

As tendências teóricas em estudos de CALL no Brasil: identificando o estado da arte

Susana Cristina dos Reis¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)

reis.suzi@gmail.com

Resumo. *A necessidade do estabelecimento da agenda de pesquisa em CALL tem sido foco de investigação de diferentes pesquisadores da área na última década (Chapelle, 2000; Levy, 2004; Felix, 2005; 2008; Paiva, 2005; Leffa, 2006). Neste trabalho tenho por objetivo identificar as teorias que têm orientado as diferentes fases de pesquisas em CALL, no Brasil, ao investigar os objetivos das pesquisas e as tendências teóricas publicadas em artigos, dissertações e teses da área. Resultados iniciais apontam que os estudos em CALL têm sido orientados por quatro teorias, a saber, a teoria sociocultural, os estudos de gêneros, a teoria da atividade e a teoria da complexidade. Os dados coletados sobre essas tendências serão apresentados e discutidos com vistas a contribuir para a delimitação das tendências teóricas que orientam os estudos de CALL, bem como essas teorias têm sido implementadas na elaboração de objetos de aprendizagem e em discussões sobre a prática pedagógica.*

Abstract. *The necessity of establishing a research agenda in the field of CALL has been discussed in last decade by experient researchers in the area such as Chapelle (2000), Levy (2004), Felix (2005; 2008), Paiva (2005), Leffa(2006). This work aims to identify the theories that have been guiding the different phases of CALL's researches. To do it, I selected 60 academic articles published in Applied Linguistics and CALL Journals in order to identify the objectives and the theories used on those researchers. Initial results suggest that CALL's studies are oriented basically by four theories, which are Sociocultural Theory, Genres Studies, Activity Theory and Complexity/Chaos Theory. The corpus will be presented and discussed, specially emphasizing how those theories have been applied in learning objects and the pedagogical practice.*

Palavras-chave: CALL; tendências teóricas; publicações acadêmicas

1. Introdução

Pesquisas em Linguística Aplicada (LA), mais especificamente na área de CALL¹, cada vez mais tem sido publicadas em livros, teses, dissertações e artigos. Ao fazer levantamento bibliográfico sobre os trabalhos publicados nessa área, no Brasil, observei

¹ Computer assisted language learning

que, em 2008, temos a nosso alcance os resultados obtidos em uma década de pesquisa, pois foi a partir do ano de 1998 que pesquisas na área de CALL se intensificaram em nosso país. Além disso, de acordo com Paiva (2008, p.2), foi no ano de 1998 que tivemos a primeira defesa de dissertação na área de CALL, na PUC-SP, o que se configurou em uma referência importante para os trabalhos realizados na área de CALL em nosso país.

Todavia conhecer esses marcos seja importante, para identificarmos o que já tem sido produzido em CALL e quais teorias orientam a prática pedagógica online e as pesquisas nessa área, é preciso olhar para as produções acadêmicas publicadas, a fim de verificar o que já tem sido feito e quais resultados já foram obtidos nessa área. No entanto, enquanto no Brasil ainda estamos na nossa primeira década de investigação em CALL, as pesquisas no exterior já acontecem há mais de duas décadas (WARSCHAUER, 2006, P.1), o que é um ponto positivo, pois nos permite identificar a existência de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990, 2004) de pesquisadores atuantes na realização de práticas sociais e discursivas que podem orientar a agenda de pesquisa dessa área.

Neste trabalho, adoto o conceito de comunidade discursiva proposto por Swales (1990), o qual refere-se a uma comunidade discursiva como um grupo de pessoas com objetivos em comum que por meio do discurso se expressam e que por meio das práticas sociais compartilhadas são identificados (SWALES, 1990; ASKEHAVE; SWALES, 2001; HEMAIS, BIASI-RODRIGUES, 2005). De acordo com Swales (1990, p.24-27), existem seis características que definem uma comunidade discursiva, as quais são: 1) o conjunto de objetivos públicos em comum; 2) os mecanismos de comunicação entre os participantes dessa comunidade; 3) a função de troca de informações por meio de mecanismos de comunicação; 4) a capacidade da comunidade desenvolver o seu próprio elenco de gêneros; 5) o léxico específico e usado dentro dessa comunidade e 6) o papel e o nível de conhecimento (*expertise*) dos membros dentro dessa comunidade.

Embora o conceito de comunidade discursiva, proposto por Swales (1990) seja bastante debatido no contexto acadêmico, acredito que essas características nos ajudam a identificar a comunidade discursiva de pesquisadores da área de CALL, não só por meio de sua agenda de pesquisa, como também pelas escolhas teóricas que são utilizadas nas pesquisas realizadas na área. Na tentativa de melhor entender as práticas discursivas realizada por essa comunidade de pesquisadores de CALL, neste trabalho descrevo as principais tendências teóricas que orientam as pesquisas na área de CALL. Para isso, decidi investigar na literatura quais teorias lingüísticas são referenciadas nos estudos nessa área, tendo por base a análise de 60 artigos coletados de periódicos internacionais da área de lingüística aplicada e de CALL².

2. As teorias que orientam os estudos de CALL

Ao fazer levantamento e a leitura de artigos sobre pesquisas na área de CALL, observei que os estudos de línguas mediados por computador são orientados, de modo geral, por quatro perspectivas teóricas, a saber: 1) a perspectiva da teoria sociocultural; 2) a

² Os dados citados fazem parte de tese de doutorado em andamento, portanto, não serão descritos neste trabalho. Maiores informações podem ser obtidas com a autora do trabalho via e-mail.

perspectiva de gêneros discursivos; 3) a perspectiva da teoria da atividade; 4) a perspectiva da teoria da complexidade.

Na seqüência, discutirei as semelhanças e diferenças dessas abordagens teóricas, dando ênfase às visões de linguagem que orientam os processos de ensino e de aprendizagem nessas perspectivas, assim como aos papéis assumidos pelo(a) professor(a) e pelos alunos(as) em cada dessas perspectivas. As discussões neste artigo darão maior ênfase na prática pedagógica e em que medida tais teorizações podem ser aplicadas em aulas mediadas por tecnologias. Neste trabalho, não discutirei os objetos de aprendizagem tendo em vista que a pesquisa em andamento não possibilitou apresentar neste momento dados mais concretos sobre essa questão.

