



Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

REDES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E COMPLEXIDADE NO ENSINO- APRENDIZAGEM ON-LINE DE INGLÊS

Digital learning networks and complexity in online English language teaching and learning

Solange, COSTA (LAEL/PUC-SP)¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma interpretação, feita pelas lentes dos conceitos de redes digitais de aprendizagem (CASTELLS, 2003; GOMEZ, 2004; HARASIM et al., 2005; KADUSHIN, 2012) e da complexidade (MORIN, 2015a), das interações de alunos de inglês em uma oficina *on-line* realizada no *Google Classroom* como complemento de aulas presenciais. Tal interpretação foi feita por meio de análises quantitativas, observando os grafos que representam os fluxos das postagens feitas pelos alunos e pela professora no fórum de discussão, bem como por interpretações qualitativas de *scripts* das postagens. Esse estudo procurou compreender os aspectos dessa interação que pudessem contribuir para o aprimoramento do desenvolvimento de atividades virtuais, buscando proporcionar situações de ensino-aprendizagem da língua inglesa que possam ser mais significativas para os alunos e que promovam sua participação mais ativa no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem de inglês; redes digitais de aprendizagem; complexidade.

ABSTRACT

This paper aims at presenting an interpretation, grounded on the concepts of digital learning networks (CASTELLS, 2003; GOMEZ, 2004; HARASIM et al., 2005; KADUSHIN, 2012) and complexity (MORIN, 2015), of the interactions established among English language students in an online workshop that took place on Google Classroom as a complement to face-to-face classes. This interpretation was carried out by means of quantitative analysis by observing graphs that represent the flow of posts made by students and teacher in the discussion forum, as well as by means of qualitative interpretations of post scripts. The study tried to understand aspects of such interaction that could contribute to improving the development of virtual activities, aiming at promoting English language teaching and learning experiences that may be more significant to students and that promote their more active participation in the teaching and learning process.

Keywords: English language teaching and learning; digital learning networks; complexity.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2659-8720>; ansocosta@uol.com.br

1. Introdução

O uso de redes eletrônicas para fins educacionais teve início quando a Universidade de Illinois desenvolveu o primeiro sistema de aprendizagem por computador nos anos 1960 (HARASIM et al., 2005, p.24). Na mesma época, a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa deu seus primeiros passos no caminho da aprendizagem mediada por computador (CALL), com expansão nos anos 1980 (LEFFA, 2006). Já nas universidades brasileiras, a Internet só começou a ser utilizada na década de 1990 (KENSKI, 2015). Atualmente o uso de tecnologia digital se faz presente em contextos educacionais nos quais as condições econômicas assim o permite, mas tal presença não necessariamente representa que seu potencial de contribuição para a construção de conhecimento está sendo aproveitado, o que requer constantes estudos nessa área.

No que se refere ao uso da tecnologia digital para o ensino-aprendizagem de inglês, esse potencial pode ser ainda maior. Como aponta Leffa (2016, p.141), por meio da Internet, além de ter acesso a informações em língua inglesa, o aluno tem a oportunidade de se comunicar com falantes da língua, o que pode facilitar seu desenvolvimento no idioma.

Ampliando nosso olhar sobre o uso de tecnologia digital no ensino de línguas, podemos tentar investigar melhores formas de aproveitar as oportunidades por ela oferecida. Uma possibilidade seria tentar entender como a interação entre os alunos se dá em ambiente virtual pelo olhar dos referenciais teóricos sobre estudos de redes digitais de aprendizagem, a fim de podermos, fazendo uso dessas informações, planejar atividades *on-line* que sejam mais significativas para nossos alunos e que busquem ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Considerando esse contexto, este artigo tem por objetivo apresentar uma interpretação feita pelas lentes dos conceitos de redes digitais de aprendizagem (CASTELLS, 2003; GOMEZ, 2004; HARASIM et al., 2005; KADUSHIN, 2012) e da complexidade (MORIN, 2015a), as interações de alunos de inglês de uma escola de idiomas que participaram, de maneira voluntária, de uma oficina virtual com duração de duas semanas como complemento às aulas presenciais. Tal interpretação teve a finalidade de buscar o embasamento teórico necessário para possibilitar o desenvolvimento de atividades que proporcionem maior interação entre os alunos e que promovam seu protagonismo.

