso sugerido na tarefa para a produção textual, número mínimo de perguntas para o cumprimento da tarefa, significado de determinada palavra presente no enunciado da tarefa),
- reprodução (através dos comandos *copiar* e *colar*) do enunciado da tarefa como modo de ênfase acerca do problema de compreensão da tarefa,
- solicitação de presença da professora para a resolução do problema,

[por parte de Patrícia:]

- manifestação da identificação de que a tarefa não havia sido feita pelos alunos,
- pedido de confirmação acerca da realização ou não da leitura da tarefa por parte dos alunos,
- indicação de leitura da tarefa como procedimento para a compreensão da tarefa,
- solicitação da realização de nova leitura, cuidadosa e atenta, da tarefa como procedimento para sua compreensão,
- reprodução (através dos comandos de *copiar* e *colar*) de trechos do enunciado da tarefa como modo de provimento da informação solicitada,
- aviso de que deixará os alunos sozinhos para resolverem o problema,
- insistência para que os alunos busquem eles próprios resolverem suas dúvidas através de pistas providas no enunciado da tarefa,
- indicação de o que falta ser feito pelos alunos, a partir do acompanhamento da realização da atividade relacionada à tarefa,
- menção aos objetivos pedagógicos pretendidos na tarefa.

Conforme mencionado anteriormente, retomamos na seção 4.3 as análises apresentadas nesta subseção, de modo a discutir sobre seus desdobramentos para o *design* de tarefas *online* e para a formação de professores *online*. Antes disso, passemos para a análise dos trechos do segmento referentes a divergências paradigmáticas sobre como realizar em grupo a atividade sugerida pela tarefa 4.1.

4.2.2 Resolução de problemas sobre a atividade de escrita em grupo

As linhas destacadas com fundo amarelo na subseção anterior (Excertos 3 e 7, e trechos dos Excertos 8 e 9, no Quadro 13 anterior) indicaram algumas das sequências de resolução do último dos três problemas mencionados na introdução deste capítulo, e que será analisado nesta subseção: (3) divergências paradigmáticas sobre como realizar em grupo a atividade sugerida pela tarefa 4.1. No trecho A do Excerto 3 (coluna da esquerda no Quadro 14 a seguir), observamos a primeira vez em que o “como fazer a atividade” é mencionado por Patrícia no segmento (l. 51), mas sendo parte de uma das sequências de resolução de problemas relacionados à compreensão da tarefa 4.1.

Quadro 14: Trechos do Excerto 3 (à esquerda) e Excerto 4 (à direita)

Excerto 3 [A] – Linhas 49-52			Excerto 4		
49	[20:57:29] Patrícia:	vou fazer assim, deixo você resolvendo a tarefa 4.1	64	[21:01:10] Chico:	ya tenes 5 kpo?
50	[20:57:48] Patrícia:	leiam atentamente o enunciado	65	[21:01:16] Patrícia:	mas os dois devem participar
51	[20:57:56] Patrícia:	e façam juntos	66	[21:01:24] Ti:	si...
52	[20:58:08] Patrícia:	depois que terminarem, me avisem para a video chamada	67	[21:01:30] Chico:	ok listo
			68	[21:01:34] Chico:	cuando quieran
			69	[21:02:08] Ti:	dejame un par de minutos que las escribo
			70	[21:02:13] Ti:	y te aviso cuando termino
			71	[21:02:25] Chico:	ok hacemos 5 y 5 y listo
			72	[21:02:30] Chico:	avisame cuando las tengas
			73	[21:03:03] Ti:	Ok
			74	[21:03:24] Patrícia:	a ideia não é cada um fazer uma parte
			75	[21:03:33] Patrícia:	mas vocês discutirem o que acham adequado
			76	[21:04:16] Patrícia:	certo?
			77	[21:04:32] Chico:	Ok

Excerto 3 [B] – Linhas 61-63		
61	[21:00:51] Chico:	ok con 5 esta bem?
62	[21:00:59] Patrícia:	como queiram
63	[21:01:04] Chico:	Ok

Conforme analisado na subseção anterior, ao final do Excerto 3 (trecho B no Quadro 14 acima), Chico propõe que eles façam cinco itens (l. 61) e Patrícia concorda, salientando que a decisão sobre a quantidade de itens deveria ser tomada por eles (“como queiram”, l. 62). A partir dessa orientação de Patrícia (l. 62, Excerto 3B), podemos observar, no Excerto 4, a construção conjunta de dois pisos conversacionais⁹⁹ paralelos: um envolvendo apenas Chico e

⁹⁹ **Piso conversacional**, segundo Schulz (2007), é uma “noção analítica que diz respeito ao que é feito pelos demais participantes com o que é dito” (p. 31), sendo defendida pela autora como uma noção fundamental para a análise de participação por meio da fala-em-interação (e que aqui adaptamos para a escrita-em-interação). Schulz (2007) articula de modo sucinto e esclarecedor contribuições de diferentes pesquisadores para a definição dessa noção, por isso reproduzimos o trecho a seguir: “Jones e Thornborrow (2004) apresentam a noção de piso conversacional como um continuum em que as pessoas se engajam e participam, e relacionam o piso com as atividades em que os participantes estão engajados e a organização da fala que cada atividade exige. Para os autores, tal noção é similar à estrutura de participação de Philips (2001), pois também trata das possibilidades de ter direito à palavra de acordo com diferentes atividades. Segundo os pesquisadores, em sala de aula, haveria momentos de piso mais restrito, como a hora da chamada, em que há certa exigência de que se participe um de cada vez, e momentos com piso mais “solto”, como trabalhos em pequenos grupos, dos quais os interagentes participam engajando-se em diferentes pisos e múltiplos focos de atenção. Shultz, Florio e Erickson (1982) abordam o conceito de piso conversacional como um aspecto da estrutura de participação, que envolve o direito de tomar a palavra e ser ouvido por outros. Para os autores, o piso é uma produção interacional, resultado do trabalho conjunto de falantes e ouvintes, que coordenam suas ações e se ajustam para mantê-lo. Ele é interacionalmente produzido e mantido, e por isso se relaciona com o foco de atenção dos participantes. Cazden (2001), ao tratar da

Ti (destacado no Excerto 4 pelos colchetes vermelhos com traço sólido), e outro, os três participantes (colchetes vermelhos com traço pontilhado).

No piso conversacional coconstruído por Chico e Ti, observamos ambos organizando o trabalho coletivo da dupla (l. 64, 69-73), enquanto realizam também a atividade pedagógica de escrita conjunta no *wiki*, habitando, portanto, dois espaços virtuais, *Skype* e *Moodle*, de modo concomitante e associado (os *logs* de atividades no *Moodle* comprovam a entrada e saída de ambos na tarefa 4.1 e seus *clicks* na opção *editar* do *wiki*). A construção conjunta desse piso conversacional envolvendo Chico e Ti se dá por ações (realizadas no *chat*) relacionadas à atividade de escrita conjunta no *wiki* e, portanto, à tarefa 4.1, bem como pelo modo como as ações foram desenhadas (em termos de “ajuste ao interlocutor”¹⁰⁰) pelos participantes: observamos o uso do espanhol e de flexões verbais em primeira pessoa do singular (“dejame” e “escribo”, l. 69; “te aviso” e “termino”, l. 70) e plural (“hacemos”, l. 71) e segunda pessoa do singular (“avisame” e “tengas”, l. 72), com pronomes relacionados (“me”, l. 69; “te”, l. 70), além do aposto “*kpo*” (l. 64), uma gíria argentina que em algumas variedades do português brasileiro corresponderia a “cara”, “meu”, “tchê” (usados como vocativos), conforme explicação de Pablo (um dos participantes da primeira edição) para Gabriela, em momento posterior ao término do curso.

O piso conversacional envolvendo os três participantes (l. 65-68, 74-77) é coconstruído centralmente por ações de Patrícia relacionadas ao modo como a atividade pedagógica (vinculada à tarefa 4.1) deveria ser realizada por Chico e Ti, bem como por

participação em sala de aula, analisa separadamente o direito à fala, como obtenção do turno de fala, e o dever de escutar, como o acesso ao piso conversacional. Obter a palavra diz respeito às oportunidades que são geradas para que se fale e como se pode aproveitá-las ou não, enquanto obter o piso diz respeito ao que os outros fazem com o que dizemos. Aqui também se percebe a importância do monitoramento que os participantes fazem de suas ações e de como é necessário estar no mesmo foco de atenção dos outros para se participar plenamente. Assim, o piso conversacional é uma noção crucial para a análise da participação, pois as diferentes formas de participar envolvem a tomada do turno de fala e o acesso ao piso, ou seja, ser ouvido e estar no mesmo foco de atenção que os demais participantes. Tal obtenção do foco de atenção dos demais também se relaciona com as formas de se negociar e construir identidades sociais por meio da legitimação da participação, como demonstram Shultz, Florio e Erickson (1982). Além disso, é importante relacionar a obtenção do piso com a organização da atividade em que os participantes estão envolvidos e como tal atividade gera um conjunto de direitos de participação (JONES e THORNBORROW, 2004).” (Schulz, 2007, p. 32).

¹⁰⁰ Almeida (2009) explica a noção de **ajuste ao interlocutor** (“*recipient design*”) a partir de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e Duranti (1997): “Ao analisar como os participantes de uma conversa construíam seus turnos, em termos de ordem, tamanho, seleção de palavras, seleção de tópico, aceitabilidade e ordenação de sequências, opções e obrigações para iniciar ou terminar uma conversa, SSJ [Sacks, Schegloff e Jefferson (1974)] chamaram a atenção para, talvez, o princípio mais geral que caracteriza as interações: *o ajuste ao interlocutor*. Com este termo, os autores se referem “a uma enorme quantidade de aspectos nos quais a fala de uma das partes em uma conversa é constituída ou projetada de modos que exibem uma orientação e uma sensibilidade ao(s) outro(s) que é/são co-participantes(s)” (SSJ, 2003, p. 51). Para estudos de identidade comprometidos com uma perspectiva êmica das interações, esse conceito é fundamental, uma vez que, através da análise de como os participantes ajustam seus turnos em relação a seus co-participantes, é possível acessar o modo como “os falantes projetam sua fala de acordo com a avaliação contínua de seu interlocutor como membro de um grupo ou classe específica” (Duranti, 1997, p. 299)” (Almeida, 2009, p. 36). Embora não utilize o termo “ajuste ao interlocutor”, Schulz (2007) discute essa questão interacional a partir de Goffman (2002): “Outro aspecto importante que diz respeito aos participantes quando falam é que eles modificam o que dizem e se alinham de diferentes modos de acordo com quem estão falando, a quem endereçam sua fala. Goffman (2002) chamou tal modificação de formato de produção de uma elocução, que é delineado e construído em função das classes de ouvintes a quem se refere. Para Goffman (2002), as mudanças de alinhamento (*footing*) que os participantes realizam podem ser analisadas a partir das estruturas de participação e dos formatos de produção. O modo como cada um se posiciona em relação ao que é dito, como modifica sua fala em relação a quem está se dirigindo e como se alinha em situações sociais específicas diz respeito ao seu *footing*, ou em outras palavras, utilizando uma expressão popular, “em que pé se está”, ou “em que pé estamos” em relação aos demais. [...] Goffman traz elementos para a análise de como as pessoas em interação se posicionam nas diferentes interações das quais participam, tanto com relação ao que é dito pelos outros, como também na modificação da sua fala em função do seu interlocutor.” (Schulz, 2007, p. 26).

demonstrações de aquiescência por parte de Chico e Ti (l. 66 e 77) quanto a tais ações de Patrícia. Através do uso da conjunção adversativa “mas” (l. 65 e 75) e do advérbio “não” (l. 74), os turnos de escrita de Patrícia são desenhados (novamente em termos de “ajuste ao interlocutor”) como atrelados ao piso conversacional de Chico e Ti. Em tais turnos, Patrícia fornece orientações que evidenciam que ela está acompanhando o modo como Chico e Ti estão organizando via *chat* a realização da atividade pedagógica em grupo no *wiki*.

No Excerto 4, portanto, identificamos o início da construção conjunta de tensões entre as expectativas da professora e as expectativas dos alunos quanto aos modos de organização da participação na atividade de escrita coletiva. O pedido de confirmação, realizado por Chico e endereçado a Ti, acerca do término ou não da escrita das cinco questões por parte de Ti (“ya tenes 5 kpo?”, l. 64) é seguido, após um intervalo de seis segundos, pela orientação de Patrícia referente à necessidade da participação de ambos na atividade (“mas os dois devem participar”, l. 65). Em seguida, Chico e Ti encerram as combinações referentes ao modo como decidiram se organizar para realizarem a atividade em grupo (“ok hacemos 5 y 5 y listo”/ “avisame cuando las tengas”, l. 71-72, e “Ok”, l. 73) e, após uma pausa de 23 segundos, Patrícia fornece nova orientação acerca do modo como deveriam realizar a atividade em grupo (“a ideia não é cada um fazer uma parte”/ “mas vocês discutirem o que acham adequado”/ “certo?”, l. 74-76). Nesse contexto sequencial de construção de pisos conversacionais paralelos e de vinculação adversativa de um piso ao outro, podemos observar, portanto, a constituição de divergências relativas a concepções de *trabalho em grupo*: Chico e Ti demonstram, através das referidas ações em interação, que concebem a atividade de escrita em grupo como realizada através da divisão de trabalho para a realização de atividades individuais concomitantes, as quais geram partes de um texto coletivo que será considerado terminado pelo grupo quando da publicação das partes no espaço de escrita coletiva (no *wiki*); Patrícia, por sua vez, demonstra, também de ações em interação, que *cada um fazer sozinho uma parte e juntar com a parte feita pelo outro* não é o tipo de trabalho em grupo que ela espera que eles façam.

No Excerto 5, analisado na subseção anterior (Quadro 12), observamos uma sequência de resolução de problemas relacionados ao uso da ferramenta *wiki*. Cerca de um minuto depois (mais precisamente 59 segundos entre as linhas 90, do Excerto 5, e 91, do Excerto 6), observamos Patrícia propondo, pela primeira vez, o adiamento da videoconferência relativa à tarefa 4.2 (Excerto 6 a seguir, l. 91), motivo pelo qual os três se encontraram ao mesmo tempo no *Skype*. Da perspectiva de Chico (l. 95-96) e Ti (l. 97-99), não haveria motivos para tal

adiamento, pois ambos já haviam publicado suas cinco perguntas (somando, ao total, dez perguntas da dupla no *wiki*), conforme evidenciado na Versão 4 do *wiki* da tarefa 4.1.

Excerto 6

91	[21:12:38] Patrícia:	que tal fazermos a vídeo chamada amanhã?
92	[21:12:56] Patrícia:	vocês ainda devem preencher os perfis, colocar foto
93	[21:13:03] Patrícia:	e terminar o wiki
94	[21:13:12] Patrícia:	assim vocês ficam com tempo para fazer isso agora
95	[21:13:39] Chico:	mas as perguntas ja estan
96	[21:13:41] Chico:	que mais falta?
97	[21:15:36] Ti:	ja estan meus perguntas
98	[21:15:59] Ti:	sencillas
99	[21:16:00] Ti:	Jeje

Inclusões de Chico (Versão 3, 21:09)

Versão 4 do wiki da 4.1: Ti (21:14)

quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?
 alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar ala?
 que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?
 considera que vai ser dificil acostumar-se -á uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a familia e amigos e seres queridos?
 quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?

Qual é seu nome?
 Quantos anos tene voce?
 Voce trabalha o estuda?
 Qual é seu cidade do nascimento?
 Voce ta contente da possibilidade de intercambio?

Na linha 93 do Excerto 6 (“e terminar o wiki”), portanto, Patrícia aponta para um desdobramento do que analisamos no Excerto 4 como divergências relativas a concepções de *trabalho em grupo*: Chico e Ti, da perspectiva de Patrícia, precisariam seguir com a atividade pedagógica no *wiki*. Nesse sentido, Patrícia torna público para os participantes daquela interação que eles não haviam cumprido a tarefa 4.1, requisito para a passagem para a tarefa 4.2. Ao mencionarem que já haviam colocado suas perguntas no *wiki* (l. 95-99), Chico e Ti discordam tanto da proposição de adiamento da videoconferência, quanto da avaliação de que eles não haviam cumprido a tarefa 4.1 (tanto que Chico pergunta “que mais falta?”, l. 96, uma referência implícita ao enunciado da tarefa 4.1, por isso a marcamos em azul, embora seja constituinte da sequência de resolução de problemas relativos à realização da atividade em grupo).

Após um intervalo de 15 segundos entre as linhas 99 (Excerto 6) e 100 (Excerto 7, a seguir), Patrícia toma o turno de escrita com o vocativo “meninos” (l. 100). Em seguida, há uma pausa longa (44 segundos entre as linhas 100 e 101), Ti pergunta sobre o uso do Português na videoconferência (l. 101), outra pausa (13 segundos entre as linhas 101 e 102), Patrícia chama novamente seus interlocutores pela repetição do vocativo “meninos” (l. 102) e, em seguida, pede para abordar outro assunto (“deixa eu falar uma coisa antes...”, l. 103) antes de tratar da pergunta de Ti (l. 101), pedido para o qual Ti se orienta (“qual?”, l. 104) e, de certa forma, consente. Assim foi construído conjuntamente o contexto sequencial para que Patrícia pudesse suspender a tomada de turnos de escrita pelos demais participantes e ter o

piso conversacional assegurado para que ela pudesse fornecer sua explicação sobre o *wiki* (conforme formulação feita mais adiante, na linha 118, “eu expliquei a ferramenta wiki de um modo geral”), tendo, supostamente, a atenção de Chico e Ti voltada para tal explicação em um piso conversacional único dos três (usamos “supostamente”, pois a única maneira de os participantes demonstrarem que estão acompanhando ou não a explicação via *chat* é pela manutenção da conexão no *Skype* e, principalmente, pela tomada de turno de escrita).

Excerto 7

100	[21:16:15] Patrícia:	meninos
101	[21:16:59] Ti:	Paty, da comunicacao via Skype nós va tene que fala portugues unicamente?
102	[21:17:12] Patrícia:	meninos
103	[21:17:18] Patrícia:	deixa eu falar uma coisa antes...
104	[21:17:26] Ti:	qual?
105	[21:17:42] Patrícia:	o espaço wiki é para vocês escreverem um texto juntos
106	[21:17:50] Patrícia:	não é para cada um dar sua resposta
107	[21:18:05] Patrícia:	vocês devem discutira as perguntas e decidir o que colocar no wiki
108	[21:18:14] Patrícia:	tipo o wikipedia
109	[21:18:31] Patrícia:	que várias pessoas contribuem, mas fica apenas um texto
110	[21:18:34] Patrícia:	compreendem?
111	[21:19:46] Ti:	jeje no le pegamos a una
112	[21:20:26] Patrícia:	então, por isso disse para fazermos a conversação amanhã
113	[21:20:27] Ti:	nao escrever perguntas, solo a texto
114	[21:20:37] Patrícia:	não, ti
115	[21:20:44] Patrícia:	o texto que falo, é a lista de perguntas
116	[21:20:54] Ti:	escreber perguntas e texto
117	[21:20:55] Ti:	?
118	[21:21:00] Patrícia:	eu expliquei a ferramenta wiki de um modo geral
119	[21:21:17] Patrícia:	nessa tarefa o wiki é uma lista de perguntas
120	[21:21:31] Patrícia:	mas em outras pode ser uma tabela, um texto, uma poesia
121	[21:21:35] Patrícia:	qualquer tipo de texto
122	[21:22:08] Ti:	ok
123	[21:22:51] Patrícia:	a explicação da tarefa sempre vai dizer qual tipo de texto vocês vão escrever
124	[21:23:10] Ti:	ok

Da linha 105 a 110, Patrícia fornece sua explicação sobre o *wiki*, totalizando dois minutos e 4 segundos em que apenas Patrícia “fala” e os demais, supostamente, “escutam”, “prestam atenção”. Em sua explicação, Patrícia reafirma como inadequada a realização da atividade através da soma de partes feitas individualmente por cada participante (“não é para cada um dar sua resposta”, l. 106), inadequação mencionada por ela anteriormente no Excerto 4 (“a ideia não é cada um fazer uma parte”, l. 74). Além disso, a explicação de Patrícia especifica o que ela considera como adequado: Chico e Ti devem discutir sobre as opções de perguntas fornecidas por ambos e decidir o que irá constituir o texto do grupo (“o espaço wiki

é para vocês escreverem um texto juntos”/ “vocês devem discutira as perguntas e decidir o que colocar no wiki”/ “tipo o wikipedia”/ “que várias pessoas contribuem, mas fica apenas um texto”/ “compreendem?”, Excerto 7, l. 105-110).

Com essa explicação, Patrícia apresenta argumentos que sustentam tanto sua sugestão de transferência da videochamada da tarefa 4.2 para o dia seguinte (“então, por isso disse para fazermos a conversação amanhã”, l. 112), quanto sua indicação de que eles ainda precisariam terminar o *wiki* (Excerto 6, l. 93), contrariando, portanto, a ideia defendida por Chico e Ti no Excerto 6 (l. 95-99) de que eles já haviam cumprido a tarefa 4.1. Orientando-se para tal contrariedade, após 1 minuto e 12 segundos entre as linhas 110 e 111 (Excerto 7), Ti reconhece, em tom de brincadeira (“jeje no le pegamos a una”, l. 111), que Patrícia mais uma vez se posiciona argumentativamente como “quem tem razão” em uma discordância, agora relativa a eles terem terminado o *wiki* (discordância instaurada no Excerto 6).

Após a sequência de resolução de problemas relativos à compreensão da tarefa 4.1 (Excerto 7, l. 113 a 124), analisada na subseção anterior, e um intervalo de cerca de 10 segundos, Ti toma o turno de escrita (Excerto 8, a seguir, l. 125) e, considerando sua aceitação quanto ao adiamento da videochamada para o dia seguinte (Excerto 7), pergunta sobre a hora do encontro (Excerto 8, l. 126). Novamente Patrícia atribui a Chico e Ti a tomada de decisão (l. 127), agora relativa à hora do encontro (e antes relativa ao número de perguntas), o que pode ser interpretado como um incentivo para que os alunos participem na tomada de decisões relativas às atividades do curso.

Excerto 8

125	[21:23:20] Ti:	entoinces
126	[21:23:39] Ti:	amanha a que hora seria?
127	[21:23:50] Patrícia:	a hora que vocês dois quiserem
128	[21:23:52] Ti:	da conversazao?
129	[21:24:17] Ti:	chico? na que hora?
130	[21:24:17] Chico:	paty ja estao minhas erguntas
131	[21:25:21] Ti:	claro Chico mas los dois tenemos que fazer das perguntas juntos supuestamente
132	[21:25:41] Ti:	por isso ta mal lo que hicimos
133	[21:27:07] Patrícia:	isso mesmo
134	[21:27:22] Patrícia:	observem que as perguntas que vocês fizeram são bem diferentes
135	[21:32:01] Patrícia:	não esqueçam que a tarefa também pede uma lista de cumprimentos
136	[21:35:29] Ti:	Ok
137	[21:35:43] Ti:	estamos acemdo
138	[21:35:51] Patrícia:	ótimo
139	[21:36:04] Patrícia:	fazemos a conversação amanhã?
140	[21:36:18] Ti:	Paty, da conversaÇao podria ser a 21hs?
141	[21:36:35] Patrícia:	claro, pode ser
142	[21:36:37] Chico:	ja arreglamos as perguntas

Nas linhas 129 e 130, temos um exemplo de sobreposição de turnos de escrita (às 21h24min17seg), sendo que Ti publicou seu turno de escrita alguns décimos de segundo antes de Chico, por isso seu turno aparece antes do de Chico (como podemos observar nas transcrições de escrita-em-interação via *Skype* aqui analisadas, o *Skype* não fornece os registros dos décimos de segundo referentes à publicação de cada turno de escrita). Ti pergunta especificamente para Chico (“chico? na que hora?”, l. 129) sua preferência de hora para a realização da videoconferência no dia seguinte, se alinhando à sugestão de Patrícia (“a hora que vocês dois quiserem”, l. 127) e selecionando Chico para a tomada de tal decisão. Ao mesmo tempo, Chico seleciona Patrícia como interlocutora (“paty ja estao minhas erguntas”, l. 130) para sua prestação de contas referente ao cumprimento da tarefa 4.1 (ele já havia publicado suas cinco perguntas no *wiki*), ação que se configura sequencialmente como um retorno à discordância sobre haverem terminado o *wiki* (e vinculada à necessidade de adiamento da videochamada da tarefa 4.2), iniciada no Excerto 6 e, para Ti e Patrícia, encerrada no Excerto 7. Nesse sentido, Chico reafirma sua posição contrária ao adiamento.

Nosso entendimento de que para Ti e Patrícia tal discordância já havia sido encerrada no Excerto 7 é sustentado pelas ações de ambos em resposta ao retorno à discordância iniciado por Chico (Excerto 8, l. 130). Após 1 minuto e 4 segundos, Ti seleciona Chico, novamente de maneira explícita, como interlocutor de sua explicação acerca do motivo pelo qual eles não haviam cumprido a tarefa 4.1, embora ambos já tivessem publicado no *wiki* suas cinco perguntas (“claro Chico mas los dois tenemos que fazer das perguntas juntos supuestamente”/ “por isso ta mal lo que hicimos”, l. 131-132). Cerca de 1 minuto e meio depois, Patrícia fornece uma avaliação positiva (l. 133) acerca da explicação de Ti para Chico e, em seguida, indica o que precisaria ser feito ainda no *wiki* (l. 134-135). Nas linhas 136 e 137, Ti demonstra compreensão e concordância quanto às indicações de Patrícia (l. 136) e demonstra estarem Chico e Ti trabalhando juntos no *wiki* (l. 137), o que é avaliado positivamente por Patrícia (l. 138).

Nas linhas 139 a 141, observamos Patrícia e Ti retomando a questão *quando fazer a videochamada* (l. 139-141) e, ao final do Excerto 8, Chico menciona que ele e Ti conseguiram arrumar as perguntas (“ja arreglamos as perguntas”, l. 142), o que retomaria a problemática *fazemos a videochamada agora ou amanhã*, atrelada à problemática *cumprimos a tarefa 4.1 ou não*. No entanto, conforme podemos observar no Excerto 9, a seguir, Patrícia e Ti não se orientam para tal ação de Chico (Excerto 8, l. 142), e seguem as combinações referentes ao adiamento da videochamada sugerida na tarefa 4.2 (Excerto 9, l. 143-150).

Excerto 9

143	[21:37:03]	Patrícia:	amanhã teremos um fórum e depois um chat também
144	[21:37:13]	Patrícia:	aproveitamos que estaremos online no mesmo horário
145	[21:39:12]	Patrícia:	combinado?
146	[21:39:50]	Ti:	mas hoje a 21hs?
147	[21:40:07]	Ti:	o voce nao puede?
148	[21:40:09]	Patrícia:	ah
149	[21:40:18]	Patrícia:	para mim já são quase 22h
150	[21:41:00]	Ti:	ahhhhh
151	[21:41:22]	Patrícia:	a tarefa 4.2 pede que vocês utilizem perguntas da 4.1 na conversa
152	[21:41:35]	Patrícia:	por isso é tão importante esse wiki
153	[21:43:22]	Ti:	Paty poderia ser amanhã a 12hs?
154	[21:43:36]	Patrícia:	tua webcam já está funcionando Chico?
155	[21:44:15]	Chico:	esta funcionando
156	[21:44:23]	Chico:	la arregle
157	[21:44:28]	Patrícia:	que bom!!!
158	[21:44:49]	Patrícia:	se vocês quiserem fazer a conversação agora... vamos fazer
159	[21:44:57]	Patrícia:	mas amanhã teremos que voltar ao wiki
160	[21:45:09]	Chico:	como? se ja a fazemos hoje?
161	[21:45:24]	Patrícia:	já está pronto?
162	[21:45:56]	Chico:	cumprimentos sao "saludos"??
163	[21:46:28]	Patrícia:	sim
164	[21:47:19]	Chico:	listoo 
165	[21:48:36]	Patrícia:	um momento
166	[21:49:41]	Chico:	quando voce quer fazemos a videollamada
167	[21:49:45]	Chico:	o wiki ja esta listo
168	[21:54:44]	Patrícia:	ok
169	[21:55:08]	Patrícia:	a gabriela está com problemas na internet
170	[21:55:16]	Patrícia:	vou gravar para ela a conversa de vocês
171	[21:55:18]	Patrícia:	ok?
172	[21:55:26]	Ti:	ok
173	[21:55:28]	Chico:	ok
174	[21:55:50]	Patrícia:	já leram o que a tarefa 4.2 pede?
175	[21:56:11]	Chico:	ok
176	[21:56:17]	Chico:	cuando voce queira
177	[21:56:39]	Ti:	ok
178	[21:57:01]		*** Chamada em conferência, duração 03:09 ***

Versão 5 do wiki da 4.1: Chico (21:48)

Olá!
 como vai voce?
 Tudo bem por ala?
 Eu tenho par de perguntar para lhe fazer:

quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?
 alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar ala?
 que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?
 considera que vai ser dificil acostumar-se -à uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a familia e amigos e seres queridos?
 quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?
 Qual é seu nome?
 Quantos anos tene voce?
 Voce trabalha o estuda?
 Qual é seu cidade do nascimento?
 Voce ta contento da possibilidade de intercambio?

Considerando que grande parte do Excerto 9 foi analisado na subseção anterior (trechos A – l. 149-153 –, B – 158-164 – e C – 174-178, Quadro 13), enfocamos aqui apenas o encerramento das sequências de resolução dos problemas abordados nesta subseção. Nas linhas amarelas acima (l. 159-161, 164-168), observamos novamente a instauração da discordância relacionada a Chico e Ti terem cumprido a tarefa (ou seja, terminado o *wiki*): Patrícia reafirma a necessidade de Chico e Ti retornarem ao *wiki* da 4.1 no dia seguinte (l. 159), e Chico reafirma seu entendimento de que eles já haviam terminado as demandas da tarefa.