2.1 Linguagem na perspectiva da Teoria Sociocultural

Ao estudar a Teoria Sociocultural (doravante TSC) em pesquisa anterior (REIS, 2004, p.23), discuti que para entender a TSC, é necessário entender os pressupostos da teoria Vygotskiana. No entanto, parece importante primeiramente delimitar alguns conceitos centrais adotados na TSC, tendo por orientação os estudos lingüísticos, visto que, conforme proposto por Daniels (2001, p.24), a TSC se insere nos estudos pós-vygotskianos, assim como a teoria da atividade e a teoria da complexidade.

Ao investigar na literatura os pressupostos teóricos da TSC, encontrei um artigo de Warschauer e Kern (2006, p.3-4) em que os autores discutem as principais perspectivas teóricas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras - o estruturalismo, o cognitivismo e sócio-interacionismo. Nesse artigo, os autores elaboraram um quadro comparativo no qual estabeleceram as principais características de cada perspectiva teórica e, no qual identificaram os principais estudiosos de cada época, suas visões de linguagem e de ensino e aprendizagem.

Para Warschauer e Kern (2006, p. 3), a teoria sociocultural tem como representantes principais o sociolinguísta Dell Hymes e o linguísta britânico Michael K. Halliday, pois esses estudiosos elaboraram conceitos importantes para a época e que ainda são estudados recentemente em estudos da linguagem. Hymes (1971), por exemplo, elaborou o conceito de competência comunicativa como resposta ao conceito mentalista de competência lingüística, proposto por Chomsky. Já o linguísta britânico M. K.Halliday (1989), tendo por base os estudos de Malinowski, propôs as três metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual – que são conceitos-chave quando entendemos a linguagem como um fenômeno social e cognitivo.

Essas discussões propostas por esses linguístas foram importantes para os estudos lingüísticos, pois durante os anos 80, o conceito de competência comunicativa se tornou a palavra-chave no ensino da linguagem. Os pesquisadores, desse período, acreditavam que não era apenas a competência lingüística que deveria ser desenvolvida em sala de aula, mas que existiam outras competências que deveriam ser exploradas, tais como, a competência sociolingüística, a competência discursiva e a competência estratégica (CANALE, 1983, CANALE; SWAIN, 1980; ALMEIDA FILHO, 1993). No Brasil, essas discussões são mais intensificadas a partir dos anos 90, principalmente quando Almeida Filho (1993) traz à tona a discussão sobre o construtivismo, diferenças entre métodos e abordagens e as diferentes competências lingüísticas.

De acordo com Warschauer e Kern (idem), na abordagem sociocultural, a

linguagem é entendida tanto como um fenômeno cognitivo quanto social, pois a linguagem se desenvolve no indivíduo, por meio da interação social com outros e por meio da assimilação da fala. Essas discussões permitem estabelecer conexões com as concepções teóricas propostas por Vygostky (1989), pois, para esse estudioso, o desenvolvimento cognitivo do ser humano se dá, sobretudo, pela interação social.

Nesse sentido, é válido dizer que a TSC procura explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados, pois, a linguagem é vista como um dos principais instrumentos de mediação, pelo qual o indivíduo interage e se desenvolve no contexto sócio-histórico em que está inserido. Mais especificamente, conforme proposto por Wertch et al (1995, p.11) “o objetivo da teoria sociocultural é explicar as relações entre as ações humanas, de um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas em que essas ocorrem”.

Na perspectiva sociocultural, o aluno não é apenas um indivíduo que participa de um processo de ensino e de aprendizagem que assimila vocabulário e sintaxe, pois como afirmava Hymes (1971, p.10), para que o indivíduo se aproprie da linguagem em uso, ele precisa conhecer o contexto social de uso dessa linguagem, para que as regras da gramática façam sentido e se tornem úteis para sua interação social.

Para Hymes (idem), sintaxe e formas lingüísticas são entendidas, não como estruturas autônomas e descontextualizadas, mas como recursos significativos que poderão ser usados de modo particular em comunidades discursivas específicas. Nesse caso, a gramática não deveria ser ensinada separadamente do contexto social, nem a cognição poderia ser ignorada do contexto de comunicação.

Dentro da perspectiva da TSC, os alunos são vistos como participantes de diferentes comunidades discursivas em que eles se engajam, em contextos sociais e materiais diversos e, que fazem uso de recursos semióticos variados. Portanto, para inserir-se nesse processo é preciso realizar atividades e tarefas que “capturam situações comunicativas que envolvem agentes e mediações significativas”(LUND, 2008). Conforme destacam Warschauer e Kern (2006, p. 4), o que deve ser estimulado nos alunos é aprendizagem de formas lingüísticas usadas em contextos reais de uso da linguagem, ou seja, como sugere Motta-Roth (2005), é preciso estudar a linguagem usada em diferentes gêneros, os seus diferentes registros e variações lingüísticas de uso da linguagem.

Alguns desses princípios amplamente já discutidos na teoria sociocultural também orientam o ensino da linguagem como uma prática social, mais especificamente, os estudos de gêneros que tem orientado diversos estudos da linguagem tanto no Brasil quanto no exterior.

Na seqüência, discuto a concepção de linguagem como uma prática social que tem orientado os estudos de gêneros e, conseqüentemente, alguns estudos da área de CALL tanto no Brasil quanto no exterior.

2.2 Linguagem como prática social

No paradigma atual em Lingüística Aplicada, os pressupostos teóricos que orientam os estudos de gêneros adotam a concepção da linguagem como prática social para orientar os processos de ensino e de aprendizagem (HALLIDAY, 2004; PALTRIDGE, 2004;

BAZERMAN, 2005; HYLAND, 2007), pois é por meio da linguagem que fazemos coisas, agimos e alcançamos determinados objetivos, conseqüentemente, explorarmos o seu caráter funcional. Ao concebemos que a linguagem é funcional, para ensiná-la devemos entender os diferentes contextos sociais, culturais e específicos em que os membros de uma dada comunidade interagem e, por meio dela, compartilham saberes de ordens diversas (BHATIA, 2004).

Para Halliday (1989, p.3-4; 2004, p.31), linguagem é um sistema sócio-semiótico que possibilita expressar significados em contextos lingüísticos diversos. Nesse sentido, estudar a linguagem é estudar como as pessoas produzem significados por meio do uso da linguagem. Linguagem, portanto, é entendida como um sistema potencial de significados, o que implica que linguagem não é definida apenas como um sistema de regras gramaticais, mas é um sistema sócio-semiótico que existe e que deve ser investigado como ocorre em diferentes contextos de uso, tais como em contextos profissionais, institucionais, em sala de aula, em provas de avaliação, etc. (HYLAND, 2007).