As sessões a seguir apresentam análises quantitativas, observando os grafos que representam os fluxos das postagens feitas pelos alunos e por mim, professora, no fórum de discussão da oficina

² A oficina objeto deste estudo trata-se da pesquisa de campo do meu estudo de mestrado. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21441>>. Acesso em: 7 jun 2020.

para observar questões de intensidade de interação e centralidade da rede, bem como interpretações qualitativas que possibilitem um olhar para os *scripts* dos textos produzidos pelos alunos a fim de verificar a qualidade dessa interação.

2. Redes digitais de aprendizagem e a complexidade

O termo rede vem sendo usado desde a Antiguidade, como ressalta Gomez (2004), com conotações diferentes, tais como o significado de captura, no caso da pesca, ou o de busca por seguidores, no sentido religioso. O autor apresenta um exemplo da cultura guarani, na qual “a ideia de rede aproxima-se do círculo criativo de vida, entrelaçando harmoniosamente homem, cosmos e natureza” (GOMEZ, 2004, p.29). Neste artigo, rede é entendida como um local de interação virtual entre pessoas, mais especificamente como uma rede de aprendizagem virtual, que, em vez da ideia da captura, traz uma concepção de expansão de conhecimentos. Como designam Harasim et al. (2005, p.19-20):

“Rede” é a palavra que descreve os espaços compartilhados formados por computadores interligados em todo o mundo por sinais de telefone e de satélite. Com o auxílio das redes, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem eficazes, nos quais professores e alunos em localidades diferentes constroem juntos o entendimento e as competências relacionadas a um assunto particular.

No caso da oficina deste estudo, o assunto particular ao qual Harasim et al. se referem trata-se da aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente conteúdo relacionado à temática música, como estruturas e vocabulário relacionados a essa área de conhecimento. Dentre as competências que a oficina procurou desenvolver estão a prática da escrita em inglês e o compartilhamento de opiniões em ambiente virtual.

Apesar de se tratar de uma oficina fechada para alunos que aceitaram o convite de participar da situação de ensino-aprendizagem, e que o ambiente virtual de sua realização foi o *Google Classroom* e não uma rede social, tal rede pode ser entendida como um sistema complexo. Sistema, como entendido por Santaella e Lemos (2010, p.18), trata-se de “um conjunto inter-relacionado, uma totalidade integrada de partes diferenciadas, formando um todo organizado que propicia a consecução de algum fim a partir de suas interações conjuntas”. A totalidade foi a oficina e o fim foi a prática da

³ Google Classroom é uma ferramenta que possibilita que professores criem salas de aula virtuais e está disponível para escolas que possuem uma conta Google for Education. Foi utilizado na oficina como fórum de discussão e para a postagem de atividades e *links* externos.

língua inglesa por meio das interações entre professores e alunos, entendidos como partes desse sistema. As autoras acrescentam que “sua natureza e seu funcionamento não podem ser explicados pela simples análise das unidades ou partes que o compõem” (SANTAELLA; LEMOS 2010, p.18).

Percebe-se, assim, sua característica complexa. Segundo Morin (2015a), um dos operadores da complexidade, o princípio hologramático, entende que a parte está no todo assim como o todo está na parte. O autor (MORIN, 2015b, p.116) esclarece esse conceito exemplificando que o homem vive em sociedade e que a sociedade também existe no homem por meio de sua cultura e suas regras. Podemos, então, entender que os participantes da oficina são partes que se integram formando o todo da oficina, mas a oficina também é parte do todo da construção do conhecimento dos participantes. Cada atividade, cada postagem no fórum, cada comentário também contribui para a constituição de um todo.

Outra característica da complexidade presente na rede de aprendizagem formada pela oficina deste estudo é o princípio dialógico, que entende que a ordem e a desordem, a certeza e a incerteza (Morin, 2015a) existem concomitantemente, às vezes produzindo organização. Na oficina havia a certeza de que novos conhecimentos seriam construídos, mas apesar da preparação e planejamento, havia incertezas. Algumas dessas incertezas incluem a forma como os conteúdos seriam apresentados e sobre possíveis necessidades de adaptação de acordo com as colocações e respostas dos alunos, bem como a continuidade ou descontinuidade de participação dos alunos na oficina.