Considerando os trechos em amarelo ao longo do segmento, pudemos observar que as discordâncias estão centralmente atreladas ao impedimento e à busca por liberação para a

realização da videochamada da 4.2, motivo pelo qual todos haviam se encontrado no *Skype*. E na base da disputa *impedimento e liberação*, observamos que Patrícia, de um lado, e Chico e Ti, de outro, não compartilhavam entendimentos comuns relativos à definição de *trabalho em grupo/equipe* e *escrita coletiva*. Ao operarem a partir de paradigmas distintos, suas avaliações quanto ao cumprimento da tarefa 4.1 teriam grande potencial de serem também divergentes, como de fato ocorreu.

Na seção 4.3, a seguir, abordamos as inter-relações entre as análises apresentadas nas subseções desta seção 4.2, de modo a discutir sobre suas implicações para o *design* de tarefas e para a formação de professores que desejam criar e/ou atuar em cursos *online* de línguas semelhantes ao CEPI.

4.3 Implicações para o *design* de tarefas e para a formação de professores *online*

Com base na análise da interação dos participantes apresentada neste Capítulo, podemos concluir que o gênero do discurso do texto que seria produzido pelos alunos no *wiki* bem como o propósito de escrita não estavam claros no enunciado da tarefa 4.1. Nos excertos de escrita-em-interação via *chat* analisados¹⁰¹, os participantes construíram conjuntamente e lidaram com essa problemática, inevitavelmente relacionada à negociação de entendimentos acerca do que a tarefa sugeria que eles fizessem.

Em diversos trechos do segmento “*jeje no le pegamos a una*” (exemplos do Excerto 3: “mas um texto como da perfil ou de que forma” – l. 48, “eu estou escrevendo as perguntas somente”/ “nenhum texto” – l. 53-54, “escreber perguntas ou a testo” – l. 58, “uma lista” – l. 59); e do Excerto 7: “nao escrever perguntas, solo a texto” – l. 113, “o texto que falo, é a lista de perguntas” – l. 115, “escreber perguntas e texto”/ “?” – l. 116-117, “nessa tarefa o wiki é uma lista de perguntas”/ “mas em outras pode ser uma tabela, um texto, uma poesia”/ “qualquer tipo de texto” – l. 119-121, “a explicação da tarefa sempre vai dizer qual tipo de texto vocês vão escrever” – l. 123), os participantes utilizaram diferentes referentes para tentar definir conjuntamente o gênero do discurso sugerido na tarefa 4.1. Na Figura 16, a seguir, resumimos, de modo ilustrativo, o conjunto de referentes que, em suma, foram usados nas

¹⁰¹ Para uma leitura cronológica de todos os excertos do segmento de escrita-em-interação via *chat* “*jeje no le pegamos a una*”, ver Anexo III.

tarefas pedagógicas e pelos participantes em seus turnos de escrita-em-interação¹⁰². A variedade de tais referentes corrobora a necessidade de negociação que a tarefa gerou para a compreensão compartilhada das ações projetadas, problemática enfaticamente perseguida por Ti e que, por assim ter sido, acabou por apontar, para a professora e a equipe pedagógica, a necessidade de reflexão sobre o *design* dos materiais didáticos do CEPI, neste caso específico: a relação entre o gênero do discurso solicitado e a ferramenta proposta (*wiki*); a falta de indicação no enunciado sobre *para que*, *para quem* e *por que* fazer uma lista de cumprimentos e perguntas naquele momento e naquela sequência de atividades proposta.

Figura 16: Resumo ilustrado dos referentes relacionados ao gênero do discurso da tarefa 4.1



Embora o formato “lista” tivesse sido definido na tarefa e reafirmado por Patrícia no *chat*, **formato** é apenas um dos elementos constituintes de gêneros do discurso. Quem seriam os interlocutores daquela lista? Onde ela seria publicada? Qual seria o propósito social de escrita daquela lista? Qual seria a posição enunciativa dos autores? Para esclarecer este ponto, comparemos a lista de perguntas e cumprimentos solicitados na tarefa 4.1 com uma lista de supermercado, por exemplo. O gênero do discurso lista de supermercado pode ser considerado um texto cujo **interlocutor** seja o próprio autor ou outra pessoa que irá ao supermercado em breve, cujos **propósitos** de escrita sejam identificar itens que estão faltando em casa e ajudar a pessoa que irá ao supermercado a não esquecer nenhum dos itens

¹⁰² No Anexo IV, disponibilizamos um resumo da seleção e do tratamento conferido aos dados visando à produção da *word cloud* a seguir.

requeridos pelo autor da lista, cujo **suporte** seja um pedaço de papel qualquer, e, finalmente, cujo **formato** seja uma lista de itens que podem ser comprados em determinado supermercado. Essa comparação ilustrativa reforça a inconsistência da tarefa 4.1, da maneira que foi desenhada e apresentada na Unidade 1 na primeira edição do CEPI, com o construto teórico de gêneros do discurso subjacente ao curso. Para dar conta do que não havia sido explicitado no *design* educacional (centralmente, interlocução e propósito da tarefa), foi necessário que, a partir do problema levantado por um dos participantes, os três se alinhassem para resolvê-lo e poderem, assim, ir adiante.

Refletindo sobre a história de elaboração dos materiais didáticos do CEPI, recordamos que a tarefa 4.1 seria uma maneira de transplantarmos para o ensino de línguas *online* o clássico “*brainstorming*” (chamado em português de “tempestade/chuva/explosão de ideias”) realizado antes de tarefas como “Converse com seu colega sobre...” em aulas presenciais. Uma atividade de *brainstorming* tem o objetivo de levantar e compartilhar com os colegas conhecimentos prévios que os alunos possam ter relacionados ao uso da língua adicional em determinada esfera de atividade humana relevante para a aula em questão. Em uma aula presencial, espera-se que os alunos profiram itens (cumprimentos e perguntas, como no exemplo da tarefa 4.1), e o professor os escreva no quadro negro, o que, em suma, consiste em uma atividade face a face de escrita coletiva de listas de recursos linguísticos ou informações relevantes. Os conhecimentos que os alunos compartilham com os colegas permanecem no quadro para que os alunos possam utilizar, em suas interações, as informações e os recursos linguísticos listados, usando a língua adicional para a realização da atividade sugerida na tarefa seguinte (“Converse com seu colega sobre...”).

A análise desse episódio demonstra que tal tentativa de transplantação do presencial para o *online* é mais complexa do que imaginávamos como *designers* educacionais. Sobre a criação de materiais didáticos para ensino autoinstrucional de leitura em inglês, Braga (1999) já havia destacado a dificuldade de transposição de opções metodológicas de sucesso no âmbito da educação presencial para ambientes digitais. Embora este caso do CEPI envolva questões de atividades em grupo e o caso relatado por Braga (1999) envolva o *design* de tarefas e a realização de atividades individuais a distância (ou presenciais com tecnologias), a seguinte citação é relevante para evidenciar a problemática da transplantação do presencial para o *online*:

Essa transposição de material logo indicou ser muito mais complexa do que inicialmente antevíamos. Observamos que grande parte do nosso trabalho na situação presencial contextualizava, adaptava e

expandia o material oferecido ao aluno. Esse auxílio complementar estava previsto na construção do material que elaborávamos para uso em sala de aula. A tentativa de transpor essas "contextualizações" em um material elaborado para uso independente resultou em longas e exaustivas explicações que, além de incompletas, nos pareceram pouco motivantes para os alunos. A alternativa que encontramos foi priorizar tarefas que levassem o aprendiz a interagir com o texto e que explorassem de forma indutiva e reflexiva o uso de estratégias de leitura junto com reflexões linguísticas de alguns itens gramaticais previamente determinados. (Braga, 1999, p. 4).

Nessa citação, Braga (1999) destaca a dificuldade de se suprir, em ambientes digitais, a falta que faz o trabalho interacional de contextualização, adaptação e expansão dos materiais didáticos em encontros presenciais, especialmente nos momentos em que tais materiais são usados em aula e problemas ou dúvidas são levantados pelos participantes. No caso do episódio aqui analisado, temos um exemplo de como os participantes realizaram, por escrita-em-interação via *chat*, tal levantamento de problemas, e como os resolvem, conseguindo suprir coletivamente as lacunas do *design* educacional. Ainda assim, devemos destacar a dificuldade de realização de tais procedimentos via *chat*, especialmente pela impossibilidade de se lançar mão de elementos multimodais usados em interações face-a-face para facilitar a resolução de problemas.

Em aulas presenciais de línguas, por exemplo, quando do compartilhamento de problemas de entendimento acerca de determinada tarefa pedagógica, o professor pode lançar mão, dentre outras possibilidades que componham seu repertório de práticas pedagógicas, da leitura em voz alta, com entonação e gestos coordenados, com pausas para breves comentários após cada palavra ou trecho, visando a explicar aos alunos, por exemplo, o propósito da tarefa fonte de problema. O uso dessas mesmas estratégias provavelmente demandaria longas interações escritas via *chat*. Nesse sentido, a análise desse episódio destaca que “o deslocamento para novos espaços de ensino e aprendizagem envolve uma completa reavaliação de todos os aspectos da prática, para todos os participantes”¹⁰³ (White, 2003, p. 229), de tal sorte que se torna necessário entender como práticas de participação (Schulz, 2007) são reconfiguradas em ambientes virtuais; ou seja, como práticas presenciais já conhecidas por nós professores-pesquisadores podem ser reconfiguradas para serem realizadas em ambientes virtuais, e que novas práticas são ou podem ser criadas a partir de novas atividades em novos espaços *online*. Essas reflexões têm o potencial de ajudar o

¹⁰³ Tradução livre de “A move towards the new teaching and learning spaces involves a complete rethinking of all aspects of practice, for all participants” (White, 2003, p. 229).

professor a refletir sobre a necessária expansão de seu repertório de práticas pedagógicas para sua atuação em ambientes digitais.

Além das questões apresentadas até aqui relativas à (falta de) explicitação, no enunciado da tarefa 4.1, (a) do propósito e da interlocução projetados para a lista solicitada e (b) da relação do cumprimento dessa etapa com as atividades subsequentes, parece que a transposição de atividades pedagógicas como *brainstorming* do presencial para o *online* nesse episódio do CEPI foi também dificultada pelo fato de a ferramenta *wiki* necessitar de ensino e aprendizagem sobre seu uso, o que, conforme pudemos observar, não ocorreu de modo tão crucial na utilização do *chat*, por exemplo, ferramenta *online* utilizada como suporte para que Chico, Ti e Patrícia interagissem e conseguissem elencar e resolver, em conjunto, os problemas analisados na seção anterior.

Conforme discutido em Bulla, Lemos e Schlatter (2012) e Carilo (2012), uma alternativa de reformulação da tarefa 4.1 seria tornar o encadeamento entre as tarefas 4.1 e 4.2 explícito no enunciado da tarefa 4.1 e, atrelado a tal explicitação, indicar mais claramente a interlocução e o propósito de escrita naquele *wiki*. No entanto, tendo como base a análise do segmento de escrita-em-interação via *chat*, observamos que essa sugestão de edição não encerra nossa discussão referente a modos de atualização do construto teórico (de participação por gêneros do discurso e de colaboração) no *design* educacional do CEPI, em especial devido ao propósito e à posição da tarefa 4.2 no conjunto de tarefas da Unidade 1 da primeira edição: para o cumprimento das tarefas 4.1 e 4.2, os participantes precisariam primeiro realizar uma atividade colaborativa de levantamento de recursos linguísticos úteis para se conhecer alguém (tarefa 4.1), para só depois interagirem pela primeira vez para se conhecerem como colegas de CEPI e de intercâmbio (tarefa 4.2), o que pode, a princípio, deslegitimar parcialmente o propósito da tarefa 4.2 de *conhecer os colegas do CEPI pela primeira vez*.

No caso específico de Chico e Ti, a primeira interação entre eles no CEPI foi aquela do segmento “*je je no le pegamos a una*”, o que implicou na atribuição de contornos, de certo modo, não legitimamente autênticos à conversa deles na videochamada da tarefa 4.2 (especialmente considerando perguntas como “qual é o seu nome?”, presentes no *wiki* da 4.1), o que é compreensível, pois, afinal, eles já haviam *se conhecido pela primeira vez* no *chat* entre eles e Patrícia. No entanto, tais contornos foram se dissipando após os primeiros minutos da videochamada, especialmente porque eles realmente tinham muito a conversar sobre si de modo a se conhecerem mais (sendo, portanto, úteis algumas das perguntas por eles listadas no *wiki* da 4.1). Na interação entre Leon e Ti, por outro lado, a atividade pedagógica relativa à tarefa 4.2 teve atualização do propósito legítimo/autêntico de *começar a conhecer o*

colega nas ações dos participantes, uma vez que a videochamada de 4.2 foi verdadeiramente a primeira interação entre eles.

Mencionamos essas questões com o intuito de enfatizar a importância de o professor estar atento para as (re)configurações que cada momento do curso (envolvendo diferentes participantes) pode implicar para o sequenciamento de tarefas, bem como para os modos de atualização do construto teórico em cada tarefa e atividade. Nesse sentido, destacamos que tarefas pedagógicas, mesmo quando concebidas apenas em termos de *design* educacional como “adequadas” ao construto (em uma análise desconectada de seus usos locais em atividades), apenas poderão ser analisadas em termos de “adequação” ao construto (reflexão a que nos propomos aqui) quando articuladas a atividades locais e sociohistoricamente situadas; é em tal articulação local que podemos, como professores-pesquisadores, analisar como e se uma determinada tarefa-e-atividade representa modos de atualização de determinado construto teórico de modo satisfatório para nossos propósitos educacionais. Em outras palavras, a observação e a análise de atividades sociais realizadas durante um curso podem fornecer elementos capazes de contribuir para a qualificação do *design* e da realização de tal curso, e os recursos fornecidos pelo *design* educacional só terão sentidos e utilidades quando “usados” pelos participantes em atividades sociais locais e situadas, as quais atribuem sentidos e utilidades também locais e situadas para o *design* educacional (Stahl, 2009).

Em suma, em consonância com Stahl (2009), Stuckey e Barab (2007), Barab, Kling e Gray (2004), destacamos a necessidade de *análise da negociação que é feita entre os participantes acerca das compreensões que eles estão produzindo ao lidarem com o design educacional* para que se possa identificar e refletir sobre compreensões possíveis das tarefas pedagógicas elaboradas pelo professor e/ou equipe pedagógica. Como desdobramento de tal necessidade, destacamos a importância de o professor perceber, que independentemente de quantas projeções e previsões se faça no *design* educacional do CEPI, sempre haverá localmente a construção coletiva de novas configurações e novos contornos ao *design* educacional por aquele novo grupo de participantes do CEPI, visto o caráter único e singular do uso da linguagem em atividades (Clark, 1996; Bakhtin, 2003; Voloshinov, 1973). Sendo assim, destacamos a importância de o professor estar atento e ser sensível às relações (localmente construída pelos participantes) entre *design* educacional, atividades e construto teórico, de modo a (re)configurar suas ações e objetivos pedagógicos a partir do que vai se tornando relevante para os participantes.

Por fim, cabe ainda destacar que, embora o segmento de escrita-em-interação aqui analisado evidencie, por um lado, a inadequação do *design* educacional (falta de explicitação

das condições de produção) ao gênero do discurso projetado (uma lista elaborada coletivamente para servir de *brainstorming* para a atividade seguinte), o segmento evidencia, por outro lado, que a atividade realizada é coerente com o construto de participação colaborativa. Mediante solicitação de esclarecimento dos alunos sobre a tarefa a ser feita, os participantes se orientaram para, colaborativamente, lidar com o problema levantado. Nesse contexto, entendemos que a professora supriu na interação via *chat* as lacunas do *design*, explicitando para os alunos o propósito da tarefa, sua relação com a tarefa seguinte e o formato do texto projetado. Foram as ações levadas a cabo naquele *chat*, por todos os participantes, que possibilitaram que eles alcançassem uma compreensão compartilhada (Stahl, 2009) sobre o que era esperado dos alunos para que a tarefa fosse desenvolvida satisfatoriamente.

5 EM BUSCA DA ATUALIZAÇÃO DO CONSTRUTO TEÓRICO NO *DESIGN* DE TAREFAS E NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM GRUPO

Com o objetivo de refletir sobre modos locais de atualização do construto teórico no *design* de tarefas e nas atividades pedagógicas em grupo no CEPI, analisamos, neste capítulo, dados dos Episódios 2 e 3 (listados no Capítulo 3). Na primeira seção a seguir, referente ao Episódio 2, enfocamos a realização integral da atividade pedagógica de escrita coletiva via *wiki* relativa à tarefa 4.1, apresentada no Capítulo 4. Conforme explicitado no título da seção 5.1, o objetivo principal da análise dessa atividade via *wiki* é refletir sobre ensino de modos de participação nessa ferramenta (nesse caso, modos colaborativos), visando à construção de oportunidades de aprendizagem colaborativa no CEPI. Na seção 5.2, referente ao Episódio 3, analisamos, de modo resumido, a realização de uma atividade pedagógica de interação escrita via *chat*, vinculada a duas tarefas pedagógicas da Unidade 2 da primeira edição do CEPI: uma indicando a leitura de um hipertexto e a escrita de um texto no *wiki*, e a outra sugerindo a própria interação via *chat* em foco. Em cada seção, ao longo das análises, discutimos contribuições para o *design* de cursos *online* e para a formação de professores que atuam ou desejam atuar em ambientes digitais.

5.1 Ensinando a participar de uma atividade de escrita coletiva *online* de modo colaborativo: suprimindo lacunas do *design* e reconfigurando a organização da participação via *wiki*

Nesta seção, em consonância com Hewitt (2004)¹⁰⁴, refletimos sobre como ensinar modos de participação em ambientes digitais, mais especificamente, modos colaborativos de participação na ferramenta *wiki*, visando à construção de contextos colaborativos de aprendizagem no CEPI. Em Bulla (2009), destacamos a necessidade de se conceber a *realização de atividades pedagógicas colaborativas* como um objeto de ensino, distanciando-nos do entendimento desse modo de participação como inerente ao ser humano ou como um suposto padrão em sociedades capitalistas ocidentais. Para essa reflexão, analisamos aqui a realização da atividade pedagógica de escrita coletiva via *wiki* relativa à tarefa 4.1 *Olá!*, apresentada no Capítulo 4. Tal análise evidencia modos locais de atualização do construto teórico do CEPI na relação *design educacional e atividades situadas*.

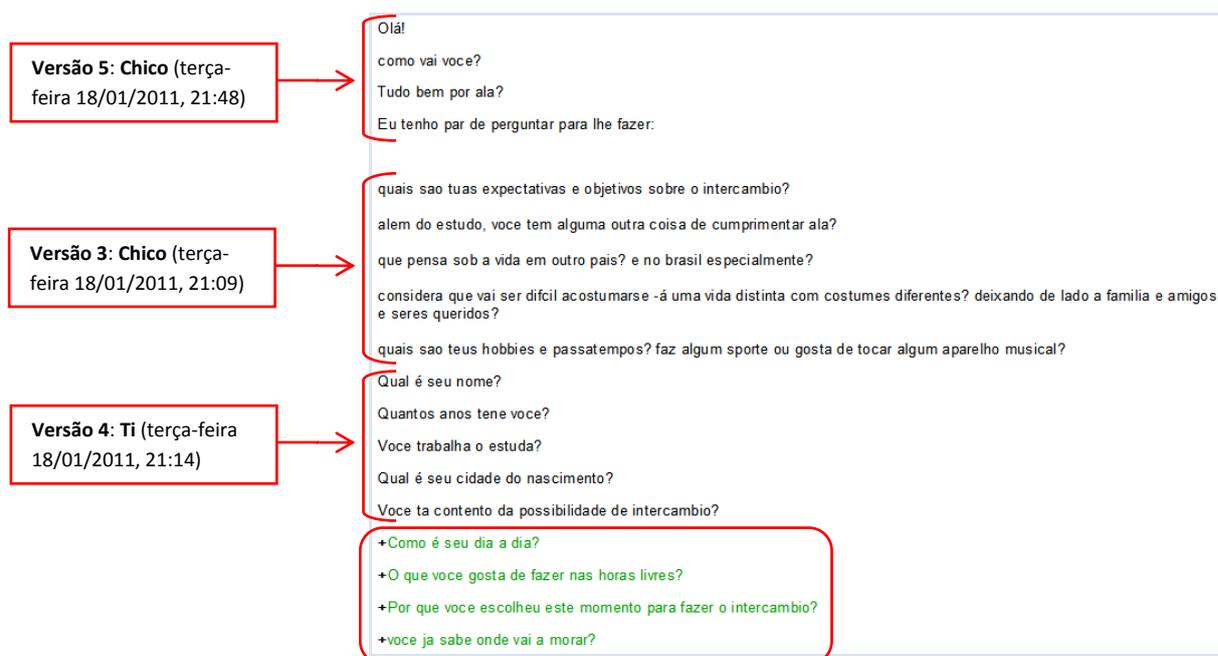
Além da tarefa 4.1, tomamos como pressuposto para esta seção a análise do segmento de escrita-em-interação “*jeje no le pegamos a una*”, bem como as Versões 1 a 5 do *wiki*, incorporadas à análise interacional desenvolvida no capítulo anterior. Embora a análise a seguir esteja centrada nas Versões 6 a 13, consideramos o Histórico integral fornecido pela ferramenta *wiki* do *Moodle*, totalizando 13 Versões, realizadas de 18 a 25/01/2011, e de autoria de Patrícia, Chico, Ti, Leon e Elisa (listados conforme a ordem de primeira participação no *wiki*).

Na quarta 19/01/2011, dia seguinte ao *chat* analisado no Capítulo 4, Leon edita o texto criado por Chico e Ti no *wiki* da tarefa 4.1 *E Você?*, acrescentando mais perguntas à lista, conforme pode ser observado no trecho em letra verde na Figura 17, a seguir. Esta figura foi produzida a partir do *Histórico* da ferramenta *wiki*, funcionalidade (parte da ferramenta *wiki*) que destaca com letra verde e um sinal de adição (+) as partes incluídas pelo participante autor da versão em foco, e com letra vermelha e um sinal de subtração (-) as partes excluídas pelo participante (no caso da Figura 17, nada foi excluído por Leon, apenas acrescentado). A cor, o tamanho e o tipo de fonte usada por Chico, Ti e Leon não foi alterada por nenhum dos participantes até aqui. Ainda na Figura 17, é importante explicar que indicamos as partes editadas por Chico e Ti (apresentadas na seção 4.2 do capítulo anterior), visando retomar os dados antes apresentados e que são relevantes para discutir ensino e aprendizagem nesta seção. Iniciamos a identificação apenas a partir da Versão 3, editada por Chico na terça-feira 18/01/2011, às 21:09, pois a Versão 1 (texto: “Oi, estou aqui” – versão vinculada ao Excerto 3 do segmento “*jeje no le pegamos a una*”), feita por Patrícia às 20:55 do mesmo dia, foi

¹⁰⁴ A pesquisa de Hewitt (2004) relata como crianças do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, em uma escola canadense, aprendem modos de participação em uma comunidade colaborativa de aprendizagem a partir do *design* de um *fórum* em um ambiente digital para o estudo (presencial e *online*) de temas na área de ciências (por exemplo: corpo humano, eletricidade, plantas e animais). O *design* do *Knowledge Forum* foi construído para promover a participação dos estudantes de modo a construírem perguntas, expressarem suas teorias (hipóteses), compartilharem suas leituras e descobertas, fazerem comentários e expressarem o que aprenderam.

apagada por ela e substituída pela Versão 2 (texto: “eu consigo salvar” – versão vinculada ao Excerto 5 do mesmo segmento), às 21:08, também de sua autoria. Na construção da Versão 3, Chico apagou o texto escrito por Patrícia na Versão 2 e acrescentou suas perguntas.

Figura 17: Edições de Leon (Histórico da Versão 6 do *wiki* da 4.1: quarta, 19/01/11, 13:56) e indicação da autoria dos trechos anteriores (à esquerda)



Até então, analisando a participação de Chico, Ti e Leon no *wiki*, podemos considerar que o paradigma de escrita coletiva com o qual os participantes operam em suas ações no *wiki* é o da bricolagem, com o agrupamento de trechos escritos por diferentes participantes, cada um escrevendo uma parte como contribuição para a produção total do grupo, mas sem edição das inclusões dos demais ou reorganização das partes, visando maior articulação entre elas. Nenhuma das contribuições, no entanto, foi exatamente igual às anteriores, o que demonstra orientação dos participantes para as partes postadas anteriormente por outras pessoas como balizas para a identificação do que mais poderia ser incluído no texto, de modo a contribuir para a produção final do grupo.

Considerando o enunciado da tarefa 4.1 *E você?* (“Você sabe como iniciar uma conversa em português? Que tipo de perguntas você faz para conhecer alguém? Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa. Se você quiser, pesquise nos textos trabalhados e procure alguns exemplos. Essa tarefa será desenvolvida em um Wiki, um espaço para escrita coletiva. Nesse espaço, você pode alterar tudo o que achar necessário, fazer comentários, expor dúvidas, etc.”), o trabalho

realizado até então no *wiki* pode ser enquadrado como adequado à tarefa pedagógica, uma vez que os participantes escreveram, “com os colegas” (e isso pode ser feito de diferentes maneiras, inclusive da maneira como eles fizeram), uma “lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas” para se conhecer alguém, conforme explicitado no enunciado da tarefa. Não é à toa que, no segmento de escrita-em-interação via *chat* “*jeje no le pegamos a una*”, Chico e Ti defenderam a ideia de que haviam cumprido a tarefa 4.1 e que, portanto, poderiam passar para a tarefa 4.2 *Olá*, conforme discutido no Capítulo anterior.

O texto da Versão 6 (Figura 17) é, portanto, um produto do trabalho coletivo de escrita de três pessoas (Chico, Ti e Leon), em resposta a uma tarefa pedagógica (criada por outras pessoas) e à interação que Chico e Ti tiveram com Patrícia. Não é um conjunto de trabalhos individuais agrupados, mas sim, um produto construído coletivamente como uma lista de cumprimentos e perguntas sem repetições (com diferentes alternativas de cumprimentos e perguntas) e que fazem sentido. Embora não definida claramente (e por conta disso tenha gerado a longa interação com Patrícia), a lista feita até então, considerando a demanda da tarefa (*brainstorming* para o *chat*), cumpre de modo adequado com o objetivo de listar “possibilidades de cumprimentos e perguntas”, como uma sistematização dos conhecimentos do grupo.

Somando-se a esses aspectos, também devemos levar em consideração detalhes contextuais que reforçam a ideia de que os participantes estariam realizando adequadamente o trabalho de escrita coletiva naquele *wiki*: (a) aquela foi a primeira semana do curso, o que significa que os participantes estariam começando a conhecer a organização do curso, a professora e os colegas, os modos de participação esperados no curso, e que, portanto, não necessariamente estaria compartilhada entre eles a ideia de que editar as partes de outras pessoas, por exemplo, seria considerado adequado naquela atividade de produção escrita naquele curso; (b) conforme discutido na seção 4.3, apenas Patrícia havia interagido com cada participante para apresentações pessoais, então ninguém “se conhecia”, o que também justifica a ausência de edições das partes dos demais até então, pois como editar algo escrito por alguém que não se conhece, sem que isso seja uma demanda institucional/pedagógica explícita?; e (c) a tarefa 4.1 foi a primeira atividade realizada via *wiki* por aqueles participantes como um grupo (sendo que para Chico e Ti, esta foi a primeira vez que usaram a ferramenta *wiki*), o que poderia agregar valor à produção feita até então, pois foi apenas a primeira atividade de escrita coletiva realizada por aquelas pessoas e, em termos gerais, foi a primeira atividade daquelas pessoas como um grupo. A partir dos aspectos mencionados até aqui, a tarefa pedagógica estaria sendo cumprida adequadamente pelos participantes.

Patrícia relatou à orientadora pedagógica o que havia ocorrido no *chat*¹⁰⁵ e o tipo de organização da participação sendo construída na atividade de escrita coletiva via *wiki* da tarefa 4.1. Conforme discutido no Capítulo 4, Patrícia e a equipe pedagógica do CEPI haviam identificado, a partir do *chat*, problemas no *design* educacional: a tarefa 4.1 apresentava problemas em relação à caracterização do gênero do discurso projetado (a sugestão de produção de um texto – “lista de cumprimentos e perguntas” – cujos interlocutores e propósitos não haviam sido sugeridos na tarefa) e de colaboração (os participantes precisariam primeiro realizar uma atividade colaborativa de levantamento de recursos linguísticos úteis para se conhecer alguém, para só depois interagirem para se conhecerem). Embora o texto em construção fosse uma produção coletiva e adequada às solicitações da tarefa 4.1, os participantes não haviam editado as contribuições de outras pessoas (ação atrelada, da perspectiva de Patrícia e da equipe pedagógica, à escrita coletiva de modo colaborativo), e algumas partes precisariam ser editadas, por estarem incompreensíveis ou inadequadas em português.

Com a ajuda da Equipe CEPI, Patrícia formulou uma intervenção no *wiki*. Em suas edições do texto coletivo disponível no *wiki*¹⁰⁶, Patrícia forneceu direções aos alunos, visando reconfigurar a organização da participação vigente, orientar a reescrita dos trechos produzidos pelos alunos até então e encaminhar a reescrita das contribuições, visando à produção de um texto coletivo mais organizado. As inclusões de Patrícia foram destacadas por ela através da utilização da fonte em cor azul, conforme pode ser observado na Figura 18, a seguir.

¹⁰⁵ Gabriela estava sem internet no momento do *chat*, conforme mencionado por Patrícia no final do segmento de escrita-em-interação via *chat* analisado no Capítulo 4.