Para Fairclough (2004) as *práticas sociais* organizam as ações e as interações, as relações sociais, as pessoas com suas crenças, as atitudes, as histórias, assim como o mundo material e as *semiosis* (o sistema de significado – a linguagem). Essas ações, muitas vezes, são textualizadas e distribuídas no contexto social. Para Fairclough (2004, p. 225), práticas sociais tais como ensinar e aprender são atividades mediadas por estruturas e eventos e são conectadas, de um modo particular, por *discursos de ordens diversas*. Para esse pesquisador, “Ordens do Discurso” são compostas por gêneros, discursos e estilos, ou seja, por “modos de interagir”, “modos de representar” e “modos de fazer”. Conseqüentemente, a aprendizagem da linguagem deve ser entendida como uma atividade “performativa de textos” – tanto de textos escritos quanto falados – que fazem parte do mundo social em que a linguagem é usada (FAIRCLOUGH, 2004, p.225).

Sendo assim, ao ensinarmos uma língua em específico, parece importante orientarmos nossos alunos a observar os gêneros, os modos de (inter)agir dos participantes nos contextos sociais em que esses gêneros são produzidos e consumidos, pois ao ensinar linguagem, ensinamos nossos alunos a analisar discursos (da ciência, religiosos, políticos, etc.) que são textualizados em diferentes mídias e que fazem parte da vida cotidiana, pois as pessoas fazem coisas e realizam ações por meio da linguagem (MOTTA-ROTH, 2006; BAZERMAN, 2005).

Na mesma direção, Meurer (2002, p.10) enfatiza que “a linguagem se inscreve como um sistema mediador de todos os discursos e tem como função estabelecer a interação entre os participantes, assim como possibilitar a construção do conhecimento”. De acordo com Fairclough (2004, p. 228), o ensino em sala de aula deveria ter a função de articular os modos de usar a linguagem, tanto o professor quanto o aluno deveriam ambos desempenhar formas de ação e de interação, de relações sociais e de papéis que constroem sobre si mesmos, ao mesmo tempo em que estruturam a sala de aula como um espaço físico de ensino e de aprendizagem.

Fairclough (idem) afirma que, na sala de aula, devemos fazer uso de diferentes gêneros e, ao interagimos por meio da escrita ou da fala, as *semiosis*, ou seja, as linguagens (verbal e não-verbal), é que fazem parte da ação. Nessas situações, podemos

distinguir os gêneros como diferentes modos de (inter)agir discursivamente.

Essas discussões propostas por Fairclough nos permitem refletir sobre o que é ensinar. Ensinar é uma prática social que implica em conhecer muito mais que eventos, estruturas e gêneros, é preciso também ampliar nossos conhecimentos sobre o contexto em que cada (inter)ação se realiza. Na última década, estudos da linguagem, orientados na perspectiva dos gêneros discursivos, têm se preocupado em destacar a necessidade de estudar o contexto de uso da linguagem, as atividades sociais e os gêneros que os participantes de uma comunidade interagem e produzem linguagem (SWALES, 2004; MOTTA ROTH, 2005; MEURER, 2005).

Embora haja grandes avanços teóricos sobre esse tópico que incluem: a) analisar as meta-funções do contexto de uso em que a linguagem se realiza; b) investigar a linguagem em seu contexto funcional, as práticas sociais e discursivas, os eventos lingüísticos em que os participantes interagem e se comunicam (MOTTA-ROTH, 2005; HEBELE, 2005) - ainda parece necessário entendermos melhor como se realiza o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem quando esse ocorre em contextos específicos de uso, como por exemplo, no contexto mediado por computador ou totalmente a distância.

Para alguns estudiosos da área de gêneros (MEURER, MOTTA-ROTH E BONINI, 2005), falantes e escritores usam gêneros de diferentes maneiras com vistas a preencher certas funções sociais e alcançar certos objetivos, dentro de um contexto social e cultural. Portanto, o ensino da linguagem em uma perspectiva funcional deve ser objetivo e não inseparável do contexto social e cultural em que ocorre. Nesse sentido, ensinar a linguagem com base em gêneros requer possibilitar aos aprendizes o uso de gêneros relevantes para sua interação social e acesso a novos lugares e saberes sociais. No caso específico do ensino mediado por computador, temos a nosso alcance na Internet diversos gêneros que os alunos participam e se tornam ativos na troca de informações e conhecimentos, assim, parece importante levar nossos alunos a compreender melhor seu papel dentro desses contextos sociais que também são acessados na sociedade atual.

De acordo com Hyland (2007, p.148), na última década, houve um aumento significativo de estudos que abordam o uso de gêneros e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem. Para ilustrar essa questão, o autor apresenta discussões sobre o ensino da escrita, enfatizando que o ensino dessa habilidade deve ser orientado na tentativa mudar visões de discurso.

Hyland (2007, p.149) define gêneros *como modos abstratos e socialmente reconhecíveis de usar a linguagem*. Essa concepção está baseada na idéia que membros de uma comunidade geralmente têm pouca dificuldade para reconhecer similaridades dos textos, no entanto, na prática pedagógica observo que nem sempre é fácil o aluno fazer esse reconhecimento, sem que haja um ensino explícito de questões textuais e contextuais dos gêneros, conforme também discutido por Motta-Roth (2005).

Segundo Hyland (2007, p.150), uma das vantagens do ensino da linguagem baseado em gêneros é o ensino explícito da linguagem, ou seja, o professor tem a responsabilidade de tornar claro o que deve ser ensinado para facilitar, por exemplo, a aquisição da escrita. Na concepção do pesquisador, é preciso também sistematizar o

conteúdo abordado, ao providenciar um modelo que focalize tanto a linguagem quanto o contexto. Além disso, o professor precisa garantir que os objetivos do curso e do conteúdo são resultantes das necessidades do aluno.

Para Paltridge (2004), um programa de curso elaborado em uma perspectiva da linguagem com base em gêneros deve prever a listagem de gêneros que os aprendizes precisam apreender, incluindo características retóricas, discursivas e lingüísticas, bem como informações contextuais sobre os gêneros que irão estudar. Já Hyland (2007) acredita que orientar o ensino com base em gêneros é “uma forma de mudar visões e opiniões sobre discursos, assim como aprender a escrever nessa perspectiva, permite incorporar uma melhor compreensão de como a linguagem é estruturada para alcançar determinados objetivos em contextos particulares de uso”.