O princípio complexo da recursão organizacional entende que tudo se organiza em um movimento circular. “Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”, segundo Morin (2015a, p.74). A resposta dos alunos na oficina produziu efeitos em seu andamento, que, por sua vez, alteraram a forma de participação dos alunos. Os conteúdos também foram apresentados de forma recursiva, retornando-se a elementos estudados em atividades anteriores, não meramente revisando-os, mas usando-os para fazer novas conexões e para construir novos conhecimentos.

O enfoque deste estudo para essa rede sistêmica complexa da oficina *on-line* extraclasse recaiu sobre as relações estabelecidas entre os participantes, que formaram uma comunidade que se inter-relacionou não pela proximidade física da sala de aula presencial, mas sim pela afinidade da busca de ampliação de seus conhecimentos, o que, como salienta Castells (2003, p.106), é uma característica dos novos padrões das comunidades virtuais.

Utilizando os conceitos apresentados por Kadushin (2012), que define uma rede como “um conjunto de relações” que contém “um conjunto de objetos (em termos matemáticos, nós) e um

mapeamento ou descrição das relações entre os objetos e os nós”⁴ (KADUSHIN, 2012, p.14), entendendo a rede formada pela oficina deste estudo como uma rede sociocêntrica, característica de redes fechadas (KADUSHIN, 2012, p.17), de relações simétricas, ou seja, na qual todos os participantes têm a possibilidade de interagir com os demais. Pelo conceito de Lazarsfeld e Merton que o autor nos apresenta (KADUSHIN, 2012, p.18), a rede da oficina caracteriza-se por uma relação de homofilia, ou seja, seus integrantes estão conectados não por razões de proximidade geográfica, mas sim por afinidade.

Para a interpretação, apresentada adiante, das relações da rede da oficina, foram considerados outros dois conceitos trazidos por Kadushin (2012): densidade e centralidade. Segundo o autor, “densidade é definida como o número de conexões diretas concretizadas dividido pelo número de conexões diretas possíveis em uma rede”⁵ (KADUSHIN, 2012, p.29), que pode ser caracterizada como baixa ou alta. Centralidade indica que várias conexões foram estabelecidas com determinados atores, também chamados de nós. Antes de apresentar os detalhes dessa interpretação, trago, a seguir, o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada.

3. Contexto do estudo e metodologia de interpretação

Este estudo interpretou sequências de postagens em fórum de discussão estabelecido em uma sala de aula virtual, criada por mim, professora da oficina, no *Google Classroom* como ambiente de comunicação assíncrona entre os participantes de uma oficina *on-line* extraclasse como complementação às aulas presenciais de inglês de um curso de idiomas na cidade de São Paulo.

Os objetivos da oficina foram: promover a prática escrita em um ambiente educacional virtual com características semelhantes às de redes sociais, das quais os alunos geralmente têm o hábito de participar, em língua nativa, em seu dia a dia; criar situações de ensino-aprendizagem de língua inglesa que promovessem a construção de conhecimento do idioma relacionado à temática música

por meio da realização de atividades e de discussões no fórum; proporcionar uma interação em rede que pudesse ampliar a construção de conhecimentos transdisciplinares que pudesse ir além dos limites da temática proposta e do ambiente virtual.

⁴ No original, “a set of relationships”... “a set of objects (in mathematical terms, nodes) and a mapping or description of relations between the objects or nodes”, em tradução minha.

⁵ No original, “density is defined as the number of direct actual connections divided by the number of possible direct connections in a network”, em tradução minha.