¹⁰⁶ Na Figura 17, expomos a Versão 6 do *wiki*, editada por Leon; já na Figura 18, apresentada em seguida, exibimos a Versão 9, editada por Patrícia. No intervalo entre as Versões 6 e 9, verificamos, no Histórico do *wiki*, que as Versões 7 e 8 também foram feitas por Patrícia, como parte de seu processo de escrita, formatação e publicação de sua intervenção. Neste relatório, mostramos apenas a Versão 9, pois se configura como a finalização da intervenção de Patrícia no *wiki*, já que não houve edições de outros participantes entre as Versões 7 e 9.

Figura 18: Edições de Patrícia (Versão 9 do wiki da 4.1: quinta, 20/01/11, 22:03)

group

Pessoal, colocarei em azul os meus comentários e sugestões:

A tarefa pede o seguinte: "Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa."

Como é preciso fazer duas listas, sugiro que façam em forma de tabela, para ficar mais organizado.

Cumprimentos	Perguntas
Olá!	Qual é seu nome?
Inclusão de Chico (Versão 5)	Inclusão de Ti (Versão 4)

Eu já coloquei dois dos exemplos de vocês na tabelinha, agora peço que vocês façam essa separação com os demais itens da lista abaixo (pensem se todas perguntas se enquadram nesses dois grupos) e, se quiserem ampliar essa listagem, vocês podem consultar os Recursos Linguísticos 11 e 14.

[Links](#)

Além disso, vou deixar sublinhadas todas as palavras que foram escritas em espanhol e fazer comentários ao lado das frases para que vocês possam pesquisar e melhorá-las.

como vai você?

Tudo bem por ala?

Eu tenho par de perguntas para lhe fazer:

quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio? (cuidado com a acentuação das palavras)

alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar ala? (coisa de cumprimentar? não se pode entender essa expressão)

que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?

considera que vai ser difícil acostumar-se -á uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a familia e amigos e seres queridos?

quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?

Quantos anos tene voce?

Voce trabalha o estuda?

Qual é seu cidade do nascimento?

Voce ta contento da possibilidade de intercambio?

Como é seu dia a dia?

O que voce gosta de fazer nas horas livres?

Por que voce escolheu este momento para fazer o intercambio?

voce ja sabe onde vai a morar?

Lembrem-se que o Wiki é uma ferramenta para vocês trabalharem conjuntamente, por isso vocês podem modificar o texto que o colega escreveu. A ideia é, justamente, a partir de um texto inicial, modificar, melhorar, aprimorar o conteúdo do Wiki.

Ao destacar suas participações no *wiki* em cor azul e em sublinhas, Patrícia divide o texto entre partes de sua autoria, em azul e sublinhas, e partes de autoria dos demais

participantes, em preto (ver Figura 18). Embora os participantes possam acessar o Histórico do *wiki* a fim de descobrir quem escreveu as partes em azul, observamos vários indícios textuais que caracterizam essa intervenção como realizada por Patrícia como professora do curso, quais sejam: (a) o tipo de interlocução configurada, envolvendo uma pessoa (uso da flexão verbal na primeira pessoa do singular, como em “colocarei” e “sugiro”) que endereça enunciados a todos os outros que fazem parte daquele espaço digital (uso do vocativo “Pessoal” e da flexão verbal na segunda pessoa do plural, como em “façam” e “pensem”); (b) o propósito de orientar o trabalho sendo realizado por aquelas pessoas, envolvendo ações como sugerir e explicar; (c) o próprio espaço onde foi publicada tal intervenção (um *wiki*, parte de um curso *online* ofertado no *Moodle*); (d) a referência à tarefa pedagógica (reprodução de um trecho do enunciado, colocado entre aspas), seguida de explicação; (e) a indicação de inadequações quanto ao uso do português nas partes em preto (sublinhadas ou indicadas entre parênteses ao lado dos enunciados com inadequações); (f) a língua utilizada na intervenção (o português). Tal entendimento, no entanto, é mencionado aqui por possuir sustentação êmica: as edições realizadas por Chico, Leon e Elisa (analisadas em seguida), após a intervenção de Patrícia, reiteram a orientação dos participantes para o enquadramento de tal intervenção como “da professora”, uma vez que os três agem de acordo com as orientações e sugestões em azul.

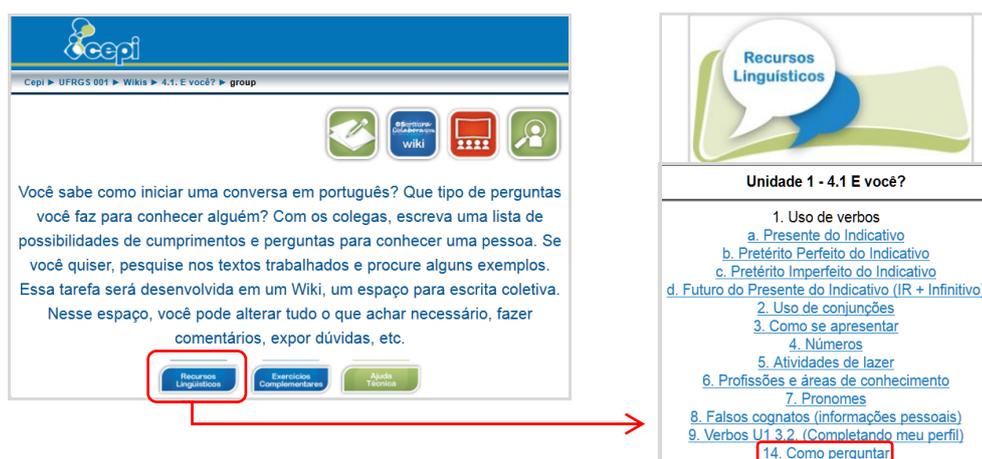
Ainda sobre a Versão 9 do *wiki*, de autoria de Patrícia (Figura 18), cabe destacar a inclusão de uma tabela para que os alunos construam “duas listas” (uma lista de “cumprimentos” e outra, de “perguntas”), aspecto que contrasta com o enunciado da tarefa 4.1, reproduzido por Patrícia em discurso reportado direto (inclusive a tonalidade do azul da fonte entre aspas é diferente da tonalidade do restante do texto escrito por Patrícia, evidenciando a utilização dos comandos *copiar* e *colar* diretamente do texto da tarefa para o *wiki*), o qual indica a escrita de “uma lista” (no singular). Nesse sentido, o texto inserido por Patrícia no *wiki* se configura não apenas como uma explicação sobre a tarefa, mas também como uma modificação da tarefa, de modo a organizar as contribuições feitas até então pelos participantes e, mais centralmente, ajudá-los a cumprir a tarefa.

Além disso, ao fornecer dois exemplos de enunciados que poderiam ser inseridos na tabela, Patrícia empreende a modelagem como recurso pedagógico com potencial de facilitar a compreensão de suas orientações para os alunos. Tal modelagem é realizada pelo deslocamento espacial de enunciados escritos pelos alunos em versões anteriores: o exemplo de “cumprimentos”, inserido por Patrícia na coluna da esquerda, foi uma das contribuições de Chico (Versão 5) para o texto coletivo; e o exemplo de “perguntas” foi inserido por Ti

(Versão 4). Além de ratificar contribuições de diferentes alunos como adequadas para o preenchimento da tabela, sendo, portanto, inclusiva e valorizando a participação dos alunos, Patrícia fornece uma amostra do que ela explica no final do *wiki* como “trabalho conjunto” (“o Wiki é uma ferramenta para vocês trabalharem conjuntamente, por isso vocês podem modificar o texto que o colega escreveu”), o qual também envolve, de sua perspectiva, a edição de trechos de autoria de outras pessoas, assim como ela fez.

Por fim, devemos destacar outro empreendimento pedagógico utilizado por Patrícia através da edição do *wiki* (Figura 18, anterior): a menção e conexão por *hiperlink* a dois conteúdos dos Recursos Linguísticos. Conforme explicado no Capítulo 2, os Recursos Linguísticos fazem parte dos materiais didáticos complementares do CEPI e são disponibilizados abaixo das tarefas pedagógicas (através do botão *Recursos Linguísticos*, o qual dá acesso a uma lista de conteúdos úteis para a realização das atividades sugeridas em cada tarefa) e na Biblioteca do curso (último *box* da página principal do CEPI no Moodle, abaixo de todas as unidades didáticas do curso). Dos conteúdos sugeridos por Patrícia em sua intervenção no *wiki*, *14. Como perguntar* fazia parte da lista de Recursos Linguísticos sugeridos na tarefa *4.1 E você?*, conforme pode ser observado na Figura 19 a seguir, e *11. Cumprimentos* fazia parte da lista de Recursos Linguísticos da tarefa *4.2. Olá!*, embora também fosse útil na tarefa 4.1.

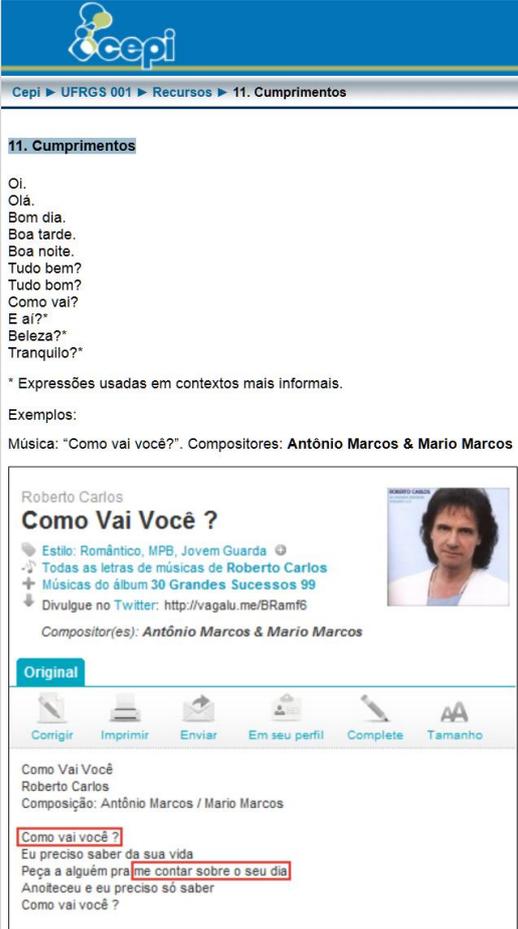
Figura 19: Lista de Recursos Linguísticos da tarefa 4.1 E Você?



Ao sugerir a consulta a dois conteúdos dos Recursos Linguísticos (Figura 18, anterior), inclusive a um não sugerido no botão *Recursos Linguísticos* da respectiva tarefa, Patrícia demonstra estar utilizando os materiais didáticos disponíveis no CEPI – prática que requer do professor conhecimento acerca dos materiais de que dispõe – para qualificar suas ações como

professora e facilitar o alcance dos objetivos pedagógicos. Patrícia demonstra, portanto, estar atenta para os propósitos da tarefa e para o tipo de auxílio que pode oferecer aos alunos visando à realização da atividade na língua adicional. Ao mesmo tempo, Patrícia evidencia aos alunos mais uma prática desejável no CEPI: a consulta aos materiais complementares do curso, como os Recursos Linguísticos, especificando ainda o propósito de tal consulta (“se quiserem ampliar essa listagem, vocês podem consultar os Recursos Linguísticos 11 e 14” – Figura 18). Na Figura 20, a seguir, podemos observar os conteúdos dos *links* 11. *Cumprimentos* (à esquerda) e 14. *Como perguntar* (à direita), disponibilizados por Patrícia aos alunos através da construção de *hiperlinks* no corpo do texto em edição no *wiki*.

Figura 20: Conteúdos dos links 11. Cumprimentos e 14. Como perguntar dos Recursos Linguísticos sugeridos por Patrícia no wiki



11. Cumprimentos

Oi.
Olá.
Bom dia.
Boa tarde.
Boa noite.
Tudo bem?
Tudo bom?
Como vai?
E aí?*

* Expressões usadas em contextos mais informais.

Exemplos:

Música: "Como vai você?". Compositores: **Antônio Marcos & Mario Marcos**

Roberto Carlos
Como Vai Você ?
Estilo: Romântico, MPB, Jovem Guarda
Todas as letras de músicas de Roberto Carlos
Músicas do álbum 30 Grandes Sucessos 99
Divulgue no Twitter: <http://vagalume.me/BRamf6>
Compositor(es): **Antônio Marcos & Mario Marcos**

Original

Corrigir Imprimir Enviar Em seu perfil Complete Tamanho

Como Vai Você
Roberto Carlos
Composição: Antônio Marcos / Mario Marcos

Como vai você ?
Eu preciso saber da sua vida
Peça a alguém pra me contar sobre o seu dia
Anoteceu e eu preciso só saber
Como vai você ?

<http://vagalume.uol.com.br/roberto-carlos/como-vai-voce-letras.html> e
<http://www.youtube.com/watch?v=ulADpGR9NNw>

Música: "Sinal Fechado". Compositor: **Paulinho da Viola**

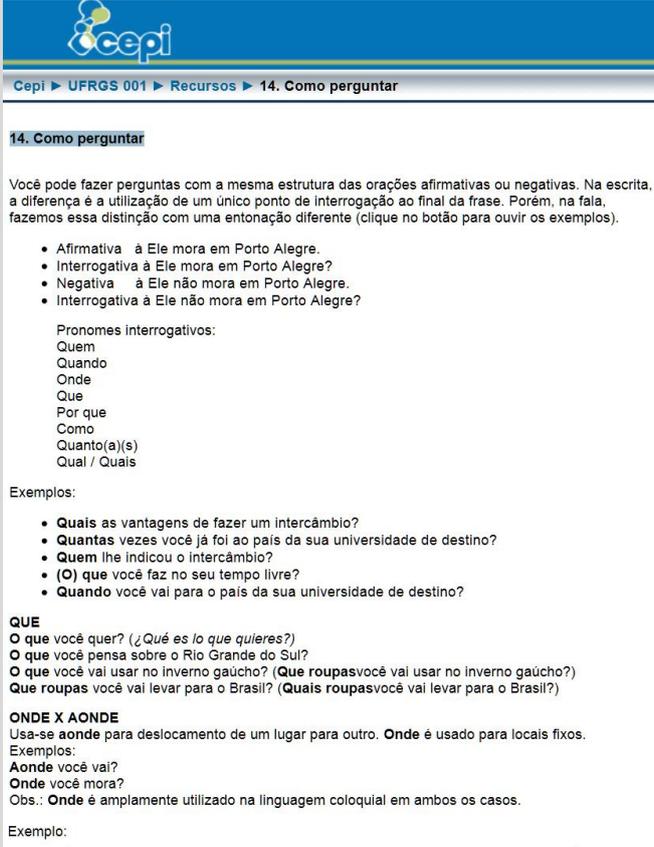
Paulinho da Viola
Sinal Fechado
Estilo: Samba
Todas as letras de músicas de Paulinho da Viola
Músicas do álbum Meus Momentos: Paulinho da Viola
Divulgue no Twitter: <http://vagalume.me/BR19j>

Original

Corrigir Imprimir Enviar Em seu perfil Complete Tamanho

Olá, como vai ?
Eu vou indo e você, tudo bem ?
Tudo bem eu vou indo correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você ?
Tudo bem, eu vou indo em busca
De um sono tranquilo, quem sabe ...
Quanto tempo... pois é, quanto tempo...

<http://vagalume.uol.com.br/paulinho-da-viola/sinal-fechado.html> e
<http://www.youtube.com/watch?v=IEUPH1A7YkM>



14. Como perguntar

Você pode fazer perguntas com a mesma estrutura das orações afirmativas ou negativas. Na escrita, a diferença é a utilização de um único ponto de interrogação ao final da frase. Porém, na fala, fazemos essa distinção com uma entonação diferente (clique no botão para ouvir os exemplos).

- Afirmativa à Ele mora em Porto Alegre.
- Interrogativa à Ele mora em Porto Alegre?
- Negativa à Ele não mora em Porto Alegre.
- Interrogativa à Ele não mora em Porto Alegre?

Pronomes interrogativos:
Quem
Quando
Onde
Que
Por que
Como
Quanto(a)(s)
Qual / Quais

Exemplos:

- Quais as vantagens de fazer um intercâmbio?
- Quantas vezes você já foi ao país da sua universidade de destino?
- Quem lhe indicou o intercâmbio?
- (O) que você faz no seu tempo livre?
- Quando você vai para o país da sua universidade de destino?

QUE
O que você quer? (¿Qué es lo que quieres?)
O que você pensa sobre o Rio Grande do Sul?
O que você vai usar no inverno gaúcho? (Que roupas você vai usar no inverno gaúcho?)
Que roupas você vai levar para o Brasil? (Quais roupas você vai levar para o Brasil?)

ONDE X AONDE
Usa-se **aonde** para deslocamento de um lugar para outro. **Onde** é usado para locais fixos.
Exemplos:
Aonde você vai?
Onde você mora?
Obs.: **Onde** é amplamente utilizado na linguagem coloquial em ambos os casos.

Exemplo:



Efetividade.net

Home Sobre Contato Termos de uso Indicar material

Entrevista com Carlos Cardoso: dedicação exclusiva aos blogs - com bons rendimentos

Efetividade.net: Quantas horas por dia você dedica especificamente às atividades relacionadas aos blogs, e como elas são divididas entre as diversas tarefas? Você tem ideia de quantas fontes consulta diariamente? Que fontes dentro e fora da Internet você recomenda?

Carlos Cardoso: Com certeza mais de 12 horas por dia. As tarefas de manutenção acabam sendo as mais rápidas, como responder comentários, fazer backups, atualizar plugins e conferir visualmente o estado dos sites. Isso consome por volta de uma hora.

O resto do dia é dividido entre varrer a internet atrás de novidades, anotando material de acordo com o destino. Pode ser um post para o Contraditorium, para o carloscardoso.com, ou para o MeioBit. Para alguém com Síndrome de Déficit de Atenção, é o meio mais produtivo, pois posso fazer várias coisas ao mesmo tempo sem me entediar com nenhuma delas. Intercalo leitura com geração de conteúdo, mas costumo deixar para subir as alterações no final da madrugada, é um pequeno truque que aprendi para aumentar o CPM.

Efetividade.net: Além do Contraditorium e do Meio Bit, você participa em outros sites? Quais deles ajudam a compor o seu rendimento?

Carlos Cardoso: Nenhum a sério. Fui convidado para fazer parte do helloshitty.wordpress.com, um blog recém-nascido cujo único objetivo é falar mal da Hello Kitty. Esse eu considero lazer, tenho mais blogs a lançar oportunamente, mas isso é matéria para um futuro press release.

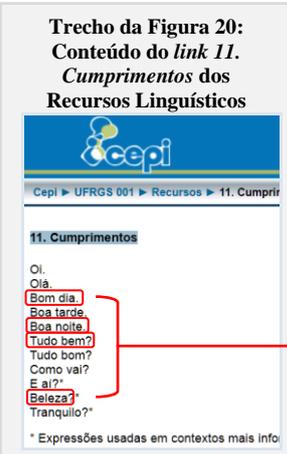
<http://www.efetividade.net/2006/12/08/entrevista-com-carlos-cardoso-dedicacao-exclusiva-aos-blogs-com-bons-rendimentos/>

Alguns dias depois (segunda-feira 24/01), Chico edita o *wiki* novamente, sendo o primeiro participante a fazê-lo após a intervenção de Patrícia (publicada na quinta-feira 20/01). Na Figura 21 a seguir, destacamos em vermelho as ações de edição realizadas por

Chico na Versão 10 do *wiki*, em resposta às orientações em azul. Tais ações estão relacionadas a três âmbitos de edição do *wiki* sugeridos por Patrícia, visando ao preenchimento adequado da tabela: (a) classificação dos enunciados publicados no *wiki* como “cumprimentos” ou “perguntas”; (b) consulta aos Recursos Linguísticos para busca de outros exemplos de enunciados; e (c) troca de palavras em espanhol, para palavras em português.

Figura 21: Edições de Chico (Versão 10 do *wiki* da 4.1: segunda, 24/01/11, 17:09)

Trecho da Figura 20:
Conteúdo do link 11.
Cumprimentos dos
Recursos Linguísticos



group

Pessoal, colocarei em azul os meus comentários e sugestões:

A tarefa pede o seguinte: "Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa."

Como é preciso fazer duas listas, sugiro que façam em forma de tabela, para ficar mais organizado.

Cumprimentos	Perguntas
Oi!á	Qual é seu nome?
Bom dia	quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?
Boa noite	que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?
Tudo bem?	Voce trabalha ou estuda?
Beleza?	voce ja sabe onde vai a morar?

Eu já coloquei dois dos exemplos de vocês na tabelinha, agora peço que vocês façam essa separação com os demais itens da lista abaixo (pensem se todas perguntas se enquadram nesses dois grupos) e, se quiserem ampliar essa listagem, vocês podem consultar os Recursos Linguísticos 11 e 14.

Além disso, vou deixar sublinhadas todas as palavras que foram escritas em espanhol e fazer comentários ao lado das frases para que vocês possam pesquisar e melhorá-las.

como vai você?

Tudo bem por ala?

Eu tenho par de perguntas para lhe fazer:

quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio? (cuidado com a acentuação das palavras)

alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar ala? (coisa de cumprimentar? não se pode entender essa expressão)

que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?

considera que vai ser difícil acostumar-se -á uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a familia e amigos e seres queridos?

quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum sports ou gosta de tocar algum aparelho musical?

Quantos anos tene voce?

Voce trabalha o estuda?

Qual é seu cidade do nascimento?

Voce ta contento da possibilidade de intercambio?

Como é seu dia a dia?

O que voce gosta de fazer nas horas livres?

Por que voce escolheu este momento para fazer o intercambio?

voce ja sabe onde vai a morar?

Lembrem-se que o Wiki é uma ferramenta para vocês trabalharem conjuntamente, por isso vocês podem modificar o texto que o colega escreveu. A ideia é, justamente, a partir de um texto inicial, modificar, melhorar, aprimorar o conteúdo do Wiki.

Inclusões de Chico (Versão 3)

Inclusão de Ti (Versão 4)

Inclusão de Leon (Versão 6)

Em relação ao âmbito de edição “a” (classificação dos enunciados publicados no *wiki* como “cumprimentos” ou “perguntas”), podemos destacar que Chico inclui na coluna “Perguntas” da tabela, quatro perguntas disponíveis no *wiki* e de autoria de diferentes participantes: duas perguntas publicadas por Chico na Versão 3, uma pergunta publicada por Ti na Versão 4, e uma por Leon na Versão 6. Com isso, Chico demonstra estar orientado tanto para a modelagem fornecida por Patrícia (inclusão na tabela de dois exemplos escritos por dois alunos anteriormente no *wiki*, sendo Chico um dos alunos) quanto para a solicitação “Eu já coloquei dois dos exemplos de vocês na tabelinha, agora peço que vocês façam essa separação com os demais itens da lista abaixo”.

As ações de edição relacionadas ao âmbito “b” (consulta aos Recursos Linguísticos para busca de outros exemplos de enunciados) podem ser observadas através do vínculo do *wiki* com o *box* “Trecho da Figura 20: Conteúdo do *link 11. Cumprimentos* dos Recursos Linguísticos”, parte da Figura 21. Conforme analisado anteriormente (Figura 18), Patrícia posiciona na tabela um dos exemplos de “cumprimentos” em português (“Olá!”) que havia sido publicado por Chico na Versão 5 do *wiki*. Seguindo a orientação de Patrícia “se quiserem ampliar essa listagem, vocês podem consultar os Recursos Linguísticos 11 e 14”, Chico inclui na tabela mais quatro exemplos de cumprimentos, demonstrando ter acessado o *link 11. Cumprimentos* (o que também confirmamos através dos *logs* de atividade de Chico no *Moodle*) e selecionando tais exemplos de uma lista de onze opções fornecidas naquele *link* dos Recursos Linguísticos.

Quanto ao âmbito “c” (troca de palavras em espanhol, para palavras em português), por fim, destacamos a identificação da primeira correção de um texto escrito por outro participante e realizada por um dos alunos, e não pela professora, conforme solicitação de Patrícia (“Além disso, vou deixar sublinhadas todas as palavras que foram escritas em espanhol e fazer comentários ao lado das frases para que vocês possam pesquisar e melhorá-las.”). A pergunta “Você trabalha ou estuda?”, colocada por Chico na terceira linha da coluna “Perguntas”, constitui-se como uma versão atualizada de “Você trabalha o estuda?”, pergunta incluída por Ti na Versão 4 e editada (“o” sublinhado) por Patrícia na Versão 9. Ao trocar “o” (em espanhol¹⁰⁷) por “ou” (em português), Chico realiza, então, mais uma das ações solicitadas por Patrícia em sua intervenção no *wiki*: “modificar o texto que o colega escreveu”, visando, nas palavras de Patrícia, “melhorar, aprimorar o conteúdo do Wiki”.

¹⁰⁷ Embora o uso de “o” ao invés de “ou” possa ser observado em variedades orais do português brasileiro, Patrícia sugeriu que os alunos fizessem tal edição, o que demonstra orientação de Patrícia para (a) a função das listas como levantamento escrito de recursos discursivos (que os alunos conheçam) para uso posterior, e (b) a necessidade de identificação do que é espanhol e do que é português na aprendizagem de PLA por falantes de uma língua tão próxima do português como é o espanhol.

Assim, através da mudança do recurso linguístico destacado por Patrícia como “em espanhol” para um recurso linguístico em português, língua preferida naquele curso, Chico cumpre as novas demandas da tarefa 4.1. Como podemos observar nesse dado, foi através da intervenção de Patrícia no wiki que a edição de trechos escritos por outros colegas foi autorizada e solicitada pela professora como prática desejável em atividades de escrita coletiva no CEPI.

Na Figura 22 a seguir, observamos trechos das três últimas edições feitas no *wiki* da tarefa 4.1, com foco apenas para o que foi modificado em cada versão. No mesmo dia em que Chico cria a Versão 10, Leon edita duas vezes o *wiki*, produzindo as Versões 11 e 12 e, no dia seguinte, Elisa produz a Versão 13, última versão daquele *wiki*.

Figura 22: Trechos editados por Leon e Elisa (Versões 11, 12 e 13 do *wiki* da 4.1)

Versão 11: Leon - segunda, 24/01/11, 20:26

Cumprimentos	Perguntas
Olá!	Qual é seu nome?
Bom dia	quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?
Boa noite	que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?
Tudo bem?	Voce trabalha,ou estuda?
Beleza?	voce ja sabe onde vai a morar?
Boa tarde!	Que você faz em seu tempo livre?
Oi	Você ja conhece Porto alegre?

Trecho da Figura 18: Conteúdo do link 11. Cumprimentos dos Recursos Linguísticos

11. Cumprimentos

Oi.
Ola.
Bom dia.
Boa tarde.
Boa noite.
Tudo bem?
Tudo bom?
Como vai?
E aí?
Beleza?*

Versão 12: Leon - segunda, 24/01/11, 20:39

Cumprimentos	Perguntas
Olá!	Qual é seu nome?
Bom dia	quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?
Boa noite	que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?
Tudo bem?	Voce trabalha,ou estuda?
Beleza?	voce ja sabe onde vai a morar?
Boa tarde!	Que você faz no seu tempo livre?
Oi	Você ja conhece Porto alegre?

Trecho da Figura 18: Conteúdo do link 14. Como perguntar dos Recursos Linguísticos

Exemplos:

- Quais as vantagens de fazer um intercâmbio?
- Quantas vezes você já foi ao país da sua universidade?
- Quem lhe indicou o intercâmbio?
- (O) que você faz no seu tempo livre?
- Quando você vai para o país da sua universidade?

Versão 13: Elisa - terça, 25/01/11, 10:59 (última edição do *wiki*)

como vai você?

Tudo bem por lá?

Eu tenho par de perguntas para lhe fazer:

quais são tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio? (cuidado com a acentuação das palavras)

alem do estudo, você tem alguma outra coisa para fazer lá? (coisa de cumprimentar? não se pode entender essa expressão)

que pensa sob a vida em outro pais? e no Brasil especialmente?

considera que vai ser difícil acostumar-se -á uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado e seres queridos?

quais são teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?

Quantos anos tem você?

Você trabalha ou estuda?

Qual a sua cidade de nascimento?

Você fica feliz com a possibilidade do intercambio?

Como é seu dia a dia?

O que você gosta de fazer nas horas livres?

Por que você escolheu este momento para fazer o intercambio?

você já sabe onde vai a morar?

Trecho da Versão 9 (Patrícia):

Tudo bem por lá?

Eu tenho par de perguntas para lhe fazer:

quais sao tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio? (cuidado com a acentuação das palavras)

alem do estudo, voce tem alguma outra coisa de cumprimentar lá? (coisa expressão)

que pensa sob a vida em outro pais? e no brasil especialmente?

considera que vai ser difícil acostumar-se -á uma vida distinta com costume e seres queridos?

quais sao teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?

Quantos anos tens voce?

Voce trabalha ou estuda?

Qual é seu cidade do nascimento?

Voce ta contente da possibilidade de intercambio?

Assim como Chico (Versão 10), Leon (Versão 11) visita o *link 11. Cumprimentos* dos Recursos Linguísticos (também comprovado pelos *logs* de atividade de Leon no *Moodle*) e seleciona de lá dois exemplos diferentes dos escolhidos por Chico. Além disso, Leon acrescenta duas perguntas novas na coluna “Perguntas”, sendo que a pergunta “Que você faz em seu tempo livre?” seria uma variação da pergunta “O que voce gosta de fazer nas horas livres?”, incluída pelo próprio Leon na Versão 6. Ao não produzir repetições de cumprimentos e perguntas na tabela, Leon demonstra orientação para as inclusões anteriores (o que também havia demonstrado em sua Versão 6), contribuindo novamente para a produção de listas de cumprimentos e perguntas variadas para o grupo.