Ao que parece, para esses autores, a pedagogia de ensino de linguagem com base em gêneros deve oferecer aos estudantes instruções objetivas, relevantes que deverão ser “andaimadas” (assistidas) pelo professor. O professor tem papel importante ao dar suporte ou ao oferecer “andaimes” (*scaffolding*) a aprendizagem do aluno (Wood, Bruner e Ross, 1976; Reis, 2004). Ao oferecer andaimes ao aluno, o professor precisa providenciar suporte às dificuldades que os alunos poderão ter para compreender textos variados, bem como as estruturas lingüísticas e discursos veiculados em tais gêneros.

Para Meurer (2002, p.11) é papel do professor orientar os alunos na compreensão de como ocorrem as diferentes manifestações da linguagem, ao possibilitar a discussão e análise de gêneros, deve-se focalizar sobre o que se fala, quem fala e como se fala em determinadas situações de uso da linguagem. Tendo em vista essas orientações, acredito que ao delimitarmos com nossos alunos quem são os participantes de um gênero específico e de que maneiras as pessoas se engajam em tais situações comunicativas, isso poderá orientar o engajamento dos alunos em eventos sociais e possibilitará que a produção escrita seja objetiva e ofereça melhores resultados de interação.

Além dessas questões, Meurer (2002) salienta a necessidade de o aprendiz “desenvolver a criticidade como requisito básico para o engajamento na vida social contemporânea”. Para o pesquisador, é fundamental também “que a escola desenvolva habilidades comunicativas em seus alunos, por meio da prática de ensino, ao explorar gêneros discursivos e, ao inseri-los em diferentes atividades sociais”.

Essas questões propostas por Meurer, ainda que prevista para o ensino presencial, podem ser aplicadas ao ensino mediado por computador, pois é preciso desenvolver nos participantes a criticidade e as habilidades comunicativas dos alunos. A Internet possibilita essa interação e agiliza a comunicação entre os pares, permite o acesso a recursos midiáticos e favorece o contato dos aprendizes com falantes de LEs.

As discussões apresentadas sobre a perspectiva de gêneros mostram que o ensino da linguagem mediado por tecnologias pode se tornar mais significativo para os alunos quando trabalhamos nessa perspectiva, pois ao interagir virtualmente por meio de diferentes gêneros e em diferentes contextos, possibilitamos ao aluno se tornar um sujeito ativo na sociedade midiática. Na Internet, nossos alunos podem realizar leitura de diferentes gêneros divulgados virtualmente em que o acesso a tais textos se tornam facilitado. Além disso, podemos fazê-los interagir em fóruns, expressando opiniões, trocando idéias e saberes com outros interlocutores. Podemos levá-los a participar de

comunidades virtuais diversas e discutir nesses contextos temas relevantes para sua aprendizagem e vivência na sociedade. Podemos possibilitar aos nossos alunos a prática da língua-alvo ao usarem a linguagem em uso para se comunicar, seja por meio de *e-mail* ou *chats* ou, inclusive, ao construírem sua própria página pessoal ou *blog*. Esses são alguns exemplos de como podemos inserir nossos alunos no uso de gêneros e contextos em que podemos conduzir os nossos alunos a interação e ter contato com diferentes *semiosis*, gêneros, textos e discursos de ordens diversas.

Na seqüência, discuto brevemente alguns aspectos da teoria da atividade que também tem na sua base princípios da teoria sociocultural e que enfatiza a necessidade de determinar com clareza o objetivo das atividades que se pretende realizar com os alunos e participantes do processo de ensino e de aprendizagem.

2.3. Breve introdução à Teoria da Atividade

Quando Vygotsky (1989) iniciou suas pesquisas entre sua equipe de estudiosos estavam A. N. Leontiev e A. R. Luria. As pesquisas realizadas em parceria nesse grupo formaram a base teórica da psicologia histórico-cultural, em que esses estudiosos discutiam temas como a origem e desenvolvimento do psiquismo, os processos intelectuais, as emoções, a consciência, a atividade, a linguagem, o desenvolvimento humano e a aprendizagem (LIBÂNEO; FREITAS, 2002).

Dentro dessa perspectiva histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave e torna-se explicativa no processo de mediação. A partir dos estudos vygostkianos, surge a teoria da atividade, proposta Leontiev (1981). Atualmente, essa teoria é desenvolvida por vários teóricos, inclusive por Engeström, Wertsch e Cole (1996).

De acordo com Daniels (2001, p. 111), “os teóricos da atividade procuram analisar o desenvolvimento da consciência em cenários de atividade de prática social”. Na opinião do autor (idem, p.112), “a ênfase está nos impactos psicológicos da atividade organizada, nas condições e nos sistemas sociais produzidos em e por tal atividade”. Nesse sentido, fica evidente a constatação de que a teoria da atividade postula que o desenvolvimento psicológico deve ser fundamentado em atividades culturais práticas. Para Leontiev (1981) é a atividade que medeia a relação entre o homem e a realidade objetiva.

Nos estudos lingüísticos, a teoria da atividade é adotada para explicar algumas questões referentes ao processo de ensino de aprendizagem e para orientar a prática pedagógica. No entanto, são poucos ainda os estudos que abordam esse tema. Por outro lado, alguns pesquisadores da área de CALL já têm se dedicado a estudar essa teorização de modo a aplicá-la ao processo de ensino mediado por computador. Na opinião de Leffa, a teoria da atividade,

procura principalmente situar a ação humana dentro do contexto em que ela ocorre, determinando os elementos que fazem parte deste contexto e identificando as relações que se estabelecem entre eles. Toda atividade desenvolvida por um sujeito é sempre movida por um objetivo que inicialmente está sempre fora do sujeito. A apropriação desse objetivo dá-se sempre através de um instrumento, que pode ser tecnológico, como o livro, ou psicológico, como a linguagem (Leffa, 2006, p.38).

De acordo com Leffa (2005), dois aspectos importantes da atividade humana devem ser considerados: a necessidade de interação com o contexto em que está inserido o sujeito e, a consciência do objetivo de uma determinada ação. Na teoria da atividade, a interação entre um sujeito e outro não se dá diretamente, mas por meio de um processo de mediação, com o uso obrigatório de um determinado instrumento, que pode ser a própria língua ou algum artefato social como o livro ou o computador.