A oficina teve a adesão voluntária e não vinculada à avaliação formal do curso de oito alunos adultos da faixa etária dos 20 aos 50 anos, cinco mulheres e três homens, aqui denominados A,B,C,D,E,F,G,H para manter o sigilo da pesquisa e para facilitar a visualização nos grafos, dos quais somente duas eram minhas alunas por ocasião da realização da oficina. Todos eram de turmas diferentes e de diferentes estágios do curso presencial, que equivalem aos níveis início de B1 a B1+ do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

A participação de cada aluno na oficina se deu de maneira distinta: um aluno somente entrou na sala de aula virtual, mas não fez nenhuma postagem; uma aluna entrou na sala de aula virtual, fez uma atividade, mas não fez nenhuma postagem; três alunas tiveram uma participação inicial, descontinuada por motivos de falta de tempo devido a demandas profissionais e de estudos; e três alunos tiveram uma participação ativa.

A metodologia utilizada para interpretação da rede deste estudo foi tanto quantitativa, através da análise dos grafos que representam as interações entre alunos e professora na oficina, quanto qualitativa, já que os grafos somente indicam se houve interação ou não, mas não o tipo de comunicação estabelecida.

Não foi feita interpretação da linguagem utilizada do ponto de vista do uso da língua alvo, uma vez que o enfoque do estudo não foi investigar a qualidade e acurácia no uso do idioma, mas sim a interação entre os alunos, o tipo de comunicação estabelecida através da linguagem, como por exemplo se determinado aluno somente respondeu a uma pergunta, se fez perguntas aos demais participantes, se comentou as postagens dos colegas ou se tomou a iniciativa de propor alguma nova sequência de postagens.

A representação visual das relações estabelecidas entre os atores da rede da oficina será apresentada aqui em forma de grafos. Conforme a definição de Recuero (2004, p.1 apud WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016, p.128), um grafo é “uma representação de um conjunto de nós conectados por arestas, formando uma rede”. Os grafos dessas interações foram gerados utilizando-se o software *SpeechGraphs*⁶.

4. Interpretação da rede de aprendizagem da oficina

⁶ O *SpeechGraphs* está disponível para download gratuito na página do Instituto do Cérebro da UFRN. Foi utilizada a versão disponível em 2017. Disponível em <<http://www.neuro.ufrn.br/software/speechgraphs>>. Último acesso 25 maio 2020.

A interpretação a seguir procura apresentar primeiramente o todo que a rede digital de aprendizagem da oficina *on-line* objeto deste estudo formou para depois tentar enxergar suas partes, buscando a visão complexa de que parte e todo se articulam.

O grafo apresentado na Figura 1 a seguir representa todas as interações realizadas através das postagens feitas por alunos e professora no fórum de discussão da oficina. Em uma análise quantitativa, observa-se que a maior densidade de interações se dá com o nó da professora, o que poderia parecer algo negativo já que havia o objetivo de promover o protagonismo dos alunos nessa situação de ensino-aprendizagem em ambiente digital.

Esse objetivo foi motivado pelo conceito apresentado por Lave e Wenger (1991, p.93) em sua teoria social de aprendizagem de comunidades de prática de que a eficácia da aprendizagem depende da troca de informações entre pares e do envolvimento na prática. Obviamente o professor também é um par, mas procurei ser uma professora com um papel de mediadora e não exercendo um papel central.

Entretanto, quando ao fazer uma interpretação qualitativa observando os scripts dessas interações, percebe-se que algumas das postagens da professora são somente comentários às mensagens dos alunos, como por exemplo em “*I'm glad you've joined the group, D*” ou “*Dear A, E, and H. Good to know we have similar musical tastes*”. Minha intenção foi servir de exemplo para motivar os alunos a também fazerem comentários às postagens dos colegas, o que nem sempre aconteceu, como por exemplo no caso da aluna D que, apesar de ter tido uma participação muito ativa, como mostra o grafo da Figura 1, não fez nenhum comentário a nenhuma das postagens dos colegas.