A Versão 12 de Leon consiste unicamente na substituição de “em” (na pergunta “Que você faz em seu tempo livre?”, Versão 11) pela contração da mesma preposição “em” com o artigo definido “o” (“no” na pergunta “Que você faz no seu tempo livre?”, Versão 12), balizado pela consulta ao *link 14. Como perguntar* dos Recursos Linguísticos (dado verificado também nos *logs* de atividade). Apesar de Leon ter feito apenas essa pequena edição na Versão 12, a incluímos aqui por evidenciar uma possível implicação da oferta de *links* dos Recursos Linguísticos como parte do *design* educacional do CEPI: a interpretação de que apenas aquelas opções de recursos disponíveis nos conteúdos dos *links* são as adequadas em português e que outras variações, por não estarem ali, devem provavelmente ser inadequadas (no caso específico do uso de *em* ou *no* na pergunta (*O*) *que você faz em/no seu tempo livre?*, ambas seriam adequadas em português brasileiro).

Observamos, então, que os Recursos Linguísticos, de certo modo, suprem parcialmente a ausência da copresença do professor e dos colegas para pedidos e ofertas de ajuda quanto a recursos linguísticos demandados pelos alunos para a realização de ações em atividades pedagógicas. Outras fontes de ajuda poderiam ser ofertadas no *Fórum de Dúvidas* pelo professor, se o *Moodle CEPI* fornecesse sínteses mais claras das participações dos alunos pela escrita no ambiente virtual, ou mesmo se houvesse alguma ferramenta no *Moodle CEPI* na qual o aluno pudesse marcar sua dúvida em caixas vinculadas a cada contexto de uso da linguagem; o professor e os demais alunos teriam acesso, em um mesmo espaço no ambiente virtual, à lista de dúvidas criadas pelos alunos e todos poderiam fazer comentários sobre cada dúvida (sendo possível, ainda, a visita ao contexto no qual a dúvida surgiu, de modo a facilitar a produção de comentários pelos participantes do CEPI)¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Como o *Moodle* é uma plataforma gratuita e *open source*, há diversos *plug-ins* gratuitos *online*, desenvolvidos por seus usuários, visando suprir funcionalidades não disponíveis nas versões padrão do *Moodle*. É possível que já tenham sido criados *plug-ins* para nossas necessidades como professores de línguas adicionais *online* em cursos como o CEPI. Precisaríamos, no entanto, de um técnico em informática que fosse capaz de analisar os *plug-ins* existentes, selecionar os mais adequados para nossas necessidades e incorporá-los ao

Na terça-feira, 25/01/11, Elisa publica a Versão 13 do *wiki*, versão que acabou se configurando como a última daquela atividade, pois mais ninguém editou aquele *wiki* depois de Elisa. Conforme podemos observar na Figura 22, através da vinculação das edições de Elisa às orientações fornecidas por Patrícia na Versão 9, Elisa edita trechos dos enunciados escritos por outros participantes e que ainda não haviam sido modificados após as sugestões de Patrícia. Nos *logs* de atividade de Elisa no *Moodle*, não há registro de consulta aos *links* dos Recursos Linguísticos ou a outros materiais do CEPI para a realização adequada de todas aquelas edições no *wiki*, o que pode ser explicado pelo fato de Elisa ser estudante de Letras Português em uma universidade argentina e, portanto, ter conhecimentos prévios para tal participação naquela atividade via *wiki*.

Conforme previsto na concepção inicial do curso, o CEPI é destinado a todos os intercambistas que virão para UFRGS, independente de diferenças em termos de nível de proficiência em português (para os mais diversos propósitos). Nesse caso específico, Elisa não incluiu novos cumprimentos e/ou perguntas na tabela e apenas editou enunciados em termos linguísticos. A participação de Elisa no CEPI, no entanto, não ficou reduzida apenas a ajudar os demais em termos de adequação linguística, pois as atividades seguintes envolviam investigações e descobertas acerca do intercâmbio na UFRGS, temática nova para todos os alunos do CEPI.

Embora Elisa tenha editado trechos escritos por outros participantes (edições em sua maioria balizadas pelas orientações de Patrícia), as inclusões de Patrícia em azul seguem como partes constituintes da versão final do texto escrito no *wiki* (ver Figura 23 a seguir), mesmo sendo a natureza do texto em azul distinta da natureza do restante do texto em preto: este se constituindo como itens das listas de perguntas e cumprimentos solicitadas na tarefa 4.1 e aquele, como orientações pedagógicas sobre como realizar de modo colaborativo a escrita coletiva sugerida na tarefa 4.1, além de orientações sobre como melhorar a qualidade linguística do texto e como organizar as contribuições de todos. Algumas das orientações de Patrícia já haviam sido seguidas por aqueles que editaram o texto depois da Versão 9, mas, ainda assim, ninguém as excluiu. A partir dessa constatação, destacamos pelo menos duas questões imbricadas na não exclusão das partes em azul.

Figura 23: Texto final escrito pelos participantes no *wiki* da Tarefa 4.1 E você?

group

Pessoal, colocarei em azul os meus comentários e sugestões:

A tarefa pede o seguinte: "Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa. "

Como é preciso fazer duas listas, sugiro que façam em forma de tabela, para ficar mais organizado.

Cumprimentos	Perguntas
Olá!	Qual é seu nome?
Bom dia	quais são tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio?
Boa noite	que pensa sob a vida em outro país? e no Brasil especialmente?
Tudo bem?	Voce trabalha ou estuda?
Beleza?	voce já sabe onde vai a morar?
Boa tarde!	Que você faz no seu tempo livre?
Oi	Você já conhece Porto alegre?

Eu já coloquei dois dos exemplos de vocês na tabelinha, agora peço que vocês façam essa separação com os demais itens da lista abaixo (pensem se todas perguntas se enquadram nesses dois grupos) e, se quiserem ampliar essa listagem, vocês podem consultar os Recursos Linguísticos 11 e 14.

Além disso, vou deixar sublinhadas todas as palavras que foram escritas em espanhol e fazer comentários ao lado das frases para que vocês possam pesquisar e melhorá-las.

como vai você?

Tudo bem por lá?

Eu tenho par de perguntas para lhe fazer:

quais são tuas expectativas e objetivos sobre o intercambio? (cuidado com a acentuação das palavras)

alem do estudo, você tem alguma outra coisa para fazer lá? (coisa de cumprimentar? não se pode entender essa expressão)

que pensa sob a vida em outro país? e no Brasil especialmente?

considera que vai ser difícil acostumar-se -á uma vida distinta com costumes diferentes? deixando de lado a família e amigos e seres queridos?

quais são teus hobbies e passatempos? faz algum esporte ou gosta de tocar algum aparelho musical?

Quantos anos tem você?

Você trabalha ou estuda?

Qual a sua cidade de nascimento?

Você fica feliz com a possibilidade do intercambio?

Como é seu dia a dia?

O que você gosta de fazer nas horas livres?

Por que você escolheu este momento para fazer o intercambio?

você já sabe onde vai morar?

Lembrem-se que o Wiki é uma ferramenta para vocês trabalharem conjuntamente, por isso vocês podem modificar o texto que o colega escreveu. A ideia é, justamente, a partir de um texto inicial, modificar, melhorar, aprimorar o conteúdo do Wiki.

Em primeiro lugar, ao intervir na escrita coletiva do *wiki*, incluindo as partes em azul depois de Chico, Ti e Leon haverem “feito a tarefa”, da perspectiva de Chico e Ti, Patrícia está, de certo modo, editando o *design* da tarefa 4.1, cujo enunciado não fora interpretado pelos alunos conforme Patrícia havia projetado. Sendo assim, podemos considerar que as partes em azul não foram concebidas pelos participantes apenas como dicas da professora, mas como uma reformulação do enunciado da tarefa 4.1, como uma parte indispensável da tarefa 4.1, parte esta capaz de ajudar os alunos a conseguirem cumprir a tarefa. E em segundo

lugar, Patrícia não participou mais da atividade de escrita coletiva no *wiki* depois da última edição de Elisa (Versão 13). Sendo assim, embora os participantes tenham agido (através da edição do texto no *wiki*) em resposta às orientações de Patrícia em azul, Patrícia não encerrou a atividade no sentido de prover uma *accountabilty* acerca do que haviam feito naquela atividade, procedimento pedagógico realizado por Patrícia em momentos posteriores.

Diversas questões estão envolvidas no modo como essa atividade foi encerrada após a versão final editada por Elisa (entendemos “encerrada” como “não realizada por mais nenhum participante”, e “realizar” ou “participar dessa atividade” como “editar o *wiki*”), sendo que a principal questão está vinculada ao fato de Patrícia e da Equipe CEPI terem constatado, com base na interação via *chat* (segmento “jeje no le pegamos a uma”) e na realização da atividade de escrita coletiva sugerida na tarefa 4.1 (versões do *wiki*), que tal tarefa havia sido mal formulada: havia problemas de *design*. Como desdobramento dessa constatação, outra questão relevante associada ao modo como a atividade pedagógica foi encerrada envolve a ordenação das tarefas na Unidade 1 e o próprio objetivo da tarefa 4.1, qual seja, preparar os alunos para realizarem em português a videochamada sugerida na tarefa 4.2. No dia 25/01/2011, data da última edição feita por Elisa, todos os participantes já haviam realizado a atividade pedagógica indicada na tarefa 4.2 e já estavam envolvidos em outras atividades pedagógicas. Não havia motivos, portanto, para seguir realizando a atividade pedagógica sugerida na tarefa 4.1 como preparação para a tarefa 4.2. Precisamos salientar ainda que esta foi a configuração que os participantes construíram em conjunto, não Patrícia sozinha, e que a constatação sobre o modo como a atividade de escrita coletiva foi encerrada não possui pretensões avaliativas com relação às práticas pedagógicas de Patrícia.

5.2 A realização de uma atividade pedagógica em grupo via *chat* como um evento de letramento vinculado ao *design* educacional: cumprindo a tarefa e ampliando oportunidades de aprendizagem na interação *online*

Dando continuidade à discussão acerca das relações entre tarefa e atividade pedagógicas *online* no CEPI, com atravessamentos de questões relacionadas a modos locais de atualização do construto teórico nas interações dos participantes, analisamos, nesta seção, um segmento de escrita-em-interação via *chat* do *Skype*, realizado em 27/01/2011, ainda durante a primeira edição do CEPI UFRGS. Nesse segmento, com duração de 422 linhas em pouco mais de uma hora (precisamente 1h10min17seg – 20:27:41 às 21:37:58), Patrícia,

Daniel, Leon, Gonzalo e Ti (além de Gabriela como observadora-participante *online*) estão engajados na realização da atividade pedagógica relacionada à tarefa 3.2 *Passeio preferido* (também atrelada à tarefa 3.1 *Roteiro turístico*), motivo pelo qual eles se encontraram *online* naquele momento. Ao longo do segmento, além dessa atividade pedagógica, os participantes se engajam na realização de atividades outras, sem conexão explícita com tarefas do CEPI, o que demandou negociação coletiva acerca de mudanças sobre *o que eles estariam fazendo ali em conjunto* ou, em outras palavras, *qual atividade eles estariam fazendo e deveriam fazer*. Por conta de tais negociações, intitulamos o segmento de “faz tempo que concluímos, mas o papo estava bom!”, parte de um turno de escrita de Patrícia (l. 338) em resposta para a pergunta de Gonzalo sobre a conclusão da atividade relativa à tarefa 3.2 (l. 337).

Por estarem atrelados à referida atividade pedagógica via *chat*, incluímos nesta análise os seguintes dados, igualmente escolhidos do conjunto gerado na primeira edição do CEPI UFRGS: (a) a tarefa 3.1 *Roteiro turístico* no *Moodle*, parte da Unidade 2 dessa edição, (b) as atividades realizadas nos dois espaços *wiki* da tarefa 3.1 (um espaço para cada grupo de alunos, grupos 1 e 2), incluindo os históricos da escrita coletiva e as versões finais dos textos de ambos os grupos, todos disponíveis no *Moodle*, e (d) a tarefa 3.2 *Passeio preferido* no *Moodle*. Também é importante esclarecer que, por conta da longa extensão do segmento de escrita-em-interação, resumimos a análise através da apresentação de alguns breves excertos, selecionados por possibilitarem a sustentação empírica e êmica das asserções analíticas, e, no Anexo V, disponibilizamos o segmento integral.

Esse segmento de escrita-em-interação via *chat* foi selecionado para compor este relatório de pesquisa por se constituir como uma representação arquetípica da relação profícua, identificada nos dois conjuntos de dados, entre *design* educacional e atividades pedagógicas no CEPI. Ao mesmo tempo, também evidencia modos locais de atualização do construto teórico no *design* de tarefas e nas atividades pedagógicas em grupo, especialmente no que tange à promoção de oportunidades coletivas de interação usando a língua adicional, com interlocutores e propósitos definidos, e coconstruindo contextos colaborativos de aprendizagem em ambientes digitais.

A análise de escrita-em-interação demonstra como os participantes conseguiram local e situadamente cumprir a tarefa 3.2 e alcançar, na realização da atividade pedagógica, objetivos educacionais almejados no *design* da referida tarefa. A análise também destaca em que sentidos a atividade pedagógica realizada em grupo via *chat* pode ser entendida como um evento de letramento vinculado ao *design* educacional.

No início da tarde de segunda-feira 24/01, Patrícia repete o procedimento de publicação do Cronograma de Atividades semanais no *Fórum de Notícias* do Moodle como PDF anexado a uma mensagem, agora referente à Semana 2 (ver Figura 24, a seguir). As tarefas pedagógicas em foco nesta seção (destacadas em vermelho na Figura 24) foram definidas por Patrícia como parte da quarta-feira 26/01; no entanto, o *chat* relativo à tarefa 3.2 foi transferido para quinta 27/01 devido às possibilidades de horários dos participantes para o encontro síncrono, além da demanda dos grupos por mais tempo de trabalho nos *wikis* da 3.1, requisito para a 3.2.

Figura 24: Cronograma de Atividades da Semana 2

Semana 2 (24 a 30 de janeiro): U2					
UNIDADE 2 – CHEGANDO NA UNIVERSIDADE					
Semana 2					
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
24/01	25/01	26/01	27/01	28/01	
<p>[terminando a U1]</p> <p>9. Por que fazer intercâmbio? fórum + toda a turma + professor vai olhar</p> <p>REESCRITA DE TAREFAS</p> <p>ENCONTRO CEPI + AVALIAÇÕES</p> <p>10. Encontro cepi [15h ou 20h] skype + em grupo + professor vai olhar</p> <p>Auto-avaliação questionário + individual + professor vai olhar</p> <p>Avaliação das tarefas questionário + individual + professor vai olhar</p>	<p>[começando a U2]</p> <p>A cidade de destino</p> <p>1. Regiões do Brasil fórum + toda a turma + professor vai olhar</p> <p>2. Conhecendo a cidade wiki + em grupo + professor vai olhar</p>	<p>3. Pontos turísticos</p> <p>3.1. Roteiro turístico wiki + em dupla + professor vai olhar</p> <p>3.2. Passeio preferido chat + toda a turma + professor vai olhar</p>	<p>4. Fim de semana</p> <p>4.1. Planos diário + individual + professor vai olhar</p> <p>4.2. Sugestões de lazer [20h] chat + toda a turma + professor vai olhar</p>	<p>DIA LIVRE PARA EVENTUAIS ATRASOS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Último dia para terminar as atividades da U1. Entre em todas as tarefas da U1, leia os comentários da professora, e reescreva os textos com base nas sugestões dela. Escolha um horário para estar online para a tarefa 10 e avise a professora. Comece as tarefas de terça se tiver terminado tudo da U1. Ajuda síncrona: Patrícia online (19h-22h) 	<ul style="list-style-type: none"> Recebimento de boletim avaliativo da U1: leia o boletim e, qualquer dúvida, pergunte à professora. Tarefas 1 e 2 devem ser realizadas coletivamente e são trabalhosas! Prepare-se! Utilize o Skype para discutir com os colegas sobre o trabalho em grupo (não esqueça de chamar a Gabriela para chats e videoconferências). Ajuda síncrona: Daniel online (15h-18h) 	<ul style="list-style-type: none"> Entre de novo para contribuir com as discussões do fórum 1. Regiões do Brasil. Entre novamente no wiki 2. Conhecendo a cidade e contribua para o término do texto coletivo. Tarefas tão trabalhosas quanto as do dia anterior! Ajuda síncrona: Patrícia online (15h-18h) 	<ul style="list-style-type: none"> Entre novamente no wiki 3.1. Roteiro turístico e contribua para o término do texto coletivo. Entre de novo para contribuir com as discussões do fórum 3.2. Passeio preferido. O chat da tarefa 4.2 será realizado via Skype. Ajuda síncrona: Daniel online (19h-22h) 		

A tarefa 3.1 *Roteiro turístico* (Figura 25, a seguir) propõe a realização de uma pesquisa sobre pontos turísticos de Porto Alegre, visando à escrita em duplas ou grupos de um roteiro com os lugares que os autores do roteiro gostariam de visitar. A tarefa tem como objetivos (a) criar uma demanda integrada de leitura e escrita, (b) promover a leitura de textos (orais, escritos, multimodais e/ou hipertextuais), em português (preferência demonstrada na sugestão de *link* para *site* com conteúdos em português – embora o nome seja em inglês, *City Brazil*), disponíveis na internet, sobre turismo em Porto Alegre (já que os participantes viajarão para essa cidade em seguida do CEPI), (c) promover interações para que os autores estabeleçam, em conjunto e de modo colaborativo, um projeto comum de escrita no *wiki*,

antes de darem início a escrita, (d) promover a escrita coletiva em português de um texto do gênero do discurso *roteiro turístico*, via *wiki*, tendo como interlocutores os colegas de CEPI e como propósito a apresentação do roteiro aos colegas, (e) possibilitar aos professores a identificação de intervenções que poderiam ser feitas de modo a ajudar os alunos com o uso do português para os propósitos da tarefa, e (f) vincular a necessidade de produção de tal roteiro à realização de uma futura atividade de interação escrita via *chat* (relativa à tarefa 3.2). A partir da análise da primeira semana do curso, em especial considerando a tarefa 4.1 e a atividade realizada via *wiki* (seção 5.1), Patrícia e a equipe pedagógica editaram o texto da tarefa 3.1 para sua utilização na primeira edição do CEPI (no *box* à direita, na Figura 25, ver versão fornecida pela *Equipe de elaboração de materiais didáticos do CEPI*, em dezembro de 2010, para a primeira edição do CEPI). Com tais edições, os objetivos *c* e *f*, acima listados, foram acrescidos à tarefa, e o objetivo *d* foi reformulado no sentido de fornecer mais detalhamento acerca do gênero do discurso sugerido na tarefa.

Figura 25: Tarefa 3.1 Roteiro turístico na 1ª Edição, modificada pela professora e equipe pedagógica (à direita, versão anterior à Semana 1 da 1ª Edição)

Em dupla, pesquisem sobre os principais pontos turísticos de Porto Alegre e discutam quais as melhores opções para conhecer a cidade.

Vocês podem conversar por Skype também, para facilitar o trabalho de escrita coletiva do roteiro (a ser realizado neste wiki). Para isso, basta marcarem um horário (e avisarem a **Patrícia** e a Gabriela).

A partir dessa discussão, criem um roteiro de, pelo menos, cinco pontos turísticos que vocês gostariam de visitar. Na próxima tarefa, vocês apresentarão esse roteiro feito por vocês aos demais colegas cepianos! ;)

O site abaixo ajudará vocês a encontrar informações sobre os pontos turísticos e sua história e sobre atrações culturais e naturais da cidade.

City Brazil

Atenção: este wiki é pré-requisito para a próxima tarefa, portanto, ele deve estar finalizado antes de vocês fazerem a atividade 3.2 (um chat que será realizado nesta quinta-feira, às 18h da ARG [19h de POA]).

Link para: <http://www.citybrazil.com.br/rs/portoalegre/atracoes-turisticas>

Versão Tarefa 3.1 em dezembro de 2010 (em azul, trechos mantidos na versão editada na 1ª edição – à esquerda):

Procure os principais pontos turísticos de Porto Alegre e, com seu colega, faça um roteiro para conhecer a cidade. Inclua, pelo menos, cinco pontos turísticos que vocês gostariam de conhecer.

O site abaixo ajudará você a encontrar informações sobre os pontos turísticos e sua história e sobre atrações culturais e naturais da cidade.

[City Brazil](#)

Atrelada à tarefa 3.1 (Figura 25 acima), a tarefa 3.2 *Passeio preferido* (Figura 26, a seguir) solicita a realização de duas ações: (1) ler os roteiros criados por colegas do CEPI nos *wikis* da tarefa anterior, e (2) no *chat* do *Skype*, fazer três perguntas (listadas no corpo da

tarefa 3.2) aos colegas sobre pontos turísticos de Porto Alegre. A tarefa tem como objetivos (a) criar situações de uso da língua portuguesa, (b) oportunizar interações usando a língua adicional, com interlocutores e propósitos definidos, (c) construir e compartilhar conhecimentos sobre pontos turísticos em Porto Alegre, e (d) avaliar e tomar posição acerca das opções turísticas da cidade.

Figura 26: Tarefa 3.2 *Passeio preferido*

The image shows a Moodle course page for 'Tarefa 3.2 Passeio preferido'. The main content area contains instructions for the task, including reading previous wikis, asking questions via Skype, and preparing for a chat. A red box highlights the instruction: 'Leia os roteiros criados pelos colegas na tarefa anterior. Para isso, basta clicar no wiki 3.1. Roteiro Turístico da outra dupla.' Another red box highlights a note: 'Pessoal, preparem-se para usar português no chat. Para isso, consulte os Recursos Linguísticos e Exercícios Complementares disponíveis na Biblioteca, ou pelos botões abaixo.' The sidebar, titled 'Trecho da Unidade 2 no Moodle', shows a list of activities under 'A cidade de destino', with '3.1. Roteiro turístico - Elisa, Chico e Gonzalo' highlighted in red. Red arrows point from the sidebar to the main content area.

Cepi UFRGS 001 Recursos 3.2. Passeio preferido

Leia os roteiros criados pelos colegas na tarefa anterior. Para isso, basta clicar no wiki 3.1. Roteiro Turístico da outra dupla.

Após ter lido os roteiros, pergunte ao seu colega via Skype (quinta-feira, às 18h da ARG [19h de POA]):

- Quais pontos turísticos você gostaria de visitar em Porto Alegre? Por quê?
- Quais pontos turísticos Você não se interessou em visitar? Por quê?
- Dentre as atividades que podem ser feitas em Porto Alegre, em diferentes pontos turísticos, quais você mais se interessou em fazer quando chegar lá? Por quê?

Pessoal, preparem-se para usar português no chat. Para isso, consulte os Recursos Linguísticos e Exercícios Complementares disponíveis na Biblioteca, ou pelos botões abaixo.

Não esqueçam de incluir a Profa. **Patrícia** e a Gabriela nos seus chats, ok?

Recursos Linguísticos Exercícios Complementares

Trecho da Unidade 2 no Moodle

A cidade de destino

1. Regiões do Brasil
2. Conhecendo a cidade
3. Pontos turísticos
 - 3.1. Roteiro turístico - Leon e Ti
 - 3.1. Roteiro turístico - Elisa, Chico e Gonzalo
 - 3.2. Passeio preferido
 - 3.3. Roteiro Argentino - Leon, Ti e Gon
 - 3.3. Roteiro Argentino - Chico e Elisa
4. Fim-de-semana
 - 4.1 Planos
 - 4.1 Planos
 - 4.2. Sugestões de lazer

Antes de passarmos para a análise de alguns breves excertos de escrita-em-interação via *chat* referentes à tarefa 3.2, faz-se necessário apresentar, de modo conciso, as versões finais dos textos dos grupos em seus respectivos *wikis* (ver Figura 27, a seguir), pois esses textos forneceram aos participantes, ao longo da atividade pedagógica via *chat*, elementos de referência coletiva, sustentados pela pressuposição de leituras compartilhadas entre os participantes. À primeira vista, podemos cogitar a possibilidade de aquelas atrações turísticas e respectivas descrições não terem sido escritas pelos alunos, especialmente devido à existência – na versão final do *wiki* de Elisa, Gonzalo e Chico (coluna da direita na Figura 27) – de figuras não disponíveis para visualização no *wiki*, seguidas de comandos “ampliar?”, que também não funcionam. Por tal formatação, parecia que os trechos haviam sido copiados de algum *site* e colados no *wiki*.

Figura 27: Versões finais dos wikis da tarefa 3.1

3.1. Roteiro turístico Leon e Ti	3.1. Roteiro turístico Elisa, Gonzalo e Chico
<p>Da roteiro turístico em Porto ALEG incluem das seguintes atrações:</p> <p>Parque Farroupilha</p> <p>Se vocês desejam ter um contato com a história do país e suas antiguidades enquanto desfrutar do paisagem, podem visitar o Parque Farroupilha. Mais conhecido como Redenção, é uma das principais áreas de lazer dos porto-alegrenses. É o mais antigo parque da cidade. Entre seus atrativos destacam-se os vários recantos, lago com pedalinho, minizão, parque de diversões, aluguel de bicicletas, auditório Araújo Vianna e Monumento ao Expedicionário, que se constitui num duplo arco do triunfo. Possui belos recantos, e uma excelente arborização, 'trenzinho' que faz passeios pelo parque, quadras de esporte e pista de atletismo. Localiza-se entre as avenidas Osvaldo Aranha e João Pessoa.</p> <p>Jardim Botânico</p> <p>Como possibilidade de estabelecer uma relação com a natureza e respirar ar diferente daquele que há nas cidades, conhecendo a flora da região e procurando calma, têm o Jardim Botânico. Local para caminhadas e contemplação da flora nativa e espécies ornamentais. Abriga o Museu de Ciências Naturais. Localiza-se à Rua Salvador França, 1427. É um dos recantos mais tranquilos da Capital. Nele se encontram agradáveis recantos com a flora nativa do sul do país, flora que é objeto de pesquisas por especialistas.</p> <p>Pórtico Central do Casi do Porto</p> <p>É outro dos locais emblema da cidade. Encomendado em Paris no ano de 1919, é uma levíssima estrutura de ferro emoldurada com "vitreaux". Servia de entrada principal da cidade numa época em que os ilustres visitantes chegavam à cidade a bordo dos "paquetes", as embarcações da época. Tombado pelo Patrimônio Nacional em 1983</p> <p>Parque Harmonia</p> <p>Se gosta da vida ao ar livre os fins de semana vão para o parque, assam seu churrasco baixo da sombra das frondosas árvores ali existentes. E no mês de setembro o parque se transforma em um enorme acampamento crioulo, onde estão presentes todos os piquetes e centros de tradição do estado.</p> <p>Biblioteca Pública Estadual</p> <p>Sempre é importante ter um lugar onde voce possa ler e aproximar-se aos livros, por isso no Porto Alegre está a biblioteca pública estadual. Construção iniciada em 1912 e concluída em 1922. Em estilo neoclássico, seu interior e fachada apresentam traços da doutrina positivista de Augusto Comte. O acervo da Biblioteca e um dos mais bem equipados do sul do país. No Salão Mourisco, recoberto em ouro e dedicado a recitais, encontra-se o acervo artístico do legado mourisco. Tombado pelo Patrimônio Estadual em 1986.</p> <p>Palácio Piratini</p> <p>O Palácio é um edifício imperdível de conhecer num citytour pela cidade de Porto Alegre.</p> <p>É Sede do Governo Estadual desde 1921. Em estilo Luiz XVI, foi projetado pelo arquiteto francês Maurice Gras. Possui painéis internos assinados pelo renomado pintor italiano Aldo Locatelli, destacando-se os que retratam a Lenda do Negrinho do Pastoreiro, a mais popular do RS. As duas figuras na porta de entrada representam a Agricultura e a Indústria. Tombado pelo Patrimônio Estadual em 1986</p>	<p>Roteiro 2 Turístico</p> <p>Parque Farroupilha</p> <p>Mais conhecido como Redenção, é uma das principais áreas de lazer dos porto-alegrenses. É o mais antigo parque da cidade. Entre seus atrativos destacam-se os vários recantos, lago com pedalinho, minizão, parque de diversões, aluguel de bicicletas, auditório Araújo Vianna e Monumento ao Expedicionário, que se constitui num duplo arco do triunfo. Possui belos recantos, e uma excelente arborização, 'trenzinho' que faz passeios pelo parque, quadras de esporte e pista de atletismo. Localiza-se entre as avenidas Osvaldo Aranha e João Pessoa.</p> <p>Casa de Cultura Mário Quintana</p> <p>Prédio em estilo barroco construído no início do século, com projeto do arquiteto alemão Theo Wiederspahn. O antigo Hotel Majestic, foi residência de uma das mais ilustres figuras do RS e do Brasil: o poeta Mário Quintana. Restaurado em 1990, passou a abrigar um dos mais completos centros culturais da América Latina. Tombado pelo Patrimônio Estadual em 1982. Rua dos Andradas, 736 - Centro Visitação: terças a sextas feiras, das 9h às 20h; sábados e domingos, das 9h às 18h.</p> <p>Catedral Metropolitana Nossa Senhora Madre de Deus</p> <p>A Catedral teve sua pedra fundamental lançada em 1921, mas sua construção deu-se por concluída somente em 1986. Apresenta estilo inspirado na Renascença Italiana sendo que as torres, inauguradas em 1971, lembram o modelo das construídas, no RS, na época das missões jesuítas. A cúpula, de 75m de altura e 18m de diâmetro é uma das maiores do mundo. Os três painéis de mosaico, na fachada, foram executados nas oficinas do Vaticano. Pç. Marechal Deodoro, s/n - Centro - Visitação: segundas a sábados, das 7h15min? às 12h e das 14h30min? às 19h30min?; domingos, das 8h30min? às 12h e das 13h às 20h.</p> <p>Jardim Botânico</p> <p>Local para caminhadas e contemplação da flora nativa e espécies ornamentais. Abriga o Museu de Ciências Naturais. Localiza-se à Rua Salvador França, 1427.</p> <p>É um dos recantos mais tranquilos da Capital. Nele se encontram agradáveis recantos com a flora nativa do sul do país, flora que é objeto de pesquisas por especialistas.</p> <p>Theatro São Pedro</p> <p>De estilo barroco português, foi inaugurado em Junho de 1858, época em que Porto Alegre denominava-se Província de São Pedro. É uma das mais belas casas de espetáculo do país, decorada em veludo e ouro, sendo a plateia em forma de ferradura. Tombado pelo Patrimônio Estadual em 1984.</p> <p>Endereço: Pç. Mal Deodoro, s/n Bairro: Centro Horário: Visitação: terças a sextas feiras, das 12h às 18h.</p> <p>Parque Marinha do Brasil</p> <p>É um dos maiores e mais bem equipados da cidade. Possui quadras de esportes, como futebol, volei e basquete, e pistas de skate, patinação, ciclismo, atletismo, equipamento de ginástica, não faltando, uma praça infantil</p> <p>Mercado Público Central</p> <p>Inaugurado em 1869, apresenta estilo neoclássico. O segundo piso só foi concluído no ano de 1913, após ter sofrido um incêndio. Entre os anos de 1995 e 1996 passou por uma grande reforma modificando sua estrutura interna e restaurando sua parte externa. Em suas mais de cem lojas encontram-se especiarias e produtos típicos da cultura gaúcha em suas 117 lojas. Restaurantes, lanchonetes e sorveterias complementam a oferta de bens e serviços. Foi tombado pelo município em 1979. Localiza-se no Largo Glênio Peres, s/n - Centro - Pç. XV de Novembro</p> <p>Palácio Piratini</p> <p>Sede do Governo Estadual desde 1921. Em estilo Luiz XVI, foi projetado pelo arquiteto francês Maurice Gras. Possui painéis internos assinados pelo renomado pintor italiano Aldo Locatelli, destacando-se os que retratam a Lenda do Negrinho do Pastoreiro, a mais popular do RS. As duas figuras na porta de entrada representam a Agricultura e a Indústria. Tombado pelo Patrimônio Estadual em 1986.</p> <p>Endereço: Praça Marechal Deodoro, s/n Horário: Visitação: segundas a sextas feiras, das 9h</p>

Retomando o texto da tarefa 3.1 (Figura 25), observamos a sugestão de consulta à seção *Atrações Turísticas* de Porto Alegre, no *site City Brazil*, como única fonte de pesquisa fornecida no *design* educacional. Na Figura 28, a seguir, reproduzimos parte do *hipertexto* sugerido como leitura, e de onde os dois grupos copiaram descrições e as colaram em seus *wikis* (Figura 27).