Para ilustrar a necessidade de interação que é próprio do ser humano, Leffa (2005) descreve as diferentes situações.

O ser humano anseia por interagir. Se estiver isolado, numa prisão solitária, ou mesmo no meio da multidão, ele vai sempre procurar uma fresta por onde possa interagir com o outro – seja escrevendo na parede da cela, usando um telefone celular ou atrapalhando o professor numa sala de aula cujo assunto não tem condições de acompanhar. O ser humano não tolera a ausência do outro (Leffa, 2005, p.23)

De acordo com Schlickmann (2002), Leontiev apóia-se no materialismo histórico para explicar como devem ser mediadas as atividades pedagógicas, sempre enfocando que estas devem prever a participação ativa dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Leontiev (1981, p.78), “os processos psicológicos superiores específicos do homem podem nascer unicamente da interação do homem com o homem”. Nesse sentido, é possível inferir que o sujeito é resultado de sua própria atividade, pois é por meio de instrumentos e signos que interagem. Esse processo é histórico, social e cultural, o que possibilita estabelecer relações com Vygotsky (1989) quando enfatiza que a nossa consciência é de natureza social e cultural (Schlickman, 2002).

Além da questão da mediação, na teoria da atividade é enfatizado que determinar o objetivo das atividades é um aspecto importante a se considerar no processo de aprendizagem. Para Leontiev (1981, p.80), “a atividade mental não está separada da atividade prática”, sendo assim parece que o objetivo de uma atividade deve sempre atender as necessidades do indivíduo.

o objeto *da atividade* é seu verdadeiro motivo. Subentende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado em percepção como existente somente na imaginação, no pensamento. O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que o motivo responde sempre a uma ou outra necessidade (Leontiev, 1981, p.82)

Essa citação nos permite inferir que o indivíduo deve ser sempre orientado por algum motivo ou por fins a serem alcançados. Nesse sentido, não pode haver atividade sem motivo e consciência de sua realização. Segundo Leontiev (1981, p.82), “o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo; a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto”.

Leffa (2005) argumenta que ter consciência da tarefa que se quer realizar é uma das questões básicas da teoria da atividade. O autor (idem), ao discutir a teoria da atividade aplicada ao ensino mediado por computador, elabora a figura 1 para ilustrar os elementos básicos da Teoria da Atividade. No esquema (figura1), podemos observar que o processo de mediação é o elemento chave para que o aluno atinja os objetivos

propostos de aprendizagem.

Ao discutir o esquema proposta na figura 1, Leffa (2005, p.26) argumenta que é a consciência do objetivo que dá significado à ação. Quando não determinamos claramente os objetivos da tarefa ou quando o aluno não os entende, isso pode dificultar a realização das tarefas propostas. Ter consciência do objetivo final da atividade que se deve realizar é fundamental para o sucesso na aprendizagem. Em sala de aula, quando o aluno conhece o objetivo de determinada atividade, ele pode dispensar a ajuda do professor. Nesse caso, o que interessa é saber usar a ferramenta (instrumento) de mediação que permitirá a realização de tal tarefa. Caso contrário o professor ou o colega poderá fornecer “andaimos” de conhecimento ao aluno para que ele realize a tarefa. O aluno poderá contar ainda com outros andaimos para construir conhecimentos. Um tutorial, ou um livro, por exemplo, podem desenvolver esse papel.



Figura 1. Elementos básicos da Teoria da Atividade (adaptado) – Leffa, 2005, p.231

Na teoria da atividade, todos os elementos estão interligados, ou seja, o instrumento, os objetivos, o aluno, as regras, a comunidade, a divisão de trabalho (ver ilustração 2). Entender cada elemento desse sistema é fundamental para que se perceba que é a interação entre eles que irá definir a aprendizagem. Quando o aluno participa de um determinado contexto, ele traz para esse contexto suas crenças, quem ele é, o seu conhecimento de mundo, ou seja, conforme afirma Leffa (2006) “tudo o que está dentro do sujeito esteve antes fora, incluindo a própria consciência, que é também construída de fora para dentro”.

Ao analisarmos os elementos que fazem parte da Teoria da atividade, também podemos ver o aluno como um ser social que participa de diferentes comunidade que geralmente são regidas por regras e normas. Na sala de aula, no clube, nos mais variados contextos, as atividades sociais são também regidas por ações que podem ser mediadas por instrumentos para atingir determinados objetivos. Além dessas questões, saber compartilhar e colaborar um com outro, parece uma questão importante a se considerar, nesse sentido, quando planejamos nossas atividades didáticas é importante pensar em todos esses elementos que são fundamentais para que ocorre o processo de aprendizagem



Figura 1 - Esquema da Teoria da Atividade (adaptado) - 2ª Fase - Leffa (2005).

As teorizações discutidas apresentam semelhanças e diferenças. Com relação às semelhanças, vimos que na teoria sociocultural considera-se o sujeito como participante de um contexto social histórico e cultural, assim como na teoria da atividade e nos estudos de gêneros.

Na teoria da atividade, o foco não está centralizado no aluno, mas na atividade que o aluno irá participar para alcançar determinados objetivos de aprendizagem. O que parece comum entre essas teorizações é o processo de mediação, pois é por meio de uma ferramenta ou de um gênero que é possível estabelecer interação entre os sujeitos, o que torna-se imprescindível para que a aprendizagem aconteça.

Quando pensamos no processo de ensino e de aprendizagem mediado por computador, parece necessário levarmos em consideração todos esses fatores, os instrumentos usados no ensino, ou seja, a ferramenta de mediação para a interação, o objeto de aprendizagem ou inclusive os gêneros em que nossos alunos irão se engajar para interagir e produzir linguagem. No caso de gêneros digitais, temos a nossa disposição ao mesmo tempo a ferramenta que dá suporte a prática social que se quer realizar e também temos a linguagem produzida neste contexto que é resultante dessa interação e poderá favorecer a aprendizagem.

Além disso, é importante atentar para a proposta didática e as atividades que pretendemos propor aos participantes. Definir os objetivos das tarefas com clareza parece ser a maneira de fazer com que os alunos envolvidos no processo de ensino mediado por computador tenham mais consciência daquilo que irão realizar e possam se sentir mais motivados a interagir e a participar ativamente das atividades proposta no contexto virtual.

As discussões realizadas nesta seção serviram para esclarecer os diferentes papéis que os alunos, os professores, as ferramentas, a linguagem e o contexto têm nos processos de ensino e de aprendizagem mediado por tecnologias. Entender essas teorizações servirá para descrever os discursos que são textualizados nos textos publicados pelos pesquisadores da área e também ajudarão a analisar com melhor clareza em que medida essas teorizações se tornam aplicadas nos objetos de

aprendizagem que pretendemos investigar neste estudo.

Na seqüência, discuto brevemente a teoria da complexidade/caos, destacando algumas considerações que já foram propostas sobre essa teoria e como ela tem sido aplicada em estudos que discutem o ensino de línguas mediado por computador.

2.4. Breve introdução à Teoria da Complexidade/Caos

Nos estudos lingüísticos é recorrente o interesse de pesquisadores da lingüística aplicada em investigar a teoria da complexidade/caos, principalmente, quando se investiga o processo de ensino e de aprendizagem mediado por computador.

Larsen-Freeman (1997) foi a pioneira na discussão dessa teoria e tem se tornado referência em estudos recentes que envolvem a teoria da complexidade (PAIVA, 2002; LEFFA, 2006; VETROMILLE-CASTRO, 2008; SILVA, 2008). Larsen-Freeman (1997, p.142) defende que a aquisição de línguas é um sistema complexo não-linear, dinâmico, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, autoorganizado, sensível a feedback e adaptável. A partir desses princípios, a teoria da complexidade vem sendo utilizada como base epistemológica para a compreensão de fenômenos diversos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e, em particular, quando esse processo ocorre na modalidade a distância ou em situações de ensino mediado por computador.

Entender o processo de ensino e de aprendizagem, pelo viés da teoria da complexidade, significa tentar entender a “complexidade” que envolve esse processo. Caos não é entendido como sinônimo de confusão ou desordem, mas como sistemas caóticos e ordenados (Leffa, 2006; Paiva, 2005). Na opinião de Paiva (2005), Caos “é um termo padrão para comportamento não-periódico” e acrescenta que “nos sistemas que são agora chamados de caóticos, a maioria dos estados iniciais são seguidos de comportamentos não periódicos, e apenas uns poucos especiais conduzem à periodicidade”. A importância de entender o significado da palavra Caos, ajuda a perceber que os processos de ensino e de aprendizagem se constituem em sistemas complexos resultantes das ações que são realizadas dentro desses sistemas e, não como sistemas confusos como parece à primeira vista.

Para melhor entender a complexidade desse sistema, Paiva (2002), propôs a revisão dos principais modelos de aquisição de segunda língua, baseado na teoria dos sistemas complexos. De acordo com Martins e Braga (2007, p.224), a pesquisa de Paiva foi a primeira realizada no Brasil na área de Lingüística Aplicada que procurou compreender o processo de desenvolvimento de uma segunda língua como um sistema complexo. A partir desse primeiro estudo, Paiva propôs o modelo, denominado “Modelo Fractal de Aquisição de Línguas”, que foi desenvolvido em um trabalho posterior (PAIVA, 2005b) e incorporado em suas investigações sobre a questão da autonomia de aprendizes (PAIVA, 2006) e sobre o desenvolvimento das habilidades orais.

De acordo com Paiva (2006, p.91), a autonomia também é um sistema complexo assim como a aquisição de segunda língua ou língua estrangeira. Na mesma direção, Leffa (2006) afirma que “o aprendizado de uma língua estrangeira é muito complexo para que possa ser explicado por meio de uma única teoria”. Essas questões levantadas pelos autores me levam a acreditar que entender os elementos ou segmentos que

constituem esse sistema pode ser uma maneira de compreender melhor a complexidade que o envolve e assim encontrar possíveis explicações para os problemas que enfrentamos quando estamos em sala de aula ou quando propomos atividades mediadas por computador.

Ainda ao argumentar sobre autonomia, Paiva (2005) afirma que “autonomia é um sistema complexo e multifacetado”, pois “consiste de um grande número de elementos, que o torna difícil de ser completamente descrito em uma única definição“. Para Paiva (2006, p.91),

A complexidade é então a primeira característica desse tipo de sistema que é também chamado de sistema dinâmico. Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem como passar do tempo. Tal sistema é também chamado caótico.

(...) Da mesma forma, como a autonomia é um processo caótico, aprendizes podem experimentar períodos de mais ou de menos independência e controle. Poucos aprendizes serão autônomos o tempo todo (Paiva, 2005, p. 91)

Embora seja interessante entender como se dá o processo de autonomia dentro do processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva da teoria da complexidade, principalmente porque é uma maneira de olhar para o papel que o aluno assume dentro desse sistema. Nesta seção, identifico o que se entende por linguagem nessa perspectiva, e também qual(is) são(é) o papel (is) que aluno e professores assumem nesse sistema, assim como pretendo identificar a função da tarefa e do conteúdo dentro desse sistema.

Para Larsen-Freeman (2006, p.591), “linguagem não é algo fixo, mas é um sistema dinâmico que evolui e muda na interação dinâmica do uso da linguagem que ocorre entre os indivíduos³”. Para a autora, a linguagem cresce e se organiza de uma maneira ascendente e orgânica como acontece em outros sistemas complexos⁴. Enquanto as regras podem ser usadas para explicar esse sistema, o sistema não é produto das regras. Linguagem é ao mesmo tempo produto cognitivo e social (Larsen-Freeman, 2002).

Vetromille-castro (2007, p.34) ao discutir a complexidade da aprendizagem de língua estrangeira, afirma que:

³ Language is not fixed, but is rather a dynamic system. Language evolves and changes in the dynamics of language use between and among individuals.

⁴ Such a view suggests that language grows and organizes itself from the bottom up in an organic way, as do other complex nonlinear systems

segundo Larsen-Freeman, a aprendizagem se manifesta na variedade de fatores que os participantes participam da construção da interlíngua: a quantidade e o tipo de *input*, a quantidade e o tipo de feedback, a quantidade e o tipo de interação, o contexto de aprendizagem, dentre outros aspectos, como idade, motivação, atitude, questões de personalidade, estilo cognitivo e estratégias de aprendizagem (Vetromille-Castro, 2007, p.34).

Ainda argumentando sobre o processo de aprendizagem, Vetromille-Castro (idem) argumenta que:

a aprendizagem de línguas também não é um evento linear. Não se trata de aprender um item para passar para outro, mas sim compreender como variados componentes do sistema lingüístico se interligam. Ligado à não-linearidade está o fato de o sistema de aprendizagem de línguas ser aberto, recebendo *input* a todo momento e – mais uma semelhança com os sistemas complexos – se auto-organizando (Vetromille-Castro, 2007, p.34).