Figura 28: Interface do *site City Brazil*, listas das atrações turísticas em Porto Alegre e exemplos de descrições de atrações

The image shows a screenshot of the City Brazil website interface for Porto Alegre. The main content area displays a list of categories for tourist attractions: Atrativos Naturais (8), Atrativos Culturais (25), and Atrativos Diversos (1). Two detailed descriptions are provided for 'Jardim Botânico' and 'Parque Farroupilha'. A list of 25 attractions is also shown, with red boxes highlighting 'Jardim Botânico' and 'Palácio Piratini', and red arrows pointing from these boxes to their respective descriptions on the page.

Jardim Botânico
Local para caminhadas e contemplação da flora nativa e espécies ornamentais. Abriga o Museu de Ciências Naturais. Localiza-se à Rua Salvador França, 1427.
É um dos recantos mais tranquilos da Capital. Nele se encontram agradáveis recantos com a flora nativa do sul do país, flora que é objeto de pesquisas por especialistas.

Parque Farroupilha
Mais conhecido como Redenção, é uma das principais áreas de lazer dos porto-alegrenses. É o mais antigo parque da cidade. Entre seus atrativos destacam-se os vários recantos, lago com pedalinho, minizoo, parque de diversões, aluguel de bicicletas, auditório Araújo Vianna e Monumento ao Expedicionário, que se constitui num duplo arco do triunfo.
Possui belos recantos, e uma excelente arborização, 'trenzinho' que faz passeios pelo parque, quadras de esporte e pista de atletismo. Localiza-se entre as avenidas Osvaldo Aranha e João Pessoa.

Palácio Piratini
Sede do Governo Estadual desde 1921. Em estilo Luiz XVI, foi projetado pelo arquiteto francês Maurice Gras. Possui painéis internos assinados pelo renomado pintor italiano Aldo Locatelli, destacando-se os que retratam a Lenda do Negrinho do Pastoreio, a mais popular do RS. As duas figuras na porta de entrada representam a Agricultura e a Indústria. Tombado pelo Patrimônio Estadual em 1986.
Endereço: Praça Marechal Deodoro, s/n
Horário: Visitação: segundas a sextas feiras, das 9h30min às 11h30min e das 14h às 17h30min

Lista de 25 atrações turísticas:

1. Jardim Botânico
2. Morro do Osso
3. Morro do Sabiá
4. Morro Santa Teresa
5. Morro Santana
6. Parque Harmonia
7. Parque Marinha do Brasil
8. Pórtico Central do Cais do Porto
9. Igreja São José
10. Largo Glênio Peres
11. Mercado Público Central
12. Monumento a Júlio de Castilhos
13. Monumento ao Expedicionário
14. Monumento aos Açorianos (Parque)
15. Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS
16. Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa
17. Museu do Trabalho
18. Museu Júlio de Castilhos
19. Palácio Piratini
20. Ponte de Pedra
21. Prefeitura de Porto Alegre - Paço dos Açorianos
22. Santuário Arquidiocesano de Nossa Senhora Madre de Deus I
23. Solar dos Câmara
24. Theatro São Pedro
25. Travessa dos Venezianos

É importante destacar, no entanto, que o *site*, como podemos observar na Figura 28, fornece um total de 34 atrações turísticas, e os dois grupos não copiaram e colaram as 34 atrações em seus *wikis*. Conforme demonstrado na Figura 27, Leon e Ti selecionaram seis atrações que gostariam de visitar, ampliando a solicitação da tarefa 3.1 de inclusão de pelo menos cinco opções, e Elisa, Gonzalo e Chico, de modo semelhante, selecionaram oito atrações turísticas. Neste caso específico, a seleção e cópia de um mesmo texto como fonte de

pesquisa teve como implicação a presença de três parágrafos idênticos (*Parque Farroupilha, Jardim Botânico e Palácio Piratini*) em ambos os *wikis*, o que demonstra convergências entre os participantes dos dois grupos em termos de preferências de visitação quando chegassem a Porto Alegre, e também confirma a utilização de procedimentos de cópia e cola do *site City Brazil* por parte de ambos os grupos.

Ao identificarem o uso de *ctrl+v ctrl+c* em ambos os *wikis*, Patrícia e a equipe pedagógica do CEPI UFRGS discutem procedimentos pedagógicos a serem tomados: no *Fórum de Dúvidas*, Patrícia posta instruções relativas à citação de trechos de autoria de outras pessoas (com menção ao uso de aspas e explicitação de fontes); nos *wikis*, ela publica uma mensagem, ao final de cada texto, incentivando os alunos a tentarem escrever um roteiro de autoria deles, usando as palavras deles e não copiando textos de outras pessoas. Em resposta a tais intervenções, Leon e Ti incluíram os trechos destacados em verde na Figura 27, e o outro grupo não fez mais edições.

Somando-se à discussão acerca das cópias feitas, Patrícia e a equipe pedagógica também abordaram a adequação dos textos dos *wikis* ao gênero do discurso *roteiro turístico*, culminando em uma nova análise da adequação da tarefa 3.1 à noção de gêneros do discurso. Assim, em sua intervenção nos *wikis*, Patrícia também forneceu *links* para dois exemplos de roteiros publicados em dois *sites* brasileiros, visando a proporcionar, ainda que tardiamente, uma reflexão sobre o gênero do discurso *roteiro turístico*, fornecendo orientações para as reescritas. A Figura 27, no entanto, representa as versões finais de ambos os *wikis*.

Considerando o curto espaço de tempo que os participantes tiveram para a realização da pesquisa sobre atrações turísticas de Porto Alegre e da escrita dos roteiros sobre lugares que eles não conheciam, Patrícia e a equipe pedagógica reenquadraram os *wikis* da 3.1 como modos de compartilhamento de leituras feitas pelos grupos e definição de preferências coletivas, não mais como os almejados *roteiros turísticos* autorais. Tal reenquadramento não foi alcançado de modo simples pelos professores Patrícia e Daniel e pela equipe pedagógica, visto que houve um esforço pedagógico coletivo para que aquele *wiki* “desse certo”, conforme anotações feitas no diário de observação-participante de Gabriela. O referido esforço foi evidenciado anteriormente, na Figura 25, pelas edições feitas no texto da tarefa 3.1, antes mesmo de o texto original haver sido utilizado alguma vez. Reconfigurada a tarefa 3.1 em termos de expectativas pedagógicas, os trabalhos realizados nos *wikis* dos grupos seguiram sendo entendidos como uma maneira útil de preparação para a participação no *chat* da 3.2, conforme mostramos a seguir.

No Quadro 15, a seguir, selecionamos os excertos de escrita-em-interação referentes à

negociação, entre os participantes, da mudança conjunta de enquadres para começarem a realizar a atividade pedagógica e para encerrá-la. Conforme podemos observar no Quadro 15, em ambos os casos, as sequências de negociação referentes ao começo e ao término da atividade pedagógica são iniciadas por comentários acerca da necessidade de sair do *chat* (Leon, l. 112, e Gonzalo, l. 335), e seguidas por perguntas sobre a existência ou o cumprimento de demandas pedagógicas (Leon, l. 113, e Gonzalo, l. 337). As relações identitárias de aluno e professor são demarcadas por tais perguntas sobre expectativas pedagógicas, bem como pela seleção de Patrícia (através do uso de seu apelido “Paty”) como interlocutora ratificada para respondê-las.

Quadro 15: Negociando o começo e o término da atividade pedagógica via *chat*

Começo	108	[20:45:38] Gonzalo:	mais, estaria gostoso de escutar as falas hehe
	109	[20:45:48] Ti:	jejeje
	110	[20:46:22] Patrícia:	ahhh =/
	111	[20:46:23] Ti:	Faze muito calor alá?
	112	[20:46:43] Leon:	paty eu tenho me que ir numa hora
	113	[20:46:55] Leon:	nos temos que fazer alguma atividade?
	114	[20:47:11] Ti:	ahh bem
	115	[20:47:33] Patrícia:	claro, estou esperando vocês conversarem para fazermos a tarefa
	116	[20:47:49] Leon:	ta
	117	[20:48:17] Gonzalo:	ta bom
	118	[20:48:25] Gonzalo:	entao comecemos he
	119	[20:48:28] Patrícia:	a tarefa é:
Encerramento	334	[21:27:17] Patrícia:	foram os portugueses dessa região que vieram para porto alegre
	335	[21:27:23] Gonzalo:	Paty, eu me tenho que ir agora...
	336	[21:27:33] Patrícia:	sim!
	337	[21:27:35] Gonzalo:	ainda nao concluímos a atividade?
	338	[21:27:54] Patrícia:	sim, faz tempo que concluímos, mas o papo estava bom!
	339	[21:27:57] Patrícia:	hehehhee
	340	[21:28:06] Ti:	jejej
	341	[21:28:06] Patrícia:	só tenho mais um recado para dar antes de vocês irem
	342	[21:28:10] Gonzalo:	sim, estava legal, muito interessante
	343	[21:28:13] Gonzalo:	ok!

Sobre a realização da atividade pedagógica referente à tarefa 3.2, destacamos no Quadro 16, a seguir, as referências que os participantes fazem, no segmento de escrita-em-interação (coluna da esquerda no Quadro 16), a trechos dos textos dos *wikis* de ambos os grupos (coluna da direita), trechos esses selecionados e copiados do *site* sugerido na tarefa 3.2, o que foi entendido como um modo de compartilhamento de leituras feitas no *site*, conforme discutido anteriormente. As marcações em amarelo, azul e verde, relacionando trechos de turnos de escrita a trechos dos textos dos *wikis*, destacam que Ti faz referências

basicamente a lugares que compõem o *wiki* do seu grupo (Ti e Leon) ou que foram incluídos em ambos os *wikis*; Leon faz referências a lugares que compõem o *wiki* do outro grupo (Gonzalo, Elisa e Chico), e Gonzalo faz referências a todas as três opções (a saber, referências ao seu *wiki*, ao *wiki* do outro grupo e a trechos que compõem ambos os *wikis*). Tais distinções em termos de tipo de referência, atreladas às ações realizadas no *chat*, mais especificamente por Ti (convidando os demais a visitarem locais listados no seu *wiki* e destacando qualidades de tais lugares) e Leon (analisando lugares que foram apresentados apenas no *wiki* do outro grupo e compartilhando quais opções sugeridas pelos colegas ele gostaria de visitar), sugerem a possibilidade de Ti e Leon estarem operando com compreensões diferentes acerca da relação entre as tarefas 3.1 e 3.2 (considerando, por exemplo, este trecho da tarefa 3.1: “Na próxima tarefa, vocês apresentarão esse roteiro feito por vocês aos demais colegas cepianos!”, Figura 25, ou estes trechos da tarefa 3.2: “Leia os roteiros criados pelos colegas na tarefa anterior” e “Após ter lido os roteiros”, Figura 26).

Independentemente dessas diferenças em termos de referência aos *wikis* e de opção por desempenhar ações acerca do seu *wiki* ou do *wiki* do outro grupo, os participantes conseguiram realizar a atividade pedagógica de modo a alcançarem os objetivos pedagógicos da tarefa 3.2. Eles interagiram usando a língua adicional, com interlocutores e propósitos definidos, demonstraram ter lido o *hipertexto* do *site* ao fazerem uso de suas leituras para *terem o que dizer no chat e fazer algo com o que os outros disseram* (ver, no Quadro 16, a seguir, palavras ou trechos circulados em vermelho tanto nos turnos de escrita, quanto nos textos de ambos os *wikis*, o que revela relações estreitas entre suas ações em interação e suas leituras de outros textos), avaliaram as suas preferências de turismo em Porto Alegre, produziram compreensões compartilhadas acerca de tais textos, se posicionam com relação às escolhas dos colegas, construindo afiliações e desafiliações a partir dos posicionamentos revelados.

Ainda no Quadro 16, a seguir, circulamos em azul escuro os turnos de escrita que evidenciam a orientação dos participantes para *o que a tarefa 3.2 pede* e, atrelado a isso, para o compartilhamento do piso conversacional, de modo a todos terem a oportunidade de *cumprir a tarefa*, especialmente em relação à segunda ação solicitada na tarefa 3.2, qual seja, fazer perguntas aos colegas via *Skype*. Nesse sentido, podemos dizer que eles construíram conjuntamente contextos colaborativos de aprendizagem, revelando orientação para a indispensabilidade da participação de todos, com estruturas de participação inclusivas, nas quais todos possuem o direito e o dever de fazer parte ativamente das tomadas de decisões e das produções sendo feitas (Bulla, 2007, p. 106).

Quadro 16: Realizando a atividade pedagógica relativa à tarefa 3.2

Excerto de escrita-em-interação			Relações com os wikis
119	[20:48:28] Patrícia:	a tarefa é:	<p>LEGENDA MARCAÇÕES:</p> <p>Participante faz referência ao texto do wiki do SEU grupo;</p> <p>Participante faz referência ao texto do wiki do OUTRO grupo;</p> <p>Participante faz referência a um trecho que faz parte tanto do seu wiki quanto do wiki outro grupo;</p> <p>Palavras ou trechos mencionados em turnos de escrita, e que possuem relação estreita com palavras ou trechos dos textos de ambos os wikis;</p> <p>Locais mencionados por Daniel ou Patrícia e que tenham relação com algum dos wikis;</p> <p>Turnos de escrita que evidenciam orientação para o que a tarefa 3.2 pede;</p> <p>Trechos com solicitação de informações a Daniel e Patrícia como moradores de Porto Alegre.</p>
120	[20:48:35] Patrícia:	Leia os roteiros criados pelos colegas na tarefa anterior. Para isso, basta clicar no wiki 3.1. Roteiro Turístico da outra dupla. Após ter lido os roteiros, pergunte ao seu colega via Skype (quinta-feira, às 18h da ARG [19h de POA]): Quais pontos turísticos você gostaria de visitar em Porto Alegre? Por quê? Quais pontos turísticos você não se interessou em visitar? Por quê? Dentre as atividades que podem ser feitas em Porto Alegre, em diferentes pontos turísticos, quais você mais se interessou em fazer quando chegar lá? Por quê?	
121	[20:49:10] Patrícia:	ler os wikis da outra dupla, escolher seus locais preferidos	
122	[20:49:31] Patrícia:	e depois perguntar para o colega qual prefere e por quê	
123	[20:50:20] Ti:	bem	
124	[20:53:04] Gonzalo:	bem	
125	[20:53:10] Ti:	Perguntamos a colega da outra dupla?	
126	[20:53:12] Leon:	bem	
127	[20:53:40] Ti:	o também a nosso colega de dupla?	
128	[20:54:03] Leon:	quais pontos turisticos voce gostaria de visitar gonzalo?	
129	[20:54:23] Gonzalo:	quasi todos jajaja	
130	[20:54:29] Leon:	e sem	
131	[20:54:31] Leon:	e sim	
132	[20:54:47] Gabi Bulla:	[pessoal, Paty ligou, está sem luz, volta assim que a luz voltar na casa dela, hehe! mas o daniel segue aqui, ok?]	
133	[20:55:06] Ti:	ok	
134	[20:55:06] Leon:	ok	
135	[20:55:32] Gabi Bulla:	[mas podem seguir! ;)]	
136	[20:55:46] Gonzalo:	por exemplo: Parque Farroupilha; me gustam muitos os espaços verdes	<p>Nos 2 wikis</p> <p>Palácio Piratini</p> <p>Sede do Governo Estadual desde 1921. Em estilo Luiz XVI, foi projetado pelo arquiteto francês Maurice Gras. Possui painéis internos assinados pelo renomado pintor italiano Aldo Locatelli, destacando-se os que retratam a Lenda do Negrinho do Pastoreio, a mais popular do RS. As duas figuras na porta de entrada representam a Agricultura e a Indústria. Tombado pelo Patrimônio</p> <p>Endereço: Praça Marechal Deodoro, s/n Horário: Visitação: segundas a sextas feiras, das 9h30min às 11h30min e das 14h às 17h30min</p>
137	[20:56:11] Gonzalo:	a historia tambem, entao acho que um bom lugar pra visitar seria esse	
138	[20:56:20] Ti:	que bom, acho nos vamos a chevar bem	
139	[20:56:21] Ti:	jeje	
140	[20:56:31] Leon:	sim	
141	[20:56:33] Daniel:	Sim, estou aqui. Se precisarem avisem.	
142	[20:56:40] Gonzalo:	Palácio Piratini tambem	
143	[20:56:50] Gonzalo:	soa muito interesate pela arquitetura	
144	[20:56:51] Leon:	além de isso tem um lago, agua	
145	[20:56:55] Gonzalo:	hehe	
146	[20:57:07] Gonzalo:	muito melhor entao	<p>Elisa, Gonzalo e Chico</p> <p>Theatro São Pedro</p> <p>De estilo barroco português, foi inaugurado em Junho de 1858, época em que Porto Alegre denominava-se Província de São Pedro. É uma das mais belas casas de espetáculo do país, decorada em veludo e ouro, sendo a plateia em forma de ferradura. Tombado pelo Patrimônio Estadual em 1984.</p> <p>Endereço: Pç. Mal Deodoro, s/n Baixo: Centro Horário: Visitação: terças a sextas feiras, das 12h às 18h.</p>
147	[20:57:09] Gonzalo:	jeje	
148	[20:57:21] Gonzalo:	e voces??	
149	[20:57:29] Gonzalo:	gostaram de algum lugar??	
150	[20:57:36] Leon:	eu gostaria de conhecer o theatro sao Pedro	<p>Nos 2 wikis</p> <p>Jardim Botânico</p> <p>Local para caminhadas e contemplação da flora nativa e espécies ornamentais. Abriga o Museu de Ciências Naturais. Localiza-se à Rua Salvador França, 1427.</p> <p>É um dos recantos mais tranquilos da Capital. Nele se encontram aprazíveis recantos com a flora nativa do sul do país, flora que é objeto de pesquisas por especialistas.</p>
151	[20:57:40] Ti:	também é muito lindo o jardim botanico	
152	[20:57:52] Leon:	uma baita estrutura	
153	[20:58:06] Ti:	segun da web é muito tranquilo	
154	[20:58:19] Leon:	sim, também o jardim	
155	[20:58:43] Gonzalo:	o jardim botanico?	
156	[20:58:49] Leon:	além a gente em general não vai ao jardim, só é mais tranquilo	
157	[20:59:13] Gonzalo:	hehe	

158	[20:59:33] Ti:	e meninos, nos conhecer o PARQUE HARMONIA	
159	[20:59:42] Ti:	e fazemos um churrasco	
160	[21:00:05] Gonzalo:	jajaja	
161	[21:00:16] Ti:	sombra das arvores	<p>Parque Harmonia</p> <p>Se gosta da vida ao ar livre os fins de semana vão para o parque, assam seu churrasco baixo da sombra das frondosas árvores ali existentes. E no mês de setembro o parque se transforma em um enorme acampamento crioulo, onde estão presentes todos os piquetes e centros de tradição do estado.</p>
162	[21:00:34] Gonzalo:	sim, um lugar muito tranquilo	
163	[21:00:41] Ti:	que mais sei pode pedir	
164	[21:00:42] Ti:	jejeje	
165	[21:00:43] Leon:	sim, sobre tudo pelo churrasco	
166	[21:00:47] Gonzalo:	me gusto muito essa descricao	
167	[21:01:07] Gonzalo:	outra das minhas paixoes é a Comida!! jeje	
168	[21:01:23] Ti:	Daniel é lindo ele parque?	
169	[21:01:38] Ti:	é tranqüilo?	
170	[21:01:57] Gabi Bulla:	[daniel dormiu? hehehe!]	
171	[21:02:07] Ti:	jeje	
172	[21:02:12] Gonzalo:	hehehe	
173	[21:02:21] Leon:	Qual voce pergunta ti, harmonia?	
174	[21:02:37] Ti:	e perguntar nao vao ir do Portico Central do Porto?	
175	[21:02:54] Ti:	Sim, o parque Harmonia	
176	[21:03:06] Daniel:	Vocês acreditam que eu não conheço o Parque pessoalmente?	
177	[21:03:09] Daniel:	Hahahah.	<p>Pórtico Central do Cais do Porto</p> <p>É outro dos locais emblema da cidade. Encomendado em Paris no ano de 1919, é uma levíssima estrutura de ferro emoldurada com "vitreaux". Servia de entrada principal da cidade numa época em que os ilustres visitantes chegavam à cidade a bordo dos "paquetes", as embarcações da época.</p> <p>Tombado pelo Patrimônio Nacional em 1983</p>
178	[21:03:15] Daniel:	Mas é bonito sim, imagino...	
179	[21:03:15] Gonzalo:	jajaja	
180	[21:03:37] Leon:	je	
181	[21:03:38] Gonzalo:	geralmente acontece jeje	
182	[21:03:48] Ti:	jeje	
183	[21:04:01] Leon:	estam descobrendo sua cidade dia a dia	
184	[21:04:10] Gonzalo:	jajaja	
185	[21:04:23] Ti:	O Porto tem muita atividade?	
186	[21:04:35] Ti:	acho que sim mas pergunto	
187	[21:05:03] Daniel:	Sim.	
188	[21:05:10] Gonzalo:	bom, agora voce Daniel vai ter a possibilidade de levarnos pra conhecer o Parque Harmonia jeje	
189	[21:05:17] Daniel:	Numa parte do Cais acontece a Feira do Livro, etc.	
190	[21:05:22] Patrícia:	Voltei!	<p>Mercado Público Central</p> <p>Inaugurado em 1869, apresenta estilo neoclássico. O segundo piso só foi concluído no ano de 1913, após ter sofrido um incêndio. Entre os anos de 1995 e 1996 passou por uma grande reforma modificando sua estrutura interna e restaurando sua parte externa. Em suas mais de cem lojas encontram-se especiarias e produtos típicos da cultura gaúcha em suas 117 lojas. Restaurantes, lanchonetes e sorveterias complementam a oferta de bens e serviços. Foi tombado pelo município em 1979. Localiza-se no Largo Glênio Peres, s/n - Centro - Pç. XV de Novembro</p>
191	[21:05:30] Daniel:	Às vezes, acontecem algumas festas lá.	
192	[21:05:38] Leon:	o mercado central dever ser bom	
193	[21:05:41] Daniel:	Sim!	
194	[21:05:42] Ti:	bom!!	
195	[21:05:53] Daniel:	Daí vou conhecê-lo, finalmente.	
196	[21:06:12] Leon:	para comprar comida	
197	[21:06:29] Patrícia:	vamos na redenção (parque farroupilha) tomar um chimarrão	
198	[21:06:29] Gonzalo:	jajaja	
199	[21:06:39] Ti:	bom!!!	
200	[21:06:43] Leon:	chimarrao em tudo lugar!	

Se entendemos que “novas tecnologias diversificam e complexificam continuamente as práticas de linguagem, os perfis dos sujeitos letrados e as ideologias sobre o papel da leitura e a escrita” (Buzato, 2009, p. 5), podemos conceber as descrições das ações e dos modos de organização da participação nessa atividade pedagógica via *chat* como descrições de um evento de letramento vinculado ao *design* educacional. Assumir o caráter local e situado das relações entre *design* educacional e atividades situadas, e “admitir que não apenas há letramentos diferentes em diferentes contextos, mas também que cada letramento e cada

contexto é fundamentalmente heterogêneo, mutável e conectado a outros (i.e. dialógico)” (Buzato, 2009, p. 5), nos encaminha para reflexões profícuas para a formação de professores que desejam atuar em cursos *online* de línguas adicionais como o CEPI; e é o que tentamos fomentar com esta empreitada investigativa. No próximo capítulo, retomamos os objetivos desta pesquisa e fazemos uma síntese das principais contribuições do estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório de pesquisa teve como objetivos (a) analisar possíveis imbricamentos entre as atividades realizadas no CEPI e o *design* do curso e (b) analisar modos locais de atualização do construto teórico do CEPI – com foco em colaboração e em participação através de gêneros do discurso – tanto nas atividades pedagógicas realizadas, quanto no *design* do curso. Para tal, dois conjuntos de dados foram gerados, durante a primeira e a segunda edição do CEPI UFRGS, em 2011. Nesses conjuntos de dados, identificamos a recorrência de momentos em que os participantes (a) negociaram leituras do *design* educacional do CEPI, (b) buscaram entendimentos compartilhados acerca de *o que estariam fazendo em conjunto* e *o que deveriam fazer*, e, em termos gerais, (c) buscaram construir coletivamente compreensões compartilhadas acerca de tarefas pedagógicas, usos de ferramentas e modos de participação preferidos (o que deve ser negociados com todo o grupo). Tais momentos foram entendidos nesta pesquisa como representativos de problemáticas comuns em ambos os conjuntos de dados e dizem respeito às relações entre *design* educacional, atividades situadas e modos locais de atualização do construto teórico do CEPI (especialmente relacionado à participação colaborativa por gêneros do discurso), foco da presente pesquisa.

Com base nas análises de dados apresentadas nos Capítulos 4 e 5, convidamos o professor CEPI a conceber a *negociação de problemáticas identificadas aqui como comuns em ambos os conjuntos de dados gerados para esta pesquisa* como um procedimento pedagógico desejável para o desenvolvimento do CEPI de modo coerente com o construto teórico que embasa sua concepção como curso *online*. Assim, destacamos a *busca pela construção conjunta de tais momentos* como um objetivo pedagógico que o professor CEPI poderia e deveria almejar alcançar, sendo mais um recurso a ser incorporado ao repertório de

práticas pedagógicas desejáveis (no CEPI) para o professor em formação que deseja atuar em cursos *online* como o CEPI.

A seguir, como modo de sistematização das respostas produzidas para as perguntas de pesquisa, fazemos uma síntese de asserções gerais desta tese, considerando possíveis contribuições para o *design* de cursos *online* e para a formação de professores *online*:

- a. **Tarefas pedagógicas possuem uma natureza descritiva, funcionando como planos, instruções para ações situadas, como objetos discursivos que precisam ser lidos e compreendidos coletivamente pelos participantes, e a partir dos quais os participantes são convidados a agir responsivamente pela realização de atividades situadas.**
- b. Tarefas pedagógicas requerem que os participantes **construam compreensões compartilhadas sobre tal objeto discursivo**, visando à realização de atividades com potencial de alcance dos objetivos pedagógicos subjacentes às tarefas;
- c. **A observação de atividades sociais realizadas em resposta ou vinculadas a tarefas pedagógicas é uma etapa fundamental do trabalho de *design* de um curso *online* de línguas.** O *design* de tarefas pedagógicas pode ser comparado à ação de perguntar algo a pessoas: poderemos saber se a pergunta exprimiu nossos objetivos e desejos ao recebermos as respostas.
- d. **É desejável que o construto teórico do curso seja reconhecível em seu *design*, mas é na relação entre tarefas e atividades pedagógicas que podemos identificar a atualização de tal construto no curso.**
- e. **O *design* educacional pode ser usado como um recurso pedagógico para a aprendizagem de modos de participação afiliados ao construto teórico subjacente ao curso**, mas o professor tem papel central nesse sentido, por ser o participante que, espera-se, seja mais experiente em termos de participação em atividades afiliadas a tal construto e de gerenciamento de pessoas visando a fomentar a construção conjunta de estruturas de participação afiliadas a tal construto.
- f. **O *design* educacional pode ser usado como potencial recurso para a formação de professores iniciantes no ensino *online* de línguas**, servindo de suporte inspirador (para o professor em formação) de possíveis práticas pedagógicas *online*.
- g. **É trabalho do professor não pressupor a existência de cognições socialmente compartilhadas com os alunos sobre os usos de ferramentas *online*** e estar aberto para negociar com os alunos e construir entendimentos compartilhados, buscando, assim, criar condições para que a aprendizagem possa ocorrer.