Silva (2008) ao discutir o processo de aprendizagem, cita Cameron (1999), ao afirmar que:

a aprendizagem de língua é: a) um sistema complexo e dinâmico, porque cada indivíduo tem um sistema dinâmico e complexo de recursos de língua; b) os recursos da linguagem são trazidos para a atividade por meio de uma tarefa que produza um contexto ou uma ecologia para o uso de recursos da língua dos participantes; c) o sistema de linguagem empregado pelos participantes interage e se co-adaptam ao uso requerido por uma tarefa; d) o uso da língua em uma tarefa requer a adaptação e a seleção dos recursos e e) o tempo excedente e contínuo da adaptação e da seleção que faz com que o sistema mude e propicie a aprendizagem ao aluno (Silva, 2008, p.32)

Essas questões permitem inferir que o caráter dinâmico da aprendizagem enquanto sistema é resultante de diferentes fatores, tais como o conhecimento prévio do indivíduo sobre o contexto em que está participando, o conhecimento já internalizado sobre a linguagem e suas regras. No entanto, é a interação para a troca de conhecimentos compartilhados pelos participantes desse sistema é que irão dinamizar essa aprendizagem. São esses fatores que contribuem para aquisição, mas ao que parece é o tipo de tarefa que permitirá o aluno selecionar aquilo que acredita ser relevante para sua aprendizagem, pois o como sugere Silva (2008), o sistema de linguagem usado pelos participantes interage e se co-adapta ao uso requerido para a realização da tarefa proposta, mas é o fator tempo que é determinante para que a aprendizagem aconteça.

Essas questões discutidas permitem pensar que entender o sistema de aprendizagem como um sistema dinâmico e complexo implica muito mais do que discutir os papéis assumidos pelos participantes dentro desse processo, pois também é preciso pensar em que medida essas discussões podem provocar mudanças na pedagogia de ensino em sala de aula. Harshbarger (2007), ao discutir as diferenças entre um modelo tradicional de ensino e um sistema dinâmico na perspectiva da teoria da complexidade, afirma que não é fácil, em um primeiro momento, os sistemas educacionais ou os professores aderirem ao ensino dentro de uma perspectiva de sistemas complexos.

Além disso, o autor (*idem*) enfatiza que os alunos precisam ser motivados para agir, pois é preciso possibilitar o *input* necessário, ao propor explicações dos conteúdos, as tarefas ou ao fornecer feedback necessários dentro desse sistema de aprendizagem. Adotar um modelo de sistema dinâmico de aprendizagem irá gerar muitas mudanças, tais como: a ênfase passa a ser no processo individual da aprendizagem do que ao adotar rígidos e padronizados materiais didáticos e ao impor pedagogias de ensino. Nesse caso, os educadores e as instituições devem providenciar um ambiente rico em *input*, ou seja, que combine atividades variadas, interessantes e encorajadoras. O uso da Internet pode favorecer essas necessidades e encorajar os estudantes a explorar novos materiais que são relevantes aos seus interesses e necessidades.

Na opinião de Harshbarger (2007), o professor se torna a “recurso e o modelo” de conhecimento para seus alunos. O professor não é mais visto apenas como um elemento casual na aprendizagem do aluno, mas será visto como alguém dinâmico que tem algo a compartilhar com seus alunos, ao mesmo tempo em que poderá se colocar como um modelo de aprendizagem.

Ao adotar essa perspectiva, a visão de transmissão de informações não deve ser mais privilegiada. Ao contrário, dentro desse sistema de aprendizagem haverá outros sistemas que irão encorajar os estudantes a desenvolver suas próprias habilidades de aprendizagem. A aprendizagem modelada pelos professores e a motivação podem tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno.

As conseqüências da adoção de ensino na perspectiva da complexidade, não reflete apenas nas intervenções do professor, mas também no processo de avaliação de aprendizagem acontecerá mudanças. A avaliação não deve ser mais apenas mensurada, mas fatos, tais como engajamento e esforços devem ser os principais indicadores de como provavelmente a aprendizagem está acontecendo, conseqüentemente, isso também implicará na avaliação da eficiência do sistema educacional. Parâmetros de avaliação das atividades tais como quanto o aluno está lendo, como são as contribuições dos alunos, quanto eles participam da aula, quantos exercícios eles têm feito, quão motivados eles se sentem e quanto interesse eles demonstram ao fazer uso do material didático, podem contribuir na avaliação da aprendizagem.

Entender todos esses elementos que fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem dentro de um paradigma da complexidade é fundamental para que possamos entender como são propostas atividades práticas de ensino online nessa perspectiva. Como foi mencionado no início desta seção, vários estudos na área de CALL tem procurado entender melhor o fenômeno do ensino online dentro desse paradigma, conhecer as principais questões sobre essa perspectiva teórica, poderá me ajudar a identificar os discursos que subjazem não apenas essa teorização mas as práticas sociais realizadas nessa perspectiva de ensino.

3. Considerações finais

Neste trabalho, o objetivo era apresentar discussões iniciais sobre o que se entende pelos processos de ensino e de aprendizagem dentro da perspectiva sociocultural, dos estudos de gêneros, da teoria da atividade e da teoria da complexidade/caos. O conhecimento dessas teorizações pode orientar tanto a prática de ensino presencial quanto na modalidade mediada por tecnologias (ou a distância), mas é importante destacar que a

escolha de uma dessas teorizações ou, de várias delas na elaboração de materiais didático ou na prática pedagógica, pode nos ajudar a desenvolver um trabalho mais efetivo e de acordo com as necessidades dos alunos, uma vez que todas valorizam o papel do aprendiz como sujeito ativo, histórico e cultural que por meio da interação poderá desenvolver sua aprendizagem e que tem um papel social a desenvolver.

Além disso, a interação e a mediação, por meio de tecnologias, poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que eles participam de sistemas complexos, de diversos gêneros e contextos que fazem parte do seu dia-a-dia. Como dizia Phrabu (1990), não há um melhor método de ensino, mas pode haver alguma verdade em todos eles que podem nos ajudar a melhorar a nossa prática. De mesmo modo, acredito que não há melhor teorização que se aplique aos estudos de CALL, mas cada uma delas nos possibilita ver certas particularidades que são necessárias na nossa prática pedagógica mediada por tecnologias, devido a isso, conhecer essas teorizações pode ser uma maneira de orientar com mais clareza as nossas ações como professores de contextos mediados por tecnologias a fim de que possamos com mais clareza possibilitar ao nosso aluno o uso real da linguagem que os façam se tornarem sujeitos mais esclarecidos e atuantes na sociedade em que vivem.

4. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ASKEHAVE, I; SWALES, J. Genre identification and communicative purposes: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v.22, n.2, p.195-212, 2001. Disponível em: <<http://applij.oxfordjournals.org/cgi/reprint/22/2/195.pdf>>. Acesso em Março de 2008.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. Introduction. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Org.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 01-10.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BHATIA, V.K. **Worlds of written discourse**. New York: Continuum, 2004.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, p.1-47, 1980.

CHAPELLE, C. CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms? **Language Learning & Technology**, v.1, n.1, 2000. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle>>. Acesso em: Jan de 2008.

_____. Research questions for a CALL Research agenda: A reply to Rafael Salaberry. **Language Learning and Technology**, v.3, n.1, July 1999. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol3num1/comment/reply.htm>>. Acesso em: Jan de 2008.

_____. Technology and second language learning: expanding methods and agendas. **System**, v.32, p. 593–601, 2004. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/system>>. Acesso em: Janeiro de 2008.

DANIELS, H. **Vygostky e a Pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota, São Paulo, SP: Edições Loyola, 2001

FAIRCLOUGH, N. Semiotic aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, R(org.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. London:Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004.

_____. Critical discourse analysis in Transdisciplinary research. IN: WODAK, R.; CHILTON, P. (editors). **A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology and interdisciplinary**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p.

FELIX, U. Analysing recent CALL effectiveness research? Towards a common agenda. **Computer Assisted Language Learning**, v.18, n.1-2, p.1-32, 2005.

_____.The unreasonable effectiveness of CALL: What have we learned in two decades of research? **ReCALL**, v.20, n.2, p.141-161, 2008.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. 3.ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p.3-49.

HARSHBARGER, B. Chaos, Complexity and Language Learning. **Language Research Bulletin**, ICU, Tokyo, v. 22, 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3017595/Chaos-Complexity-and-Language-Learning>> . Acesso em julho de 2008.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B.A. Proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros, teoria, métodos e debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

HYLLAND, K.Genre-based pedagogies: a social response to process.**Journal of Second Language Writing**, v.12, p.17–29, 2003.

_____.Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Second Language Writing**, v.16, p.148-164, 2007.

_____.**Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Harlow, UK:Pearson Education, 2000.

HYMES, D.H. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

KELLAND, J. H. **Constructivist theories and Online Learning best practices: a discourse analysis**. Disponível em: <<http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2006/2006onlineProceedings/CAS2006Jennifer%20H%20Kelland.pdf>>. Acesso em: fev. de 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistic**, v.18, n.2, Oxford University Press, 1997.

LEFFA, V.J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

_____. Globalização e formação de comunidades digitais. In: LEFFA, V. (Org.). **TELA (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]**. 1. ed. Pelotas: Educat, v.1, p.1-13, 2000.

_____. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte, v.3, n.2, p.25 - 40, 2003. (a)

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V.(org). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003. (b)

_____. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEVY, M. Research and technological innovation in CALL. **Innovation in Language Learning and teaching**, v.1, n.1, 2007.

_____. Scope, goals and methods in CALL research: Questions of coherence and autonomy. **ReCALL**, v.12, n.2, p.170-195, 2000.

LEONTIEV, A.N. **Activity, Consciousness, and Personality**. Hillsdale: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acessado em: julho de 2008.

LEONTIEV, A. N., **Problems of the Development of the Mind**. Moscow: Progress Publishers, 1981. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/>>. Acessado em: julho de 2008.

LIBÂNEO, J.C; FREITAS, R.A.M.da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: julho de 2008.

LUND, A. Wikis: A Collective approach to language production. **ReCALL**, v.20, n.1, p.35-54, 2008.

MARTINS, A.C.S.; BRAGA, J.de C.F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.(Orgs.).**Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

_____.; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D.(Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, p.09-14, 2002.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 296 p.

MOTTA-ROTH, D; HERBELE, V. O conceito de Estrutura potencial do gênero de Ruqaya Hasan. In: MEURER, M.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio**, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan./abr., 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/cmc.htm>>. Acesso em: fev. 2008.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem.**Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n.2, p.165-179, 2007.

_____.Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte, 1999. p.359-378. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Acesso em Maio de 2008.

_____.E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, p.69-90.

_____.Feedback in the virtual environment. **Psychonology**, v.1, n.3, p.257-283, 2003. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>>. Acesso em: Junho de 2008.

_____. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V.J.(Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.

_____. Learning about Language Learning through Multimedia Narratives. **Essential Teacher**, v. 3, p. 34-37, 2006.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46, p.139-304, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narorais.doc>>. Acesso em: abril de 2008.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica, 2008 (no prelo). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em junho de 2008.

PALTRIDGE, B. Approaches to Teaching Second Language Writing. 17th Educational Conference Adelaide, **Anais eletrônicos**, 2004. Disponível em: <http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c05_07&Lev2=c04_paltr>. Acesso em: julho de 2007.

REIS, S.C. **A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

SILVA, V. **A Dinâmica Caleidoscópica do Processo de Aprendizagem Colaborativa no Contexto Virtual: Um estudo na perspectiva da Complexidade/Caos**. 2008. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

SCHLICKMANN, M.S.P. Teoria da atividade e teoria da relevância: um estudo introdutório sobre suas implicações no Processo Ensino-Aprendizagem. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v.3, n.1, Jul./Dez., 2002. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0301/08.htm>>. Acesso em: julho de 2008.

SWALES, J. M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres: exploration and applications**. New York: Cambridge University Press, 2004

VYGOSTKY, L.V. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VETROMILLE-CASTRO, R. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para aprendizagem via web ou mediada por computador. In: LEFFA, V.J. (org). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

_____. Considerações sobre grupos em ambientes virtuais de aprendizagem como sistemas complexos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 8, n.1, 2008.

_____. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

_____; KERN, R. Introduction: theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.) **Network-based language teaching: concept and practice**, 2000.

WERTSCH, J.V; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Sociocultural studies: history, action and mediation, J.V. WERTSCH, P. DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. (orgs), **Sociocultural studies**, New York: Cambridge University Press, 1995, p.1-34.