- h. É trabalho do professor não pressupor a existência de cognições socialmente compartilhadas com os alunos sobre as tarefas pedagógicas.** É parte do trabalho de todos os participantes o lidar com as tarefas pedagógicas de um curso como objetos discursivos de natureza descritiva, objetos estes que requerem, portanto, que os participantes construam conjuntamente entendimentos compartilhados acerca das descrições de ações futuras propostas em cada objeto antes e/ou durante a realização de atividades.
- i. Também é trabalho do professor não pressupor a existência de cognições socialmente compartilhadas com os alunos sobre o construto teórico subjacente ao curso e aos métodos de ensino.** É parte do trabalho de todos os participantes a construção das estruturas de participação e das dinâmicas com as quais se engajarão durante o curso.
- j. É trabalho do professor refletir sobre a reconfiguração das práticas pedagógicas para atuação em ambientes digitais:** faz-se necessária a construção de novas práticas pedagógicas para a realização de gestão da aula pela escrita-em-interação *online*, sem a multimodalidade da interação face-a-face e a facilidade de utilização de dêiticos físicos presenciais para a resolução de problemas na língua adicional.
- k. É necessária a construção conjunta de uma cultura de autonomia para a participação neste curso online:** para tal, podem ser úteis atividades de acompanhamento dos cronogramas semanais; leitura conjunta de tarefas coletivas, visando se preparar para a realização da atividade com o grupo; esclarecimento quanto à demanda por realização de atividades individuais; participação por ferramentas de interação assíncronas, inclusive para pedir ajuda.
- l. É papel do professor orientar a construção conjunta de participantes autônomos, mas o que se busca neste curso é uma autonomia para a participação em atividades colaborativas,** para a construção conjunta de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Nesse sentido, espera-se que os participantes estejam abertos para discutir e negociar as tarefas propostas e as atividades a serem realizadas.

Conforme mencionado na Introdução, esperamos que tais asserções, alcançadas pela análise de dados empíricos, forneçam descrições de cunho sociológico e educacional capazes de

- C. informar melhorias no *design* de cursos *online* como o CEPI e
- D. informar a formação do professor CEPI para que ele consiga, de modo reflexivo e autoral,

- a. compreender a proposta educacional do CEPI, o que envolve também o entendimento de seus pressupostos teóricos, e
- b. implementar essa proposta em suas práticas pedagógicas com seus alunos, o que envolve
 - i. lidar com as tarefas pedagógicas sugeridas no *design* do curso e, se julgar necessário, adaptá-las ou criar novas, sempre as organizando a partir das necessidades e dos interesses dos alunos,
 - ii. participar de e ajudar os alunos a participarem de atividades pedagógicas de modos orientados pelos pressupostos teóricos do CEPI e sensíveis aos contextos locais e situados de cada atividade, e
 - iii. promover aprendizagens colaborativas, tornando-as e mantendo-as evidentes aos alunos e relacionadas às atividades pedagógicas e aos objetivos do curso.

Por fim, listamos algumas sugestões de perguntas para pesquisas futuras: Como o professor pode participar de ambientes como esse de modo a fomentar a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem *online* pelos participantes? Como ajudar a tornar o *grupo privado* do *Facebook*, quando incorporado ao curso *online*, como um espaço virtual de todos, como foi o caso da 2ª edição do CEPI, quando o *grupo privado* foi criado no *Facebook* pelos alunos e, portanto, não possuía um caráter institucional de “regência e governança” principal exercida pelo professor? Como criar tarefas para serem propostas nesses ambientes, de forma a fomentarem interações entre todos pelo uso da linguagem em português?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELED, M. O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- AITSELMI, F. Second language acquisition through e-mail interaction. *ReCALL*, Vol. 11, p. 4-11, 1999.
- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: F. M. Litto; M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: O estado da arte*. São Paulo: Editora Pearson / Prentice Hall (Grupo Pearson), 2009.
- ANDERSON, J. F.; BEARD, F. K.; WALTHER, J. B. Turn-Taking and the Local Management of Conversation in a Highly Simultaneous Computer-Mediated Communication System. *Language@Internet*, Vol. 7, p. 1-28, 2010.
- ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London: SAGE Publications, 2007.
- ARNEIL, S.; HOLMES, M. Juggling hot potatoes: decisions and compromises in creating authoring tools for the Web. *ReCALL*, Vol. 11, Nº. 2, 1999.
- AUERBACH, E. R. Creating participatory communities: paradoxes and possibilities. In: J. K. Hall; W. G. Egginton (Eds.). *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon, RU: Multilingual Matters, 2000. p. 143-164.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 5, Nº. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARAB, S.; KLING, R.; GRAY, J. *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- BEATTY, K. Describing and Enhancing Collaboration at the Computer. *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 28, Nº. 2, 2002.
- _____. *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. England: Pearson Education Limited, 2003.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BERGLUND, T. O. Disrupted Turn Adjacency and Coherence Maintenance in Instant Messaging Conversations. *Language@Internet*, Vol. 6, p. 1-25, 2009.
- BONOTTO, R. C. S. *Internet na sala de aula de língua estrangeira: formação de professores a distância*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. *Revista MOARA*, Belém, Nº. 26, p. 149-162, 2006.
- BRAGA, D. B. Aprendendo a ler na rede: a construção de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 6., 1999, Rio de Janeiro. *Anais VI Congresso Internacional de Educação a Distância*. São Paulo: ABED, 1999. p. 1-6. CD-ROM.
- _____. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: H. Collins; A. Ferreira (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 157-184.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior. *Manual do Exame Celpe-Bras*. Brasília: MEC/SESu, 2011.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.
- _____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, Vol. 5, Nº. 1, p. 24-30, 2007.
- BROCH, I. K. *Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

- BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- _____. °it’s not correct°: collaborative pedagogical activities using computers may not be that easy. In: 9TH IFIP WORLD CONFERENCE ON COMPUTERS IN EDUCATION, 2009, Bento Gonçalves. *Proceedings 9th IFIP World Conference on Computers in Education (WCCE 2009)*. Bento Gonçalves, 2009. p. 1-7.
- _____. Design de comunidades colaborativas de aprendizagem: uma análise netnográfica dos usos de ambientes digitais em um curso online de língua adicional. In: 4º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2012, Recife/PE. *4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação Comunidades e Aprendizagem em Rede Livro de Resumos*, 2012. p. 153-154.
- BULLA, G. S.; BONOTTO, R. C. S. Cursos de Formação de Professores de Línguas a Distância: Reflexões sobre Aspectos Organizacionais e Desenvolvimentais. In: G. Gil; M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.). *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 319-337.
- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12. CD-ROM.
- BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Vol. 11, p. 103-135, 2012.
- BULLA, G. S.; SANTOS, L. G.; YAN, Q.; POLONIA, E. The collaborative construction of an online newspaper by Portuguese as a Second Language learners using ICT: being just modern or effective? In: ICDE WORLD CONFERENCE ON DISTANCE EDUCATION, 22., 2006, Rio de Janeiro. *Proceedings of the 22nd ICDE World Conference on Distance Education*. Rio de Janeiro: ABED, 2006. p. 1-10. CD-ROM.
- BULLA, G. S.; SCHULZ, L. Redes sociais e espaços institucionais de aprendizagem: uma aliança possível. *A Página da Educação*, extra-série, p. 30, Verão, 2013.
- BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA*, Vol. 25, Nº. 1, p. 1-38, 2009.

- CARILO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede* (Vol. I). São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CASTRO, M. C. A. Let's Chat: An Analysis of some Discourse Features of Synchronous Chat. *Journal of English Studies and Comparative Literature*, Vol. 9, Nº. 1, p. 77-94, 2006.
- CHEN, W.; BOASE, J.; WELLMAN, B. 'The Global Villagers: Comparing Internet Users and Uses Around the World'. In: B. Wellman; C. Haythornthwaite (Eds.). *The Internet in Everyday Life*. Oxford: Blackwell, 2002. p. 74-113.
- CLARK, H. Language use. In: H. Clark (Org.). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.
- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.
- COLLINS, H. Interação e Permanência em Cursos de Línguas Via Internet. In: H. Collins; A. Ferreira (Orgs.). *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 51-80.
- COLLINS, H.; FERREIRA, A.; MAZZILLO, T.; GERVAI, S.; LANG, E.; SANTI, L.; LEITES, S.; MELLO FILHO, J. C. Por que é difícil participar de Chats? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 3, Nº. 2, p. 41-71, 2003.
- COOKE-PLAGWITZ, J. New Directions in CALL: An Objective Introduction to Second Life. *CALICO Journal*, Vol. 25, Nº. 3, p. 547-557, 2008.
- COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same task, different activities: analysis of SLA from an activity theory perspective. In: J. Lantolf; G. Appel (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994. p. 173-194.
- DEHAAN, J.; JOHNSON, N. H.; KONDO, T.; YOSHIMURA, N. Wiki and digital video use in strategic interaction-based experiential EFL learning. *CALICO Journal*, Vol. 29, Nº. 2, p. 1-20, 2012.
- DESMARAIS, L. La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 3, Nº. 1, p. 49-59, 2000.

- DIEU, B. Ferramentas sociais, comunidades de prática e redes: um círculo virtuoso. In: SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO, 1., 2008, São Paulo. *Anais do I Seminário Web Currículo*. São Paulo: PUC-SP, 2008. p. 1-35. CD-ROM.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: M. D. LeCompte; W. L. Millroy; J. Preissle (Orgs.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.
- _____. Qualitative methods. In: R. L. Linn; F. Erickson (Orgs.). *Quantitative Methods; Qualitative Methods* (Vol. 2). New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.
- _____. *Talk and Social Theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge: Polity Press, 2004.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: B. T. Ribeiro; P. M. Garcez (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.
- FARIA, H. O. *Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social Orkut ao ensino de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- FARMAN-FARMAIAN, A. *Video-based simulations for language learning*. Dissertação (Master of Science in Visual Studies) – Department of Architecture, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge/MA, 1987.
- FERREIRA, P. B. *Elaboração de Protótipo de CD-ROM de Português para Estrangeiros*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- FILIPOUSKI, A. M. R., MARCHI, D. M., SIMÕES, L. J. Língua Portuguesa e Literatura – Caderno do Aluno. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Caderno do Aluno – Ensino Fundamental 5ª e 6ª série*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 07-36.
- FONTES, M. C. M. *Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

- FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. *Campus-Wide Information Systems*, Vol. 30, Nº. 3, p. 174-185, 2013.
- GARCEZ, P. M. Helping Philippe: Constructions of a Computer-Assisted Language Learning Environment. *Working Papers in Educational Linguistics*, Vol. 11, Nº. 2, p. 39-65, 1995.
- _____. Microethnography in the classroom. In: K. King; N. H. Hornberger (Eds.). *The encyclopedia of language and education - Research methods in language and education* (Vol. 10). New York: Springer, 2008. p. 257-272.
- GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. No prelo (artigo aceito em março de 2014 para publicação na revista *DELTA*).
- GARCEZ, P. M.; SALIMEN, P. G. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: A. M. Barcelos (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 97-117.
- GARCIA, A.; JACOBS, J. The eyes of the beholder: Understanding the turn-taking system in quasi-synchronous computer-mediated communication. *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 32, Nº. 4, p. 337-367, 1999.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1967.
- GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.
- GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. O Cepi como ação de política linguística para o intercâmbio acadêmico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, 6., 2013, Porto Alegre. *Anais VI Encontro internacional de investigadores de políticas linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 107-112.
- GARRISON, D. R. Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, Vol. 6, p. 235-241, 1985.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

- GIBSON, W. Intercultural Communication Online: Conversation Analysis and the Investigation of Asynchronous Written Discourse. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 10, Nº 1, Art. 49, 2009.
- GOFFMAN, E. A. situação negligenciada. In: Ribeiro, B.; Garcez, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.
- HAUCK, M.; HAEZEWINDT, B. Adding a new perspective to distance (language) learning and teaching – the tutor’s perspective. *ReCALL*, Vol. 11, Nº. 2, p. 46-54, 1999.
- HAVE, P. ten. Computer-mediated chat: ways of finding chat partners. *M/C: A Journal of Media and Culture*, Vol. 3, Nº. 4, p. 1-5, 2000.
- HERITAGE, J. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- HERRING, S. C. Computer-mediated discourse analysis: an approach to researching online communities. In: S. Barab; R. Kling; J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 338-376.
- _____. Discourse in Web 2.0: Familiar, Reconfigured, and Emergent. In: D. Tannen; A. M. Tester (Eds.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2011: Discourse 2.0: Language and new media*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2012. p. 1-25.
- _____. Interactional Coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 4, Nº. 4, p. 1-24, 1999.
- HEWITT, J. An exploration of community in a Knowledge Forum classroom: An activity system analysis. In: S. Barab; R. Kling; J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 210-238.
- HILLERY, G. Definitions of community: areas of agreement. *Rural Sociology*, Vol. 20, p. 11-23, 1955.
- HINE, C. *Virtual Ethnography*. London: SAGE Publications, 2000.
- INNES, S. The evaluation of BBC language courses with particular reference to “Kontakte” and “Ensemble”. In: E. M. Harding-Esch (Ed.). *Self-directed learning and autonomy*. Cambridge: University of Cambridge, Department of Linguistics, CRAPEL, 1977. p. 117-159.
- KAZMER, M. Community-embedded Learning. In: R. Andrews; C. Haythornwaite (Eds.). *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London: SAGE Publications, 2007. p. 311-327.

- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, Vol. 32, Nº. 53, p. 1-25, 2007.
- KOZINETS, R. *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. London: SAGE Publications, 2010.
- LAFUENTE, N. E. *O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LAMY, M.; HAMPEL, R. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEE, L. Exploring wiki-mediated collaborative writing: a case study in an elementary Spanish. *CALICO Journal*. Vol. 27, Nº. 2, 2010.
- LE MOS, F. C. *O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. O. *Falar... Ler... Escrever... português: um curso para estrangeiro – livro de exercícios*. São Paulo: EPU, 2000.
- LITTO, F. M. A história da EAD no mundo. In: F. M. Litto; M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: O estado da arte*. São Paulo: Editora Pearson / Prentice Hall (Grupo Pearson), 2009.
- LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- MACHADO, A. P. S. *Jogo online português para Estrangeiros: testes, projeto e implementação*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciência da Computação – Bacharelado) – Faculdade de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MANGENOT, F. Formations hybrides utilisant Internet: l'importance du scénario de communication. In: SEMINARIO NAZIONALE LEND (LINGUA E NUOVA DIDATTICA), 3., 2007, Bologna. *Atti del 3 Seminario Nazionale LEND*. Roma: National Language Teacher Association LEND, 2008. p. 78-88.
- MARKMAN, K. M. To send or not to send: Turn construction in computer-mediated chat. In: C. SUNAKAWA; T. IKEDA; S. FINCH; M. SHETTY (Eds.). *Proceedings of the*

- Twelfth Annual Symposium About Language and Society-Austin* (Vol. 48). Austin: Texas Linguistic Forum, 2005. p. 115-124.
- MEISHAR-TAL, H.; KURTZ, G.; PIETERSE, E. Facebook Groups as LMS: A Case Study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 13, Nº. 4, p. 33-48, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado Aberto, 1996.
- MÖLLERING, M. Computer mediated communication: learning German online in Australia. *ReCALL*, Vol. 12, Nº. 1, p. 27-34, 2000.
- MONDADA, L. Formes de séquentialité dans les courriels et lesforums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 2, Nº. 1, p. 3-25, 1999.
- MONDADA, L.; DOEHLER, S. P. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, Vol. 88, Nº. 4, p. 501-518, 2004.
- MURRAY, J.; MORGENSTERN, D.; FURSTENBERG, N. The Athena Language Learning Project: using natural-language processing, graphics, speech processing, and interactive video for communication-based language learning. In: V. M. Holland; J. D. Kaplan; M. R. Sams (Eds.). *Intelligent Language Tutors: Theory Shaping Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 243-56.
- NEVADO, R. A. *Espaços interativos de construções de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- NUNES, C. D. *Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. *Calidoscópio*, Vol. 10, Nº. 1, p. 58-64, 2012.
- PAIVA, V. L. M. O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2009. Disponível em: <http://ticefetcamacari.files.wordpress.com/2009/04/tecnologias.pdf> (Acessado em 08/02/2014).

- PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F.; CARNEIRO, M. M.; RACILAN, M.; GOMES JÚNIOR, R. C.; LIMA, L. A. Leitura em inglês na rede: a trajetória do projeto Ingrede. *Educação & Tecnologia*, Vol. 17, Nº. 3, 2012.
- PAIVA, V. M. O., BRAGA, J. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: A. M. F. Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 119-139.
- PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: F. M. Litto; M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: O estado da arte*. São Paulo: Editora Pearson / Prentice Hall (Grupo Pearson), 2009.
- PANYAMETHEEKUL, S.; HERRING, S. C. Gender and turn allocation in a Thai chat room. In: B. Danet; S. C. Herring (Eds.). *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 233-255.
- PETERS, O. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.
- POJANAPUNYA, P.; JAROENKITBOWORN, K. How to say “Good-bye” in Second Life. *Journal of Pragmatics*, Vol. 43, p. 3591–3602, 2011.
- POLONIA, E. *Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em uma Rede Telemática*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. Projeto Hipertexto para Licenciatura em Letras - Inglês na modalidade a distância: a aplicação da teoria dos sistemas complexos à construção de conteúdos para um currículo em rede. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais do CELSUL*, Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 1-8.
- PRIMO, A. *Interação Mediada por Computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- RACLAW, J. Two Patterns for Conversational Closings in Instant Message Discourse. *Colorado Research in Linguistics*, Vol. 21, p. 1-21, 2008.
- RAMOS, I. F. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

- REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução*, N° 9, p. 5-47, 2000.
- REED, D.; ASHMORE, M. The Naturally-Occurring Chat Machine. *M/C Journal*. Vol. 3, N° 4, 2000.
- REIS, S. C.; MOREIRA, T. M.; TURA, L. C. Aprendendo inglês na internet: um projeto construído colaborativamente entre participantes de uma comunidade virtual. *Revista Querubim*, Vol. 2, N° 7, p. 179-185, 2008.
- RESNICK, M. Rethinking Learning in the Digital Age. In: G. Kirkman (Ed.). *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. New York: Oxford University Press. 2002. p. 32-37.
- RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- RINTEL, E. S.; MULHOLLAND, J.; PITTAM, J. First things first: Internet Relay Chat openings. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 6, N° 3, p. 1-29, 2001.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- ROGOFF, B.; BARTLETT, L.; TURKANIS, C. Lessons about Learning as a Community. In: B. Rogoff; C. Turkanis; L. Bartlett (Eds.). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 3-17.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, Vol. 50, N° 4, p. 696-735, 1974.
- SADYKOVA, G.; MESKILL, C. The Language of Digital Learning Objects: A Cross-disciplinary Study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 5, N° 2, p. 239-252, 2009.
- SALIMEN, P. G. *A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SCHEGLOFF, E. A. *Sequence organization in interaction – A primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

- _____. Sequencing in conversational openings. In: J. J. Gumperz; D. Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 346-380.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI, G. H. Língua Estrangeira – Caderno do Aluno. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Caderno do Aluno – Ensino Fundamental 5ª e 6ª série*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 37-47.
- SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H. CARVALHO, S. C. O Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI): Uma Ação de Política Linguística Construída Colaborativamente pelos Participantes. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, Año 4, Vol. 4, p. 11-148, 2012.
- SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. S. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-18.
- SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; JURIC, V. S., HRASTE, M., RODRIGUEZ, M. A. A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do Mercosul. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 3., 2007, Córdoba. *Anais III Encuentro internacional de investigadores de políticas lingüísticas*. Córdoba: AUGM, 2007. p. 59-64.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

- SCHÖNFELDT, J.; GOLATO, A. Repair in chats: A conversation analytic approach. *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 36, Nº. 3, p. 241-284, 2003.
- SCHULZ, L. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SIDI, W. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL, 1., 2012, Porto Alegre. *Livro de resumos do I Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional – Práticas de ensino e formação de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol. 23, Nº. 81, p. 143-160, 2002.
- STAHL, G. (Ed.). *Studying Virtual Math Teams*. New York: Springer, 2009.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STUCKEY, B.; BARAB, S. New Conceptions for Community Design. In: R. Andrews; C. Haythornthwaite (Eds.). *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London: SAGE Publications, 2007. p. 439-465.
- SUCHMAN, L. A. *Human-Machine Reconfigurations: Plans and situated actions*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- TELLES, J. (Ed.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: F. M. Litto; M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: O estado da arte*. São Paulo: Editora Pearson / Prentice Hall (Grupo Pearson), 2009.
- TUDINI, Conversational elements of online chatting: speaking practice for distance language learners? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 6, Nº. 2, p. 83-99, 2003.
- VOLOSHINOV, V. N. *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WANG, Y.; SUN, C. Internet-Based Real Time Language Education: Towards a Fourth Generation Distance Education. *CALICO Journal*, Vol. 18, Nº. 3, p. 539-561, 2001.
- WARSCHAUER, M. Laptops and literacy: A multi-site case study. *Pedagogies*, Vol. 3, Nº. 1, p. 52-67, 2008.
- _____. Technological change and the future of CALL. In: S. Fotos; C. Brown (Eds.). *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 15-25.
- WELLMAN, B.; LEIGHTON, B. Networks, neighborhoods, and communities – Approaches to the study of community question. *Urban Affairs Quarterly*, Vol. 14, Nº. 3, p. 363-390, 1979.
- WELLMAN, B.; SALAFF, J.; DIMITROVA, D.; GARTON, L.; GULIA, M.; HAYTHORNTHWAITE, C. Computer networks as social networks: collaborative work, telework and virtual community. *Annual Review of Sociology*, Vol. 22, p. 213-38, 1996.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WHITE, C. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: D. Wiley. *The instructional use of learning objects*. 2000. p. 1-35. Online version - Retrieved from <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>: Association for Instructional Technology & Association for Educational Communications and Technology.
- <http://cachinacursos.wordpress.com/2009/07/20/internet-x-web/>
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Filmstrip>
- http://en.wikipedia.org/wiki/Hot_Potatoes - Acesso em 16/02/2013
- <http://hotpot.uvic.ca/> - Acesso em 16/02/2013
- <http://web.mit.edu/fll/www/projects/NoRecuerdo.shtml>
- <http://web.mit.edu/fll/www/projects/Philippe.shtml>.
- http://www.bbc.co.uk/alba/foghlam/beag_air_bheag/.
- <http://www.institutouniversal.com.br/p1.php?curso-profissionalizante=Ingles-Basico-Apostila#1>.

<http://www.ipf.net.au/>

http://www.learnamericanenglishonline.com/Blue%20Level/Blue_Level_Dictation.html.

<http://www.learnenglish.de/>.

<http://www.telecurso.org.br/>

<http://www.wordle.net/>

ANEXO I

**Termo de *Consentimento Informado* utilizado na 2ª edição do CEPI UFRGS
(documento igual ao utilizado na 1ª edição, apenas com alterações de data e edição):**

 <p>UFRGS UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS Programa de Pós-Graduação em Letras Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS Telefone: 3316-7080</p>	 <p>INSTITUTO DE LETRAS UFRGS</p>
CONSENTIMENTO INFORMADO		
Porto Alegre, 30 de maio de 2011.		
Prezado participante do CEPI-Português/UFRGS 2011.2,		
Sou acadêmica de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, e pesquiso ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância, em ambientes virtuais.		
Através deste documento, solicito sua autorização para gerar os dados para minha pesquisa de Doutorado durante o CEPI-Português/UFRGS, do qual você é um dos participantes. Os dados consistem em: gravações audiovisuais de interações via Skype, gravações dos históricos de interações via chat do Skype (ou demais softwares utilizados pelos participantes do curso), gravações das interações via chat, fórum e mensagem no moodle, gravações dos demais textos escritos disponibilizados no histórico do moodle, gravações de e-mails fora do moodle, registro de notas de campo e entrevistas individuais ou em grupo.		
Os dados serão utilizados por mim para propósitos única e exclusivamente científicos. Os dados gerados poderão ser mostrados a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa, para fins acadêmicos; usados em publicações científicas; mostrados em salas de aula, para fins de estudo, e em apresentações públicas (congressos, simpósios e demais eventos de caráter acadêmico).		
Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes de pessoas e universidades) e esfumamento das fotos dos perfis e rostos nos vídeos (com o efeito <i>blur</i>), de modo a não ser possível identificar rostos. Caso você considere interessante, é possível também a manipulação dos áudios para mudança de voz, visando preservar sua identidade como participante da pesquisa. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.		
Agradeço sua atenção e estou a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone +55 51 84022328 ou e-mail gsbulla@gmail.com .		
Atenciosamente, Gabriela da Silva Bulla.		
LI O DOCUMENTO ACIMA, E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA A GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA.		
NOME: ASSINATURA ou DOCUMENTO DE IDENTIDADE: DATA:		

ANEXO II

Atividades de Francisco no Moodle antes do chat:

LOGS AUTOMÁTICOS DE ATIVIDADE NO MOODLE POR PARTICIPANTE (conforme fornecido pelo Moodle):					VERSÃO CRIADA PELA PESQUISADORA PARA WORDLE
Ter 18 janeiro 2011, 18:26	200.117.224.138	Francisco	chat view	Chat de Dúvidas	entrou-Chat-de-Dúvidas
Ter 18 janeiro 2011, 18:22	200.117.224.138	Francisco	user view	GABRIELA DA SILVA BULLA [Equipe CEPI]	viu-Gabriela-EquipeCEPI
Ter 18 janeiro 2011, 18:19	200.117.224.138	Francisco	resource view	4.2. Olá!	viu-4.2.-Olá!
Ter 18 janeiro 2011, 18:19	200.117.224.138	Francisco	resource view	14. Como perguntar – exercícios	viu-14.-Como-perguntar-exercícios
Ter 18 janeiro 2011, 18:19	200.117.224.138	Francisco	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 18:19	200.117.224.138	Francisco	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 18:19	200.117.224.138	Francisco	journal update entry	4.2. Escribiendo un mail	fez-4.2.-Escribiendo-un-mail
Ter 18 janeiro 2011, 18:18	200.117.224.138	Francisco	journal add entry	4.2. Escribiendo un mail	fez-4.2.-Escribiendo-un-mail
Ter 18 janeiro 2011, 18:18	200.117.224.138	Francisco	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 18:15	200.117.224.138	Francisco	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 18:15	200.117.224.138	Francisco	glossary view	Glossário	viu-Glossário
Ter 18 janeiro 2011, 18:15	200.117.224.138	Francisco	glossary view	Glossário	viu-Glossário
Ter 18 janeiro 2011, 18:15	200.117.224.138	Francisco	glossary view	Glossário	viu-Glossário
Ter 18 janeiro 2011, 18:09	200.117.224.138	Francisco	resource view	3.1. No divã	viu-3.1.-No-divã
Ter 18 janeiro 2011, 18:09	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 18:05	200.117.224.138	Francisco	quiz view	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 17:40	200.117.224.138	Francisco	quiz view	2.1. Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1.-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 17:28	200.117.224.138	Francisco	resource view	ET 1. Quem é quem?	viu-ET-1.-Quem-é-quem?
Ter 18 janeiro 2011, 17:28	200.117.224.138	Francisco	quiz view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Ter 18 janeiro 2011, 17:27	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 17:25	200.117.224.138	Francisco	quiz view	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 17:22	200.117.224.138	Francisco	resource view	2.1. Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1.-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 17:21	200.117.224.138	Francisco	resource view	2.1. Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1.-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 17:21	200.117.224.138	Francisco	quiz view	2.1. Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1.-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 17:21	200.117.224.138	Francisco	resource view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Ter 18 janeiro 2011, 17:21	200.117.224.138	Francisco	quiz view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Ter 18 janeiro 2011, 17:18	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001

Ter 18 janeiro 2011, 16:57	200.117.224.138	Francisco	user view all		viu-participantes
Ter 18 janeiro 2011, 16:57	200.117.224.138	Francisco	user view	Pablo	viu-Pablo
Ter 18 janeiro 2011, 16:57	200.117.224.138	Francisco	user view	Maria Laura Rodriguez <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Maria-Laura-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:57	200.117.224.138	Francisco	user view	Guadalupe Moreira <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Guadalupe-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:56	200.117.224.138	Francisco	user view	Hebe Gargiulo <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Hebe-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:56	200.117.224.138	Francisco	user view	Izadora Netz Sieczkowski <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Izadora-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:56	200.117.224.138	Francisco	user view	MARGARETE SCHLATTER <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Margarete-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:56	200.117.224.138	Francisco	user view	Renata Bonotto <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Renata-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:56	200.117.224.138	Francisco	user view	Elisa	viu-Elisa
Ter 18 janeiro 2011, 16:56	200.117.224.138	Francisco	user view all		viu-participantes
Ter 18 janeiro 2011, 16:55	200.117.224.138	Francisco	user view	Renata Bonotto <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Renata-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:55	200.117.224.138	Francisco	user view	MARGARETE SCHLATTER <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Margarete-Equipe-CEPI
Ter 18 janeiro 2011, 16:54	200.117.224.138	Francisco	user view all		viu-participantes
Ter 18 janeiro 2011, 16:44	200.117.224.138	Francisco	quiz view	2.1 Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 16:42	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:40	200.117.224.138	Francisco	user view	Daniel	viu-Daniel
Ter 18 janeiro 2011, 16:40	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:39	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:38	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:33	200.117.224.138	Francisco	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:32	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:21	200.117.224.138	Francisco	forum user report	Tiago	viu-relatorio-uso-forum-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:21	200.117.224.138	Francisco	blog view	view blog entry	viu-blog-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:20	200.117.224.138	Francisco	forum user report	Tiago	viu-blog-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:20	200.117.224.138	Francisco	user view	Tiago	viu-relatorio-uso-forum-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:20	200.117.224.138	Francisco	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:18	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:09	200.117.224.138	Francisco	wiki view	4.1. E você?: group	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:09	200.117.224.138	Francisco	resource view	4.2. Olá!	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 16:01	200.117.224.138	Francisco	resource view	AT Skype	viu-4.2.-Olá!
Ter 18 janeiro 2011, 14:26	200.117.224.138	Francisco	resource view	4.2. Olá!	viu-AT-Skype
Ter 18 janeiro 2011, 14:26	200.117.224.138	Francisco	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.2.-Olá!
Ter 18 janeiro 2011, 14:22	200.117.224.138	Francisco	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 14:21	200.117.224.138	Francisco	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 14:21	200.117.224.138	Francisco	resource view	4.2. Olá!	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 14:17	200.117.224.138	Francisco	user view	Francisco	viu-4.2.-Olá!
Ter 18 janeiro 2011, 14:16	200.117.224.138	Francisco	chat view	Chat de Dúvidas	viu-Francisco
Ter 18 janeiro 2011, 14:16	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	Cafezinho	viu-Chat-de-Dúvidas
Ter 18 janeiro 2011, 14:16	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-Cafezinho
Ter 18 janeiro 2011, 04:02	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 04:01	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:08	200.117.224.138	Francisco	resource view	Manual do Aluno	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:08	200.117.224.138	Francisco	chat view	Chat de Dúvidas	viu-Manual-do-Aluno
Seg 17 janeiro 2011, 21:08	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	Fórum de Dúvidas	viu-Chat-de-Dúvidas
Seg 17 janeiro 2011, 21:08	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-Fórum-de-Dúvidas
Seg 17 janeiro 2011, 21:08	200.117.224.138	Francisco	quiz view	8. O Programa Escala	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:07	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-8.-O-Programa-Escala

Seg 17 janeiro 2011, 21:07	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:07	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	Cafezinho	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:06	200.117.224.138	Francisco	user view	Patrícia	viu-Cafezinho
Seg 17 janeiro 2011, 21:06	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Patrícia
Seg 17 janeiro 2011, 21:06	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-Avisos-e-Notícias
Seg 17 janeiro 2011, 21:06	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:04	200.117.224.138	Francisco	user view	Patrícia	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:04	200.117.224.138	Francisco	forum view discussion	Boas Vindas!	viu-Patrícia
Seg 17 janeiro 2011, 21:02	200.117.224.138	Francisco	resource view	1. Quem é quem?	viu-Avisos-e-Notícias-Boas-Vindas!
Seg 17 janeiro 2011, 21:01	200.117.224.138	Francisco	quiz view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 21:01	200.117.224.138	Francisco	quiz attempt	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 21:01	200.117.224.138	Francisco	quiz view	1. Quem é quem?	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 21:00	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 21:00	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 21:00	200.117.224.138	Francisco	user view all		viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 20:59	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-participantes
Seg 17 janeiro 2011, 20:58	200.117.224.138	Francisco	resource view	Socorro, não entendi nada!	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 20:57	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	Cafezinho	viu-Socorro-não-entendi-nada!
Seg 17 janeiro 2011, 20:57	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-Cafezinho
Seg 17 janeiro 2011, 20:57	200.117.224.138	Francisco	resource view	Socorro, não entendi nada!	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 20:38	200.117.224.138	Francisco	resource view	Manual do Aluno	viu-Socorro-não-entendi-nada!
Seg 17 janeiro 2011, 20:37	200.117.224.138	Francisco	forum view forum	Cafezinho	viu-Manual-do-Aluno
Seg 17 janeiro 2011, 20:37	200.117.224.138	Francisco	resource view	Socorro, não entendi nada!	viu-Cafezinho
Seg 17 janeiro 2011, 20:37	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-Socorro-não-entendi-nada!
Seg 17 janeiro 2011, 17:56	200.117.224.138	Francisco	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001

Atividades de Tiago no Moodle antes do chat:

LOGS AUTOMÁTICOS DE ATIVIDADE NO MOODLE POR PARTICIPANTE (conforme fornecido pelo Moodle):					VERSÃO CRIADA PELA PESQUISADORA PARA WORDLE
Ter 18 janeiro 2011, 20:35	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 20:35	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Fórum de Dúvidas	viu-Fórum-de-Dúvidas
Ter 18 janeiro 2011, 20:35	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 20:34	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 20:34	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 20:32	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 20:32	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Atividades online	viu-Avisos-e-Notícias-Tópico-Atividades-online
Ter 18 janeiro 2011, 20:32	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 20:31	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:55	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:55	186.108.179.211	Tiago	user update		editou-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:52	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:52	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:51	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:40	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001

Ter 18 janeiro 2011, 17:39	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:39	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:38	186.108.179.211	Tiago	user view all		viu-participantes
Ter 18 janeiro 2011, 17:38	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:36	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:33	186.108.179.211	Tiago	journal update entry	Portfólio	editou-Portfólio
Ter 18 janeiro 2011, 17:33	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:26	186.108.179.211	Tiago	resource view	9. Verbos U1 3.2. (Completando meu perfil)	viu-9.-Verbos-U1-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:25	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:25	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:25	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 17:24	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:24	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:15	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:13	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:12	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	4.3. Adivinhe quem é?	viu-4.3.-Adivinhe-quem-é?
Ter 18 janeiro 2011, 17:11	186.108.179.211	Tiago	resource view	4.2. Olá!	viu-4.2.-Olá!
Ter 18 janeiro 2011, 17:11	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:10	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Atividades online	viu-Avisos-e-Notícias-Tópico-Atividades-online
Ter 18 janeiro 2011, 17:10	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 17:10	186.108.179.211	Tiago	course user report	Tiago	viu-relatorio-curso-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:10	186.108.179.211	Tiago	blog view	view blog entry	viu-blog-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:09	186.108.179.211	Tiago	forum user report	Tiago	viu-relatorio-uso-forum-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:09	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:09	186.108.179.211	Tiago	blog view	view blog entry	viu-blog-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:09	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:09	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 17:04	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:04	186.108.179.211	Tiago	journal add entry	Portfólio	viu-Portfólio-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 17:03	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:01	186.108.179.211	Tiago	journal view	3.2. Completando meu perfil	viu-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 17:01	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:52	186.108.179.211	Tiago	blog view	view blog entry	viu-blog-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:50	186.108.179.211	Tiago	forum user report	Tiago	viu-relatorio-uso-forum-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:49	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 16:49	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:44	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:44	186.108.179.211	Tiago	forum add post	Re: Análise de elementos da fala	postou-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:37	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:37	186.108.179.211	Tiago	forum update post	Re: Análise de elementos da fala	editou-post-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:34	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:34	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:33	186.108.179.211	Tiago	forum add post	Re: Análise de elementos da fala	postou-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:30	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:30	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:29	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:21	186.108.179.211	Tiago	quiz view	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS

Ter 18 janeiro 2011, 16:20	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:19	186.108.179.211	Tiago	quiz view	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 16:18	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:17	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:17	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 16:17	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:11	186.108.179.211	Tiago	user view	Francisco	viu-Francisco
Ter 18 janeiro 2011, 16:11	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:08	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 16:08	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 16:08	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Tarefas do Moodle	viu-Avisos-e-Notícias-Tópico-Tarefas-do-Moodle
Ter 18 janeiro 2011, 16:08	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 16:07	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 15:57	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Fórum de Dúvidas	viu-Fórum-de-Dúvidas
Ter 18 janeiro 2011, 15:57	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 15:56	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 15:45	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 14:04	186.108.179.211	Tiago	resource view	14. Como perguntar	viu-14.-Como-perguntar
Ter 18 janeiro 2011, 14:03	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 14:03	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Fórum de Dúvidas	viu-Fórum-de-Dúvidas
Ter 18 janeiro 2011, 14:03	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 14:03	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 14:03	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Tarefas do Moodle	viu-Avisos-e-Notícias-Tópico-Tarefas-do-Moodle
Ter 18 janeiro 2011, 14:03	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 14:03	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 14:02	186.108.179.211	Tiago	user view	Patrícia	viu-Patrícia
Ter 18 janeiro 2011, 14:02	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 14:02	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 14:01	186.108.179.211	Tiago	forum view forums		viu-lista-forum
Ter 18 janeiro 2011, 14:01	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 14:01	186.108.179.211	Tiago	forum add post	Re: Análise de elementos da fala	postou-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 13:55	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 13:55	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 13:53	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:50	186.108.179.211	Tiago	resource view	4.2. Olá!	viu-4.2.-Olá!
Ter 18 janeiro 2011, 13:50	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:49	186.108.179.211	Tiago	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 13:49	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:48	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 13:48	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:31	186.108.179.211	Tiago	quiz view	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 13:31	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:30	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 13:30	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 13:30	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:26	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Fórum de Dúvidas	viu-Fórum-de-Dúvidas
Ter 18 janeiro 2011, 13:26	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001

Ter 18 janeiro 2011, 13:25	186.108.179.211	Tiago	wiki links	4.1. E você?: group	clicou-link-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 13:25	186.108.179.211	Tiago	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 13:25	186.108.179.211	Tiago	wiki links	4.1. E você?: group	clicou-link-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 13:25	186.108.179.211	Tiago	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 13:25	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:24	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 13:24	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 13:24	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Fórum de Dúvidas	viu-Fórum-de-Dúvidas
Ter 18 janeiro 2011, 13:23	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 12:00	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 12:00	186.108.179.211	Tiago	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 12:00	186.108.179.211	Tiago	wiki info	4.1. E você?: group	wiki-info-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 12:00	186.108.179.211	Tiago	wiki links	4.1. E você?: group	clicou-link-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 11:58	186.108.179.211	Tiago	wiki view	4.1. E você?: group	viu-4.1.-E-você?
Ter 18 janeiro 2011, 11:58	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 11:58	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 11:54	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 11:53	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 11:53	186.108.179.211	Tiago	resource view	2.1. Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1.-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 11:53	186.108.179.211	Tiago	resource view	2.1. Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1.-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 11:53	186.108.179.211	Tiago	quiz view	2.1 Experiências de ex-intercambistas	viu-2.1-Experiências-de-ex-intercambistas
Ter 18 janeiro 2011, 11:53	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 11:53	186.108.179.211	Tiago	resource view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Ter 18 janeiro 2011, 11:53	186.108.179.211	Tiago	quiz view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Ter 18 janeiro 2011, 11:52	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 11:52	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 11:50	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Ter 18 janeiro 2011, 11:49	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 11:47	186.108.179.211	Tiago	resource view		viu-lista-tarefas
Ter 18 janeiro 2011, 11:47	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 10:45	186.108.179.211	Tiago	resource view	3.1. No divã	viu-3.1.-No-divã
Ter 18 janeiro 2011, 10:45	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 10:44	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 10:43	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 10:43	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Tarefas do Moodle	viu-Avisos-e-Notícias-Tópico-Tarefas-do-Moodle
Ter 18 janeiro 2011, 10:43	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Ter 18 janeiro 2011, 10:43	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 10:40	186.108.179.211	Tiago	resource view	1. Uso de verbos – exercícios A	viu-1.-Uso-de-verbos-exercícios-A
Ter 18 janeiro 2011, 10:37	186.108.179.211	Tiago	resource view	17. Expressões de tempo	viu-17.-Expressões-de-tempo
Ter 18 janeiro 2011, 10:36	186.108.179.211	Tiago	resource view	d. Futuro do Presente do Indicativo (IR + Infinitivo)	viu-d.-Futuro-do-Presente-do-Indicativo-IR+Infinitivo
Ter 18 janeiro 2011, 10:34	186.108.179.211	Tiago	resource view	9. Verbos U1 3.2. (Completando meu perfil)	viu-9.-Verbos-U1-3.2.-Completando-meu-perfil
Ter 18 janeiro 2011, 10:32	186.108.179.211	Tiago	resource view	8. Falsos cognatos (informações pessoais)	viu-8.-Falsos-cognatos-informações-pessoais
Ter 18 janeiro 2011, 10:29	186.108.179.211	Tiago	resource view	7. Pronomes	viu-7.-Pronomes
Ter 18 janeiro 2011, 10:28	186.108.179.211	Tiago	resource view	6. Profissões e áreas de conhecimento	viu-6.-Profissões-e-áreas-de-

					conhecimento
Ter 18 janeiro 2011, 10:25	186.108.179.211	Tiago	resource view	4. Números	viu-4.-Números
Ter 18 janeiro 2011, 10:24	186.108.179.211	Tiago	resource view	3. Como se apresentar	viu-3.-Como-se-apresentar
Ter 18 janeiro 2011, 10:22	186.108.179.211	Tiago	resource view	2. Uso de conjunções	viu-2.-Uso-de-conjunções
Ter 18 janeiro 2011, 10:20	186.108.179.211	Tiago	resource view	d. Futuro do Presente do Indicativo (IR + Infinitivo)	viu-d.-Futuro-do-Presente-do-Indicativo-IR+Infinitivo
Ter 18 janeiro 2011, 10:19	186.108.179.211	Tiago	resource view	c. Pretérito Imperfeito do Indicativo	viu-c.-Pretérito-Imperfeito-do-Indicativo
Ter 18 janeiro 2011, 10:17	186.108.179.211	Tiago	resource view	b. Pretérito Perfeito do Indicativo	viu-b.-Pretérito-Perfeito-do-Indicativo
Ter 18 janeiro 2011, 10:16	186.108.179.211	Tiago	resource view	a. Presente do Indicativo	viu-a.-Presente-do-Indicativo
Ter 18 janeiro 2011, 10:14	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 10:14	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala-Tópico
Ter 18 janeiro 2011, 10:09	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	2.3. Análise de elementos da fala	viu-2.3.-Análise-de-elementos-da-fala
Ter 18 janeiro 2011, 10:09	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Ter 18 janeiro 2011, 10:08	186.108.179.211	Tiago	quiz view	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:08	186.108.179.211	Tiago	quiz review	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:08	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:08	186.108.179.211	Tiago	quiz close attempt	2.2. Alunos da UFRGS	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:07	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:07	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:07	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:07	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:06	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:06	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:06	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:05	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:05	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:04	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:04	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:04	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:04	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:04	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:03	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:03	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:02	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:02	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:01	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:01	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:01	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 10:01	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:58	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:57	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:57	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:57	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:56	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:56	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:56	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	64	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:56	186.108.179.211	Tiago	quiz attempt	2.2. Alunos da UFRGS	fez-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:42	186.108.179.211	Tiago	quiz view	2.2. Alunos da UFRGS	viu-2.2.-Alunos-da-UFRGS
Ter 18 janeiro 2011, 09:42	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001

Seg 17 janeiro 2011, 23:53	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	62	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:52	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	62	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:49	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	62	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:47	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	62	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:46	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	62	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:46	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	62	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:42	186.108.179.211	Tiago	quiz continue attemp	62	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:41	186.108.179.211	Tiago	resource view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:41	186.108.179.211	Tiago	quiz view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:40	186.108.179.211	Tiago	quiz attempt	1. Quem é quem?	fez-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:33	186.108.179.211	Tiago	resource view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:32	186.108.179.211	Tiago	quiz view	1. Quem é quem?	viu-1.-Quem-é-quem?
Seg 17 janeiro 2011, 23:31	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 23:30	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 23:30	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 23:30	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 23:19	186.108.179.211	Tiago	resource view	Socorro, não entendi nada!	viu-Socorro-não-entendi-nada!
Seg 17 janeiro 2011, 23:19	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 19:41	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 19:35	186.108.179.211	Tiago	forum view discussion	Boas Vindas!	viu-Avisos-e-Noticias-Boas-Vindas!
Seg 17 janeiro 2011, 19:35	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Avisos e Notícias	viu-Avisos-e-Notícias
Seg 17 janeiro 2011, 19:35	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 19:34	186.108.179.211	Tiago	user view	Daniel	viu-Daniel
Seg 17 janeiro 2011, 19:33	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 18:42	186.108.179.211	Tiago	user view all		viu-participantes
Seg 17 janeiro 2011, 18:42	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 18:41	186.108.179.211	Tiago	chat view	Chat de Dúvidas	viu-Chat-de-Dúvidas
Seg 17 janeiro 2011, 18:40	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 18:39	186.108.179.211	Tiago	forum view forum	Cafezinho	viu-Cafezinho
Seg 17 janeiro 2011, 17:54	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 17:54	186.108.179.211	Tiago	user view	GABRIELA DA SILVA BULLA <i>[Equipe CEPI]</i>	viu-Gabriela-Equipe-CEPI
Seg 17 janeiro 2011, 17:53	186.108.179.211	Tiago	user view all		viu-participantes
Seg 17 janeiro 2011, 17:52	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 17:52	186.108.179.211	Tiago	user view all		viu-participantes
Seg 17 janeiro 2011, 17:49	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Seg 17 janeiro 2011, 17:49	186.108.179.211	Tiago	user change password	105	mudou-senha
Seg 17 janeiro 2011, 17:47	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Seg 17 janeiro 2011, 17:42	186.108.179.211	Tiago	resource view	Manual do Aluno	viu-Manual-do-Aluno
Seg 17 janeiro 2011, 17:42	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 16:25	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001
Seg 17 janeiro 2011, 16:09	186.108.179.211	Tiago	user view	Tiago	viu-Tiago
Seg 17 janeiro 2011, 16:07	186.108.179.211	Tiago	course view	CEPI UFRGS 001	viu-CEPI-UFRGS-001

ANEXO III

Segmento de escrita-em-interação via *chat* do *Skype* “*jeje no le pegamos a una*” completo, com os dez excertos em ordem cronológica:

Excerto 1

1	[20:40:11] Patrícia:	oi chico
2	[20:41:05] Chico:	oi
3	[20:41:11] Chico:	vamos fazer a videollamada
4	[20:41:30]	*** <i>Patrícia adicionou Ti ao chat</i> ***
5	[20:41:36] Patrícia:	Oi menininos
6	[20:41:42] Patrícia:	meninos
7	[20:42:04] Ti:	oi
8	[20:42:13] Chico:	Oi
9	[20:42:18] Chico:	fazemos agora a videollada ?
10	[20:42:41] Patrícia:	primeiro vocês devem ter feito todas atividades anteriores
11	[20:42:59] Patrícia:	eu vi que ninguém fez a tarefa 4.1
12	[20:43:04] Chico:	q???
13	[20:43:35] Ti:	ups

Excerto 2

14	[20:44:01] Chico:	pasame el link del cepi
15	[20:44:04] Ti:	da tarefa habia que escribirla em algun sitio
16	[20:44:16] Patrícia:	cepi.unc.edu.ar
17	[20:44:18] Ti:	http://www.cepi.unc.edu.ar/course/view.php?id=3
18	[20:44:43] Ti:	va ese link es el que estoy ahora
19	[20:45:00] Ti:	la pag inicial
20	[20:45:31] Ti:	em onde deberiamos pasar da tarefa 4.2, Paty?
21	[20:45:46] Chico:	q temos q fazer na 4.2?
22	[20:45:54] Ti:	pq eu a tenho echa aparte
23	[20:45:58] Patrícia:	a 4.2 é a videochamada
24	[20:46:11] Chico:	4,1 q fazemos?
25	[20:46:23] Ti:	perdon, a tarefa 4.1
26	[20:46:24] Ti:	jejeje
27	[20:46:37] Patrícia:	leiam lá
28	[20:46:46] Patrícia:	logo abaixo tem a ferramenta wiki
29	[20:46:54] Patrícia:	se não conseguirem usar o wiki
30	[20:47:00] Patrícia:	cliquem em ajuda técnica
31	[20:47:07] Patrícia:	ele mostra como fazer
32	[20:48:28] Chico:	ok entendiste kpo?

33	[20:49:03] Ti:	si, igual nao me deja editar porque voce o esta hacemdo
34	[20:49:04] Ti:	jeje
35	[20:52:37] Ti	Paty agora me dejo editar da caxa pra escribir
36	[20:52:46] Chico:	no me dejo editar
37	[20:52:48] Chico:	me borro todo
38	[20:52:58] Patrícia:	hum
39	[20:53:04] Patrícia:	você salvou?

Excerto 3

40	[20:53:40] Ti:	há que escribir tudas das preguntas??
41	[20:53:48] Chico:	perguntas sobre q?
42	[20:54:24] Patrícia:	vocês entenderam o que pede a tarefa?
43	[20:54:54] Chico:	escreber perguntas num wiki
44	[20:55:37] Patrícia:	perguntas sobre?
45	[20:56:21] Patrícia:	eu fiz um teste
46	[20:56:28] Patrícia:	está funcionando a ferramenta
47	[20:56:49] Chico:	para conheccer a alguem?
48	[20:57:28] Ti:	claro, mas um texto como da perfil ou de que forma?
49	[20:57:29] Patrícia:	vou fazer assim, deixo vocês resolvendo a tarefa 4.1
50	[20:57:48] Patrícia:	leiam atentamente o enunciado
51	[20:57:56] Patrícia:	e façam juntos
52	[20:58:08] Patrícia:	depois que terminarem, me avisem para a video chamada
53	[20:58:15] Chico:	eu estou escrevendo as perguntas somente
54	[20:58:20] Chico:	nenhum texto
55	[20:59:32] Ti:	claro Paty, mas a enunciado dice "Você sabe como iniciar uma conversa em português? Que tipo de perguntas você faz para conhecer alguém? Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa"
56	[21:00:05] Ti:	e lo que nao sabemos é que hacer
57	[21:00:21] Patrícia:	Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa"
58	[21:00:32] Ti:	escreber perguntas ou a texto
59	[21:00:34] Patrícia:	uma lista
60	[21:00:34] Ti:	Jejeje
61	[21:00:51] Chico:	ok con 5 esta bem?
62	[21:00:59] Patrícia:	como queiram
63	[21:01:04] Chico:	Ok

Excerto 4

64	[21:01:10] Chico:	ya tenes 5 kpo?
65	[21:01:16] Patrícia:	mas os dois devem participar
66	[21:01:24] Ti:	si...
67	[21:01:30] Chico:	ok listo
68	[21:01:34] Chico:	cuando quieran
69	[21:02:08] Ti:	dejame un par de minutos que las escribo
70	[21:02:13] Ti:	y te aviso cuando termino
71	[21:02:25] Chico:	ok hacemos 5 y 5 y listo
72	[21:02:30] Chico:	avisame cuando las tengas
73	[21:03:03] Ti:	ok
74	[21:03:24] Patrícia:	a ideia não é cada um fazer uma parte
75	[21:03:33] Patrícia:	mas vocês discutirem o que acham adequado
76	[21:04:16] Patrícia:	certo?
77	[21:04:32] Chico:	ok

Excerto 5

78	[21:04:38] Chico:	ja tengo as pergutnas
79	[21:04:46] Chico:	pero nao deixa subirlas ao wiki
80	[21:08:46] Ti:	eu tenho da mismo problema

81	[21:08:56] Patrícia:	qual mensagem aparece?
82	[21:09:34] Patrícia:	eu testo e dá certo...
83	[21:10:18] Chico:	ahi esta
84	[21:10:27] Chico:	eu pude
85	[21:10:32] Ti:	Ok
86	[21:10:54] Ti:	eu me decia que outro estava trabalhando com isso
87	[21:11:16] Ti:	agora tenho que escrever tudo de novo
88	[21:11:29] Chico:	ya me paso a mi
89	[21:11:36] Patrícia:	se disser isso, continue
90	[21:11:39] Patrícia:	ele vai salvar

Excerto 6

91	[21:12:38] Patrícia:	que tal fazermos a vídeo chamada amanhã?
92	[21:12:56] Patrícia:	vocês ainda devem preencher os perfis, colocar foto
93	[21:13:03] Patrícia:	e terminar o wiki
94	[21:13:12] Patrícia:	assim vocês ficam com tempo para fazer isso agora
95	[21:13:39] Chico:	mas as perguntas ja estao
96	[21:13:41] Chico:	que mais falta?
97	[21:15:36] Ti:	ja estao meus perguntas
98	[21:15:59] Ti:	sencillas
99	[21:16:00] Ti:	jeje

Excerto 7

100	[21:16:15] Patrícia:	meninos
101	[21:16:59] Ti:	Paty, da comunicacao via Skype nós va tene que fala portugues unicamente?
102	[21:17:12] Patrícia:	meninos
103	[21:17:18] Patrícia:	deixa eu falar uma coisa antes...
104	[21:17:26] Ti:	qual?
105	[21:17:42] Patrícia:	o espaço wiki é para vocês escreverem um texto juntos
106	[21:17:50] Patrícia:	não é para cada um dar sua resposta
107	[21:18:05] Patrícia:	vocês devem discutir as perguntas e decidir o que colocar no wiki
108	[21:18:14] Patrícia:	tipo o wikipedia
109	[21:18:31] Patrícia:	que várias pessoas contribuem, mas fica apenas um texto
110	[21:18:34] Patrícia:	compreendem?
111	[21:19:46] Ti:	jeje no le pegamos a una
112	[21:20:26] Patrícia:	então, por isso disse para fazermos a conversação amanhã
113	[21:20:27] Ti:	nao escrever perguntas, solo a texto
114	[21:20:37] Patrícia:	não, ti
115	[21:20:44] Patrícia:	o texto que falo, é a lista de perguntas
116	[21:20:54] Ti:	escreber perguntas e texto
117	[21:20:55] Ti:	?
118	[21:21:00] Patrícia:	eu expliquei a ferramenta wiki de um modo geral
119	[21:21:17] Patrícia:	nessa tarefa o wiki é uma lista de perguntas
120	[21:21:31] Patrícia:	mas em outras pode ser uma tabela, um texto, uma poesia
121	[21:21:35] Patrícia:	qualquer tipo de texto
122	[21:22:08] Ti:	ok
123	[21:22:51] Patrícia:	a explicação da tarefa sempre vai dizer qual tipo de texto vocês vão escrever
124	[21:23:10] Ti:	ok

Excerto 8

125	[21:23:20] Ti:	entonces
126	[21:23:39] Ti:	amanha a que hora seria?
127	[21:23:50] Patrícia:	a hora que vocês dois quiserem
128	[21:23:52] Ti:	da conversacao?

129	[21:24:17] Ti:	chico? na que hora?
130	[21:24:17] Chico:	paty ja estao minhas erguntas
131	[21:25:21] Ti:	claro Chico mas los dois tenemos que fazer das perguntas juntos supuestamente
132	[21:25:41] Ti:	por isso ta mal lo que hicimos
133	[21:27:07] Patrícia:	isso mesmo
134	[21:27:22] Patrícia:	observem que as perguntas que vocês fizeram são bem diferentes
135	[21:32:01] Patrícia:	não esqueçam que a tarefa também pede uma lista de cumprimentos
136	[21:35:29] Ti:	Ok
137	[21:35:43] Ti:	estamos acemdo
138	[21:35:51] Patrícia:	ótimo
139	[21:36:04] Patrícia:	fazemos a conversaÇão amanhã?
140	[21:36:18] Ti:	Paty, da conversaÇao poderia ser a 21hs?
141	[21:36:35] Patrícia:	claro, pode ser
142	[21:36:37] Chico:	ja arreglamos as perguntas

Excerto 9

143	[21:37:03] Patrícia:	amanhã teremos um fórum e depois um chat também
144	[21:37:13] Patrícia:	aproveitamos que estaremos online no mesmo horário
145	[21:39:12] Patrícia:	combinado?
146	[21:39:50] Ti:	mas hoje a 21hs?
147	[21:40:07] Ti:	o voce nao puede?
148	[21:40:09] Patrícia:	ah
149	[21:40:18] Patrícia:	para mim já são quase 22h
150	[21:41:00] Ti:	ahhhhh
151	[21:41:22] Patrícia:	a tarefa 4.2 pede que vocês utilizem perguntas da 4.1 na conversa
152	[21:41:35] Patrícia:	por isso é tão importante esse wiki
153	[21:43:22] Ti:	Paty poderia ser amanha a 12hs?
154	[21:43:36] Patrícia:	tua webcam já está funcionando Chico?
155	[21:44:15] Chico:	esta funcionando
156	[21:44:23] Chico:	la arregle
157	[21:44:28] Patrícia:	que bom!!!
158	[21:44:49] Patrícia:	se vocês quiserem fazer a conversaÇão agora... vamos fazer
159	[21:44:57] Patrícia:	mas amanhã teremos que voltar ao wiki
160	[21:45:09] Chico:	como? se ja a fazemos hoje?
161	[21:45:24] Patrícia:	já está pronto?
162	[21:45:56] Chico:	cumprimentos sao "saludos"??
163	[21:46:28] Patrícia:	sim
164	[21:47:19] Chico:	listoo
165	[21:48:36] Patrícia:	um momento
166	[21:49:41] Chico:	cuando voce quer fazemos a videollamada
167	[21:49:45] Chico:	o wiki ja esta listo
168	[21:54:44] Patrícia:	ok
169	[21:55:08] Patrícia:	a gabriela está com problemas na internet
170	[21:55:16] Patrícia:	vou gravar para ela a conversa de vocês
171	[21:55:18] Patrícia:	ok?
172	[21:55:26] Ti:	ok
173	[21:55:28] Chico:	ok
174	[21:55:50] Patrícia:	já leram o que a tarefa 4.2 pede?
175	[21:56:11] Chico:	ok
176	[21:56:17] Chico:	cuando voce queira
177	[21:56:39] Ti:	ok
178	[21:57:01]	*** Chamada em conferência, duração 03:09 ***

Excerto 10

179	[22:09:36] Patrícia:	muito bem, guris
-----	----------------------	------------------

180	[22:09:43] Ti:	Jajajajaja
181	[22:09:49] Chico:	te encanto
182	[22:09:53] Ti:	eu tem muito nervioso
183	[22:10:04] Patrícia:	eu nem fiquei observando
184	[22:10:12] Patrícia:	não precisa ficar nervoso
185	[22:10:21] Ti:	nao é lo mesmo escrever que falar
186	[22:10:28] Patrícia:	com certeza!
187	[22:10:32] Ti:	Jajajja
188	[22:10:40] Chico:	cuantos puntos voce pone a conversacao'
189	[22:10:48] Patrícia:	puntos?
190	[22:10:57] Chico:	pontos de 1 a 10
191	[22:10:59] Patrícia:	Ah
192	[22:11:02] Patrícia:	ainda não sei
193	[22:11:14] Ti:	chico 10
194	[22:11:17] Patrícia:	vou ver o vídeo depois e passo um feedback pra vocês
195	[22:11:17] Ti:	ti 1
196	[22:11:19] Ti:	Jejeje
197	[22:11:32] Ti:	ok, brigado Paty
198	[22:11:44] Ti:	algo mais pra fazer?
199	[22:11:45] Patrícia:	podem continuar no site
200	[22:11:54] Patrícia:	ou descansar
201	[22:12:03] Patrícia:	hay que desfrutar un poco, chicos!
202	[22:12:30] Chico:	Ok
203	[22:12:33] Ti:	siiii, es verdade
204	[22:12:34] Chico:	agora que quedaa por fazer?
205	[22:12:47] Ti:	da CEPI me esta matando
206	[22:12:48] Ti:	Jejeje
207	[22:12:49] Patrícia:	sigan as tarefas pelo cronograma
208	[22:12:54] Patrícia:	Huauhauhauha
209	[22:13:06] Patrícia:	amanhã temos um chat
210	[22:13:17] Patrícia:	pode ser as 21h amanhã?
211	[22:14:02] Ti:	o chat (cafezinho)???
212	[22:14:05] Chico:	ok e que temos que fazer no chat amanhã?
213	[22:14:06] Patrícia:	Sim
214	[22:14:20] Patrícia:	chico, depois você lê a tarefa
215	[22:14:35] Patrícia:	uqnalquer dúvida, escrevam no fórum
216	[22:14:41] Patrícia:	qualquer*
217	[22:14:44] Patrícia:	boa noite
218	[22:14:47] Ti:	Ok
219	[22:14:51] Ti:	boa noite
220	[22:14:55] Ti:	Beijos

ANEXO V

Segmento de escrita-em-interação via *chat* do *Skype* “faz tempo que concluímos, mas o papo estava bom!” completo:

1	[20:27:41]	*** Patrícia adicionou Daniel, Gonzalo ao chat ***
2	[20:27:45] Patrícia:	peçoal
3	[20:27:51] Patrícia:	estamos todos aqui na conversa
4	[20:28:01] Patrícia:	por favor, adicionem o Daniel (tutor)
5	[20:28:04] Leon:	bem
6	[20:28:13] Patrícia:	e apresento o Gonzalo para vocês
7	[20:28:23] Gonzalo:	Olá!!!!
8	[20:28:29] Gonzalo:	boa tarde!!
9	[20:28:31] Daniel:	Olá!
10	[20:28:41] Leon:	boa tarde
11	[20:28:49] Gonzalo:	como vai??
12	[20:28:50] Ti:	Oi!
13	[20:29:05] Ti:	Oi Gonzalo e Daniel
14	[20:29:06] Leon:	bemo voce?
15	[20:29:25] Gonzalo:	tudo bem
16	[20:29:34] Daniel:	Oi!
17	[20:29:37] Gonzalo:	estaba escutando musica hehe
18	[20:29:44] Ti:	Hehe
19	[20:29:51] Ti:	gosta da musica?
20	[20:30:07] Gonzalo:	Muito
21	[20:30:09] Gonzalo:	Hehe
22	[20:30:12] Leon:	que tipo da música?
23	[20:30:16] Gonzalo:	principalmente o rock nacional
24	[20:30:51] Gonzalo:	voce conhecem a grupo musical chamando "No Te Va Gustar"??
25	[20:31:00] Patrícia:	eles são uruguaios, né?
26	[20:31:07] Ti:	Siii
27	[20:31:08] Gonzalo:	Sim
28	[20:31:09] Leon:	sim, voce então é uruguayo
29	[20:31:19] Gonzalo:	sao "charruas" hehe
30	[20:31:24] Gonzalo:	nao!
31	[20:31:31] Gonzalo:	eu sou Argentino
32	[20:31:39] Gonzalo:	e voces?
33	[20:31:55] Ti:	O que cidade de Argentina
34	[20:31:56] Ti:	??
35	[20:31:57] Leon:	Também
36	[20:32:03] Ti:	Também
37	[20:32:07] Leon:	Buenos aires
38	[20:32:16] Ti:	eu Santa Fe

39	[20:32:19] Gonzalo:	eu sou de Tucumán
40	[20:32:26] Gonzalo:	San Miguel de Tucumán
41	[20:32:45] Leon:	o que voce vai a estudar ali?
42	[20:33:00] Leon:	em brasil
43	[20:33:17] Gonzalo:	estou no quarto ano da carreira de direito :) e vou estudar lá o mesmo jajaja
44	[20:33:24] Ti:	bom
45	[20:33:34] Ti:	da UFRGS?
46	[20:33:40] Gonzalo:	sim
47	[20:33:43] Gonzalo:	e voces??
48	[20:33:46] Ti:	ou outra universidade?
49	[20:33:57] Ti:	também na UFRGS
50	[20:34:06] Leon:	também ufrgs
51	[20:34:34] Gonzalo:	:)
52	[20:34:38] Leon:	eu acho que todo grupo daqui vai estudar na ufrgs
53	[20:34:39] Gonzalo:	que estudam voces??
54	[20:34:49] Gonzalo:	sim
55	[20:34:53] Ti:	jejej
56	[20:34:59] Ti:	eu estudo veterinaria
57	[20:35:05] Gonzalo:	entao todos nos nós vamos conhecer la! jeje
58	[20:35:27] Gonzalo:	(está bem escrito assim??? pergunto aos profissores)
59	[20:35:28] Leon:	psicologia
60	[20:36:12] Ti:	simm, vaos tudos juntos
61	[20:36:13] Ti:	Jejej
62	[20:36:19] Patrícia:	vamos NOS conhecer lá
63	[20:36:25] Patrícia:	=conhecer uns aos outros
64	[20:36:36] Patrícia:	que legal! ^^
65	[20:36:37] Gonzalo:	ok, obrigado Patrícia
66	[20:36:37] Ti:	ahhh
67	[20:37:07] Gonzalo:	entao, eu sou o unico estudante do norte argentino???? jaja
68	[20:37:20] Ti:	e quando voces comença das aulas?
69	[20:37:23] Leon:	por agora sim
70	[20:37:56] Gonzalo:	ainda nao sei isso, minha facultade está de férias e meu coordenador academico do brasil tambem jaja
71	[20:38:01] Ti:	há um poquinho de argentinos dos tudos lados
72	[20:38:02] Ti:	jejej
73	[20:38:22] Ti:	ahhh bem
74	[20:38:29] Gonzalo:	e voces?
75	[20:38:40] Ti:	eu acho 10 de março
76	[20:38:47] Leon:	o 10 de marco
77	[20:39:26] Gonzalo:	ta bom entao
78	[20:39:38] Gonzalo:	e quando voce acha que vai viajar pra lá??
79	[20:40:13] Ti:	nao se mas acho que 28 de fevereiro
80	[20:41:04] Ti:	7-8-9 de março estao das carnavales em Porto Alegre
81	[20:41:10] Leon:	talvez o primeiro de marco
82	[20:41:12] Ti:	é asim Paty o Daniel?
83	[20:41:12] Ti:	jeje
84	[20:41:27] Gonzalo:	jajaja
85	[20:41:39] Patrícia:	eu não sei a data do carnaval
86	[20:41:40] Patrícia:	hehehehehe
87	[20:41:54] Daniel:	Nem eu...
88	[20:41:55] Leon:	como voce nao sabe
89	[20:41:56] Daniel:	hahahah
90	[20:41:57] Patrícia:	eu não gosto muito, por isso não sei as datas
91	[20:42:06] Patrícia:	só gosto porque é feriado
92	[20:42:13] Gonzalo:	jajaja, nao gosta??? xq??
93	[20:43:10] Patrícia:	pois é, não é o tipo de música que eu gosto
94	[20:43:17] Patrícia:	sou mais do rock também
95	[20:43:18] Daniel:	Olhei na net. O Tiago está certo. Carnaval 7,8 e 9.
96	[20:43:18] Patrícia:	hehehe

97	[20:43:24] Ti:	Ahhhhhh
98	[20:43:32] Ti:	Alémm disso acho que há uma entrevista os dias 2,3 ou 10 segun gosto
99	[20:43:39] Ti:	na UFRGS
100	[20:43:55] Ti:	para os intercambistas
101	[20:44:14] Leon:	sim, para conhecer os trâmites que temos que fazer
102	[20:44:21] Patrícia:	legal
103	[20:44:34] Ti:	Claroo
104	[20:44:36] Patrícia:	vocês não querem falar com vídeo, para se conhecerem?
105	[20:44:44] Patrícia:	ou com áudio... para treinar a fala?
106	[20:45:18] Gonzalo:	ainda eu nao posso usar a webcam e tampoco meu microphone :(
107	[20:45:34] Ti:	eu nao puedo porque meu hermana esta com da musica flerte
108	[20:45:38] Gonzalo:	mais, estaria gostoso de escutar as falas hehe
109	[20:45:48] Ti:	jejeje
110	[20:46:22] Patrícia:	ahhh =/
111	[20:46:23] Ti:	Faze muito calor alá?
112	[20:46:43] Leon:	paty eu tenho me que ir numa hora
113	[20:46:55] Leon:	nos temos que fazer alguma atividade?
114	[20:47:11] Ti:	ahh bem
115	[20:47:33] Patrícia:	claro, estou esperando vocês conversarem para fazermos a tarefa
116	[20:47:49] Leon:	ta
117	[20:48:17] Gonzalo:	ta bom
118	[20:48:25] Gonzalo:	entao comecemos he
119	[20:48:28] Patrícia:	a tarefa é:
120	[20:48:35] Patrícia:	Leia os roteiros criados pelos colegas na tarefa anterior. Para isso, basta clicar no wiki 3.1. Roteiro Turístico da outra dupla. Após ter lido os roteiros, pergunte ao seu colega via Skype (quinta-feira, às 18h da ARG [19h de POA]): Quais pontos turísticos você gostaria de visitar em Porto Alegre? Por quê? Quais pontos turísticos você não se interessou em visitar? Por quê? Dentre as atividades que podem ser feitas em Porto Alegre, em diferentes pontos turísticos, quais você mais se interessou em fazer quando chegar lá? Por quê?
121	[20:49:10] Patrícia:	ler os wikis da outra dupla, escolher seus locais preferidos
122	[20:49:31] Patrícia:	e depois perguntar para o colega qual prefere e por quê
123	[20:50:20] Ti:	bem
124	[20:53:04] Gonzalo:	bem
125	[20:53:10] Ti:	Perguntamos a colega da outra dupla?
126	[20:53:12] Leon:	bem
127	[20:53:40] Ti:	o também a nosso colega de dupla?
128	[20:54:03] Leon:	quais pontos turisticos voce gostaria de visitar gonzalo?
129	[20:54:23] Gonzalo:	quasi todos jajaja
130	[20:54:29] Leon:	e sem
131	[20:54:31] Leon:	e sim
132	[20:54:47] Gabi Bulla:	[pessoal, Paty ligou, está sem luz, volta assim que a luz voltar na casa dela, hehe! mas o daniel segue aqui, ok?]
133	[20:55:06] Ti:	ok
134	[20:55:06] Leon:	ok
135	[20:55:32] Gabi Bulla:	[mas podem seguir! ;)]
136	[20:55:46] Gonzalo:	por exemplo: Parque Farroupilha; me gustam muitos os espacos verdes
137	[20:56:11] Gonzalo:	a historia tambem, entao acho que um bom lugar pra visitar seria esse
138	[20:56:20] Ti:	que bom, acho nos vamos a chevar bem
139	[20:56:21] Ti:	jeje
140	[20:56:31] Leon:	sim
141	[20:56:33] Daniel:	Sim, estou aqui. Se precisarem avisem.
142	[20:56:40] Gonzalo:	Palácio Piratini tambem
143	[20:56:50] Gonzalo:	soa muito interesate pela arquitetura

144	[20:56:51] Leon:	além de isso tem um lago, agua
145	[20:56:55] Gonzalo:	hehe
146	[20:57:07] Gonzalo:	muito melhor entao
147	[20:57:09] Gonzalo:	jeje
148	[20:57:21] Gonzalo:	e voces??
149	[20:57:29] Gonzalo:	gostaram de algum lugar??
150	[20:57:36] Leon:	eu gostaria de conhecer o theatro sao Pedro
151	[20:57:40] Ti:	também é muito lindo o jardim botanico
152	[20:57:52] Leon:	uma baita estrutura
153	[20:58:06] Ti:	segun da web é muito tranquilo
154	[20:58:19] Leon:	sim, também o jardim
155	[20:58:43] Gonzalo:	o jardim botanico ?
156	[20:58:49] Leon:	além a gente em general não vai ao jardim, só é mais tranquilo
157	[20:59:13] Gonzalo:	hehe
158	[20:59:33] Ti:	e meninos, nos conhecer o PARQUE HARMONIA
159	[20:59:42] Ti:	e fazemos um churrasco
160	[21:00:05] Gonzalo:	jajaja
161	[21:00:16] Ti:	sombra das arvores
162	[21:00:34] Gonzalo:	sim, um lugar muito tranquilo
163	[21:00:41] Ti:	que mais sei pode pedir
164	[21:00:42] Ti:	jejeje
165	[21:00:43] Leon:	sim, sobre tudo pelo churrasco
166	[21:00:47] Gonzalo:	me gusto muito essa descricao
167	[21:01:07] Gonzalo:	outra das minhas paixoes é a Comida!! jeje
168	[21:01:23] Ti:	Daniel é lindo ele parque?
169	[21:01:38] Ti:	é tranqüilo?
170	[21:01:57] Gabi Bulla:	[daniel dormiu? hehehe!]
171	[21:02:07] Ti:	jeje
172	[21:02:12] Gonzalo:	hehehe
173	[21:02:21] Leon:	Qual voce pergunta ti, harmonia?
174	[21:02:37] Ti:	e perguntar nao vao ir do Portico Central do Porto?
175	[21:02:54] Ti:	Sim, o parque Harmonia
176	[21:03:06] Daniel:	Vocês acreditam que eu não conheço o Parque pessoalmente?
177	[21:03:09] Daniel:	Hahahah.
178	[21:03:15] Daniel:	Mas é bonito sim, imagino...
179	[21:03:15] Gonzalo:	jajaja
180	[21:03:37] Leon:	je
181	[21:03:38] Gonzalo:	geralmente acontece jeje
182	[21:03:48] Ti:	jeje
183	[21:04:01] Leon:	estam descobrendo sua cidade dia a dia
184	[21:04:10] Gonzalo:	jajaja
185	[21:04:23] Ti:	O Porto tem muita atividade?
186	[21:04:35] Ti:	acho que sim mas pergunto
187	[21:05:03] Daniel:	Sim.
188	[21:05:10] Gonzalo:	bom, agora voce Daniel vai ter a possibilidade de levarnos pra conhecer o Parque Harmonia jeje
189	[21:05:17] Daniel:	Numa parte do Cais acontece a Feira do Livro, etc.
190	[21:05:22] Patrícia:	Voltei!
191	[21:05:30] Daniel:	Às vezes, acontecem algumas festas lá.
192	[21:05:38] Leon:	o mercado central dever ser bom
193	[21:05:41] Daniel:	Slm!
194	[21:05:42] Ti:	bom!!
195	[21:05:53] Daniel:	Daí vou conhecê-lo, finalmente.
196	[21:06:12] Leon:	para comprar comida
197	[21:06:29] Patrícia:	vamos na redenção (parque farroupilha) tomar um chimarrão
198	[21:06:29] Gonzalo:	jajaja
199	[21:06:39] Ti:	bom!!!
200	[21:06:43] Leon:	chimarrao em tudo lugar!
201	[21:06:46] Daniel:	Leon, no Mercado Central você compra qualquer coisa! Tem de tudo lá!

202	[21:06:48] Daniel:	hahah
203	[21:06:55] Gonzalo:	jajaja
204	[21:06:59] Leon:	sim, legal
205	[21:07:03] Patrícia:	sim! tem tudo
206	[21:07:05] Gonzalo:	mai o unico importante é a comida jajaja
207	[21:07:14] Gonzalo:	(mais)
208	[21:07:24] Ti:	jeje
209	[21:07:26] Patrícia:	Leon, no mercado central tem a erva para o chimarrão de todos os tipos
210	[21:07:42] Leon:	bem
211	[21:07:48] Gonzalo:	legal!
212	[21:07:54] Ti:	que bom!! O vamos a frecuentar
213	[21:07:55] Ti:	jejeje
214	[21:07:55] Leon:	tem sacolao?
215	[21:07:56] Patrícia:	gonzalo, lá também tem muitas coisas boas de comida: azeitonas, cogumelos, queijos, vinhos hummm
216	[21:08:09] Patrícia:	sacolão?
217	[21:08:14] Gonzalo:	jaja, muito bem entao je
218	[21:08:19] Leon:	je, verduleria?
219	[21:08:25] Patrícia:	sim!!!
220	[21:08:28] Patrícia:	muito
221	[21:08:40] Leon:	n!o dize se sacolao?
222	[21:08:42] Patrícia:	também tem muitas bancas de cereais e produtos naturais
223	[21:08:53] Patrícia:	sim! se diz
224	[21:09:01] Gonzalo:	temos que ir pra la entao quando chegemos
225	[21:09:02] Ti:	e carne para o churrasco?
226	[21:09:03] Ti:	ejejeje
227	[21:09:10] Patrícia:	também
228	[21:09:14] Patrícia:	carnes e peixes
229	[21:09:23] Patrícia:	normalmente por um preço mais baixo que os supermercados
230	[21:09:36] Leon:	está no centro da cidade?
231	[21:09:37] Ti:	é muito cara da carne alá?
232	[21:09:53] Patrícia:	é no centro, sim
233	[21:10:10] Ti:	quanto costa?
234	[21:10:17] Ti:	o kg?
235	[21:10:24] Patrícia:	uma boa carne para churrasco sai entre 15 e 25 reais o kilo
236	[21:10:34] Leon:	epa!
237	[21:10:42] Patrícia:	depende do corte
238	[21:10:58] Ti:	ahh um poquinho mais cara que em Argentina
239	[21:11:12] Gonzalo:	jaja, parece que já estamos fazendo a lista de compras
240	[21:11:16] Patrícia:	hahahahahahaha
241	[21:11:20] Daniel:	hahahah
242	[21:11:31] Ti:	simmm
243	[21:11:36] Ti:	Jejej
244	[21:11:40] Leon:	eu acho que viveri a base do peixe
245	[21:11:52] Ti:	e franco também
246	[21:11:56] Gonzalo:	noooo!! eu nao gosto de peixe.... :(
247	[21:11:58] Daniel:	Peixe é mais caro que a carne.
248	[21:12:09] Leon:	não como!
249	[21:12:22] Gonzalo:	entao ta bom
250	[21:12:25] Ti:	ohhhh que mal
251	[21:12:26] Ti:	jeje
252	[21:12:30] Patrícia:	comemos bastante frango aqui
253	[21:12:45] Leon:	as ostras são caras?
254	[21:13:03] Patrícia:	ostras... é considerado um prato chique aqui
255	[21:13:16] Patrícia:	é caro
256	[21:13:21] Daniel:	Muuuuuito chique!
257	[21:13:23] Gonzalo:	Leon, voce gosta das ostras???
258	[21:13:44] Ti:	sao muito ricas!!!

259	[21:13:55] Gonzalo:	nunca comi...
260	[21:13:58] Patrícia:	ricas?
261	[21:13:59] Leon:	eu lembro que em brasil o peixe era mais economico,
262	[21:14:14] Ti:	mas um prato chique nao pode ser!!
263	[21:14:15] Ti:	jeje
264	[21:14:17] Patrícia:	depende da região, leon
265	[21:14:26] Leon:	porexemplo as ostras
266	[21:14:27] Patrícia:	nas cidades que tem praia, é mais barato mesmo
267	[21:14:37] Leon:	claro
268	[21:14:40] Gonzalo:	e sim
269	[21:14:44] Patrícia:	aqui estamos um pouco longe, aí fica mais caro
270	[21:15:00] Leon:	imaginé um porto e pensei isso
271	[21:15:00] Ti:	claro
272	[21:15:09] Patrícia:	sim, temos um porto
273	[21:15:23] Patrícia:	mas é em água doce
274	[21:15:44] Ti:	Da pesca é bom?
275	[21:15:49] Gonzalo:	hahaha, entao Leon, voce nao vai poder comer ostras
276	[21:16:18] Gonzalo:	é muito chique jeje
277	[21:16:29] Ti:	jeje
278	[21:16:43] Daniel:	Você pergunta se o rio dá boa pesca, Tiago?
279	[21:17:07] Ti:	isso
280	[21:17:09] Leon:	je, nao tenho problema, aqui nao como ostras
281	[21:17:15] Leon:	jamais
282	[21:17:24] Daniel:	Sim, mas não em grande quantidade.
283	[21:17:26] Patrícia:	hehehehehe
284	[21:17:28] Gonzalo:	jajajajaja, entao???
285	[21:17:37] Gonzalo:	só era pra falar??? jajajaja
286	[21:17:42] Daniel:	Algumas partes do rio são poluídas.
287	[21:17:49] Gonzalo:	eu achei que voce estava muito preocupado jajaja
288	[21:18:05] Daniel:	Mas há regiões onde famílias vivem da pesca, como na Ilha da Pintada (fica perto de Porto Alegre).
289	[21:18:08] Ti:	ahhhh
290	[21:18:28] Ti:	que bom!!
291	[21:19:08] Ti:	eu gosto muito das atividades e conhener e falar com essa gente
292	[21:19:21] Gonzalo:	ta bom
293	[21:19:22] Ti:	conhecer
294	[21:19:24] Ti:	jeje
295	[21:19:36] Gonzalo:	e os fins de semana??? que acotuman fazer??
296	[21:19:42] Gonzalo:	acostuman
297	[21:19:58] Patrícia:	muitas coisas
298	[21:20:10] Patrícia:	alguns desses pontos turísticos também tem atividades de lazer
299	[21:20:24] Patrícia:	shows, teatro...
300	[21:21:01] Ti:	e que pontos turisticos voces (Paty e Daniel) frecuantan?
301	[21:21:12] Daniel:	(E agora, Paty?)
302	[21:21:13] Daniel:	hahahahaha
303	[21:21:16] Patrícia:	eu vou na redenção... tomar mate
304	[21:21:17] Patrícia:	hehehhe
305	[21:21:26] Gonzalo:	jajaja
306	[21:21:26] Patrícia:	vou no Gasômetro também
307	[21:21:42] Leon:	gasometro?
308	[21:21:44] Patrícia:	sim
309	[21:21:47] Patrícia:	^^
310	[21:21:47] Daniel:	Redenção é legal!
311	[21:22:13] Patrícia:	o gasômetro fica no fim do cais do porto, de frente para o Rio Guaíba
312	[21:22:25] Patrícia:	as pessoas vão lá para ver o por do sol
313	[21:22:30] Patrícia:	nos fins de tarde
314	[21:22:51] Daniel:	A Casa de Cultura Mário Quintana é legal!
315	[21:22:52] Leon:	Rio guaiba e o rio principal de porto alegre?
316	[21:22:58] Daniel:	Sim.

317	[21:23:31] Ti:	simmmm, eu vou a ir a gasometro
318	[21:23:32] Ti:	jeje
319	[21:24:08] Ti:	nao sei pode nadar pela Rio Guaiba
320	[21:24:09] Ti:	??
321	[21:24:18] Patrícia:	não pode, é poluído
322	[21:24:22] Leon:	uma coisa não compreí
323	[21:24:29] Patrícia:	fale, Leon
324	[21:24:32] Ti:	ahh
325	[21:25:03] Leon:	vocês têm um monumento da conquista portuguesa?
326	[21:25:37] Gonzalo:	como nos, que temos na Capital Federal um monumento aos espanholes
327	[21:26:00] Patrícia:	temos o largo Açorianos
328	[21:26:15] Leon:	je voce tem que esperar porque eu não terminei a pergunta
329	[21:26:16] Patrícia:	que é uma homenagem aos portugueses que povoaram nossa região
330	[21:26:36] Leon:	além de isso meu dudiva é : que é acoriano?
331	[21:26:43] Patrícia:	siiim
332	[21:26:56] Patrícia:	açoriano são portugueses que vieram de uma ilha chamada Açores
333	[21:27:08] Leon:	ah, isso
334	[21:27:17] Patrícia:	foram os portugueses dessa região que vieram para porto alegre
335	[21:27:23] Gonzalo:	Paty, eu me tenho que ir agora...
336	[21:27:33] Patrícia:	sim!
337	[21:27:35] Gonzalo:	ainda nao concluímos a atividade?
338	[21:27:54] Patrícia:	sim, faz tempo que concluímos, mas o papo estava bom!
339	[21:27:57] Patrícia:	hehehhee
340	[21:28:06] Ti:	jejej
341	[21:28:06] Patrícia:	só tenho mais um recado para dar antes de vocês irem
342	[21:28:10] Gonzalo:	sim, estava legal, muito interessante
343	[21:28:13] Gonzalo:	ok!
344	[21:28:17] Ti:	qual?
345	[21:28:24] Ti:	e eu uma pergunta
346	[21:28:25] Ti:	jeje
347	[21:28:33] Patrícia:	ótimo
348	[21:28:56] Patrícia:	depois vocês olhem no site do CEPI, nós temos a tarefa 3.3
349	[21:29:06] Patrícia:	que é para vocês construir um roteiro
350	[21:29:18] Patrícia:	mas agora, um roteiro da argentina
351	[21:29:20] Patrícia:	^^
352	[21:29:28] Ti:	legal!!
353	[21:29:36] Leon:	tá
354	[21:29:38] Gonzalo:	muito bem!!
355	[21:29:46] Ti:	essa é meu pergunta
356	[21:29:46] Patrícia:	vocês três farão juntos
357	[21:29:47] Ti:	jajaj
358	[21:29:56] Patrícia:	é um wiki
359	[21:30:20] Gonzalo:	legal!
360	[21:30:24] Patrícia:	eu tenho um pedido para vocês que é o seguinte, tomar cuidado pois o wiki é uma tarefa de um roteiro feito pelo grupo
361	[21:30:43] Patrícia:	todos devem participar, discutir, dar opiniões
362	[21:30:59] Patrícia:	e cada um pode editar o texto do colega...
363	[21:31:11] Leon:	tá bom
364	[21:31:11] Patrícia:	o importante é ter um roteiro final
365	[21:31:21] Gonzalo:	temos que fazer a conversa pelo Skype??
366	[21:31:31] Patrícia:	se vocês quiserem seria ótimo
367	[21:31:42] Patrícia:	voce podem fazer chats, chamadas...
368	[21:31:45] Gonzalo:	o só temos que escrever e nosso companheiro edita ??
369	[21:31:46] Ti:	para fazer o roteiro sim
370	[21:31:54] Patrícia:	para discutir as decisões sobre o roteiro
371	[21:32:01] Gonzalo:	ta bom
372	[21:32:16] Patrícia:	LEMBREM! chamem a mim ou a Gabi quando forem interagir
373	[21:32:18] Patrícia:	^^
374	[21:32:25] Gonzalo:	entao: Ti, Leon... quando chateamos de novo??

375	[21:32:32] Ti:	nos tem que faze-ló amanha?
376	[21:32:39] Patrícia:	isso, já podem deixar combinado
377	[21:32:45] Ti:	claro
378	[21:32:51] Leon:	amanha talvez?
379	[21:32:52] Ti:	quando voces quer
380	[21:33:04] Gonzalo:	amanhá de manhã?
381	[21:33:12] Ti:	legal!
382	[21:33:19] Ti:	O que hora?
383	[21:33:20] Gonzalo:	hora??
384	[21:33:24] Leon:	eu não posso, estou trabalhando
385	[21:33:45] Gonzalo:	Leon?? voce ficou dormido???
386	[21:33:47] Gabi Bulla:	[minha pesquisa agradece! hehe! me avisem quando que estarei aqui! daí, se quiserem, posso colocá-los em videoconferência grupal - um recurso pago que eu e a paty temos! ;)]
387	[21:34:13] Patrícia:	amanhã a noitinha?
388	[21:34:18] Patrícia:	18h?
389	[21:34:35] Leon:	a tarde?
390	[21:34:38] Ti:	eu nao tem problemas
391	[21:34:49] Gonzalo:	eu tampoco
392	[21:34:49] Patrícia:	18h, pode ser Leon e Gonzalo?
393	[21:34:53] Patrícia:	ohh
394	[21:35:00] Ti:	leon?
395	[21:35:02] Gonzalo:	entao as 18!
396	[21:35:36] Leon:	Eu trabalho amanha desde as 9 as 13 e logo desde 18 a 20
397	[21:35:52] Leon:	não pode ser um poquinho antes?
398	[21:36:00] Leon:	as 17?
399	[21:36:06] Ti:	bom!
400	[21:36:09] Gonzalo:	ás 17 ta bom
401	[21:36:13] Leon:	ou 16, nose?
402	[21:36:22] Patrícia:	16h acho que seria bom
403	[21:36:25] Ti:	da hora que voce quer!
404	[21:36:38] Leon:	para essa hora é a melhor
405	[21:36:44] Ti:	legal amanha o 16 horas
406	[21:36:50] Patrícia:	16h então!]
407	[21:36:52] Ti:	boas noites gente
408	[21:36:58] Leon:	ótimo
409	[21:37:01] Patrícia:	muuuuito obrigada, guris
410	[21:37:01] Ti:	adeus
411	[21:37:04] Ti:	abraço
412	[21:37:05] Gabi Bulla:	perfeito! até amanhã então!
413	[21:37:05] Patrícia:	o chat estava ótimo
414	[21:37:08] Patrícia:	parabéns
415	[21:37:10] Leon:	boas noites
416	[21:37:10] Daniel:	Boa noite, galera!
417	[21:37:23] Gonzalo:	ate amanha
418	[21:37:28] Patrícia:	buenas!
419	[21:37:31] Gonzalo:	tchau!!
420	[21:37:34] Gonzalo:	boa noite
421	[21:37:39] Patrícia:	tchau
422	[21:37:58] Leon:	adeus