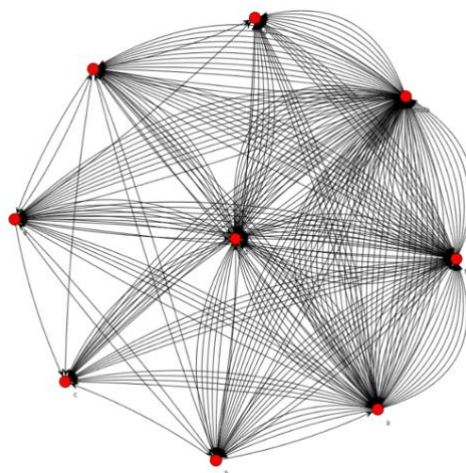


Figura 1. Grafo de todas as sequências de postagens no fórum de discussão
(Em sentido horário, começando to topo, G, professora, F, A, B, C, E, H, e D ao centro)

O grafo da Figura 1 também mostra uma alta densidade de interação, além da professora, dos alunos A, D e F, caracterizando uma centralidade de relação entre esses quatro participantes do grupo, representada no grafo da Figura 1 do centro para a direita. Entretanto, uma interpretação qualitativa dos *scripts* revela que, na verdade, a centralidade se deu entre professora e alunos A e F, já que a aluna D, como mencionado anteriormente, não interagiu muito com os outros colegas, somente citando outras pessoas em três postagens. Suas demais postagens foram mais respostas às perguntas das atividades propostas.

Como esta rede de aprendizagem virtual caracteriza-se como um sistema complexo, já eram previstas incertezas devido à imprevisibilidade da realidade complexa do mundo. Uma delas foi a não interação, no fórum, de dois alunos: um deles apenas entrou no ambiente virtual, porém não fez nenhuma postagem e não fez nenhuma atividade, e uma aluna que entrou ao final da primeira semana, fez uma atividade postada, mas não fez nenhuma postagem no fórum de discussão.

Como o *Google Classroom* não registra o acesso dos alunos à sala de aula virtual, não é possível saber se esses participantes, alunos C e G no grafo da Figura 1, aos quais as postagens também foram endereçadas e que não as responderam, realmente as leram, já que o silêncio em rede não necessariamente significa ausência. Ou seja, se fosse possível saber que esses dois alunos sequer leram as postagens, o grafo representado na figura 1 seria diferente.

Porém, uma vez que se sabe que a segunda aluna entrou na sala de aula virtual ao final da primeira semana e fez uma atividade, é possível que, mesmo não tendo se manifestado no fórum, pelo menos ela tenha sido uma participante silenciosa, não se manifestando nem interagindo, mas participando como “ouvinte”. Somente após o término da oficina, por ocasião da interpretação dos achados da pesquisa e elaboração da dissertação, percebi que meus instrumentos de pesquisa poderiam ter investigado essa possível participação silenciosa dos alunos aparentemente ausentes.

Como todos os alunos foram contatados por *e-mail* ao final da primeira semana com um estímulo para que retomassem sua participação e não houve nenhuma resposta, para a segunda semana considerei que éramos somente quatro participantes: professora e alunos A, D e F.

O grafo da Figura 2 representa a interação dos alunos no fórum de discussão na sequência inicial de postagens no momento da abertura da sala de aula virtual, com participação mais espontânea de cumprimento da professora e dos colegas sem a solicitação de nenhuma tarefa específica.

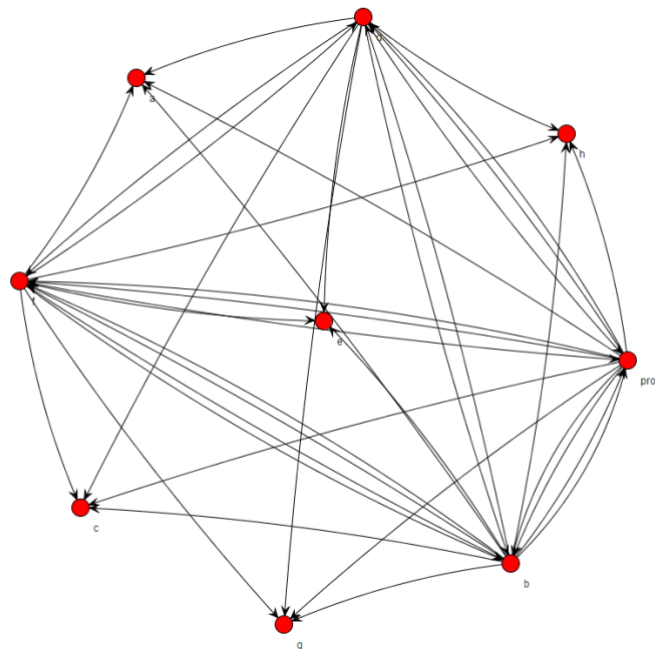


Figura 2. Grafo da sequência inicial de postagens

Embora esse grafo demonstre uma quantidade de participação mais equilibrada, percebe-se uma maior densidade entre a professora e alunos f (ao centro à esquerda) e b (abaixo à direita). A observação, a seguir, das postagens desses alunos permite perceber que não se limitaram a cumprimentar os colegas:

Hi everyone, now I'm getting freak with all the tools here... just a little bit lost. How about you? (Aluno F)

Hello, guys! Thank you again for the opportunity. I think this project is really amazing! xxxx [nome do aluno F], I participated of the last Online Workshop, so I am not lost now... but I am sure you will get used to Google Classroom soon. :). (Aluna B)

Observa-se que a postagem da Aluna B, além direcionada a todos, também traz uma interação direta com o Aluno F. Isso parece justificar-se pelo fato de que, como confirma esse excerto, a aluna já havia participado de uma oficina anterior, o que lhe conferiu maior familiaridade com a atividade e a ferramenta *on-line* utilizada.

A segunda sequência de postagens, representada no grafo a seguir, corresponde à resposta à solicitação para que os participantes se apresentassem:

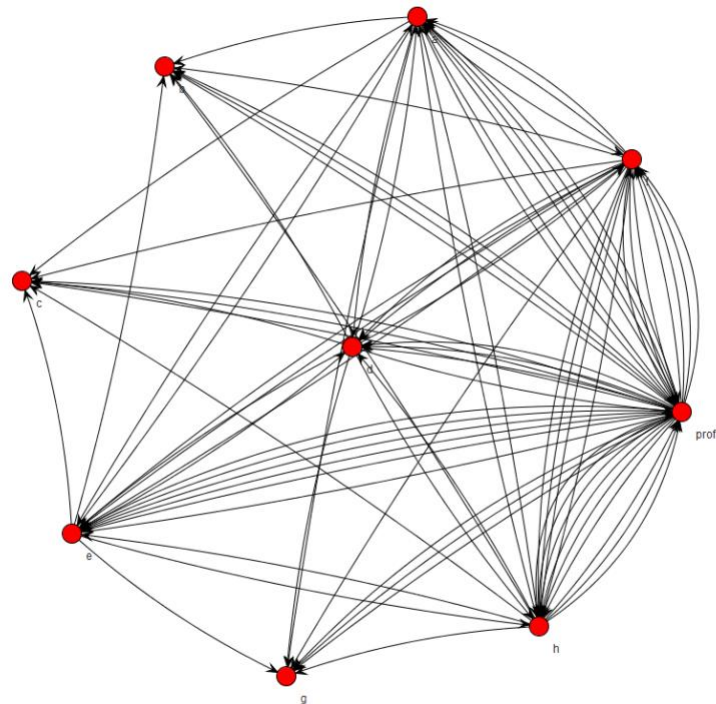


Figura 3. Grafo da segunda sequência de postagens

Percebe-se aqui uma maior participação, possivelmente justificada pelo fato de que tinham uma pergunta específica para responder. Diferentemente da postagem inicial, aqui já podemos perceber que alguns alunos começaram a ter uma participação menos ativa.

Apesar de estimulados desde a abertura da sala de aula virtual a, além de fazer as atividades, postar comentários e comentar as postagens dos colegas, iniciar suas próprias sequências de postagens, somente um dos participantes o fez ao final da primeira semana, quando três dos participantes da oficina que haviam se manifestado no fórum já haviam deixado de fazer postagens.

Como mostra a Figura 4 a seguir, essa foi uma interação de baixa densidade centralizada no aluno que iniciou a postagem e cuja mensagem não exatamente caracterizou a necessidade de respostas, observada por sua frase “*just sharing*” (somente compartilhando), uma vez que ele estava compartilhado um *link* de um dicionário de etimologia que havia consultado para verificar uma palavra que havia aprendido na oficina. A falta de iniciativa de propor conversas parece demonstrar que os alunos ainda têm dificuldade de assumir um papel de maior protagonismo nas situações de ensino-aprendizagem.

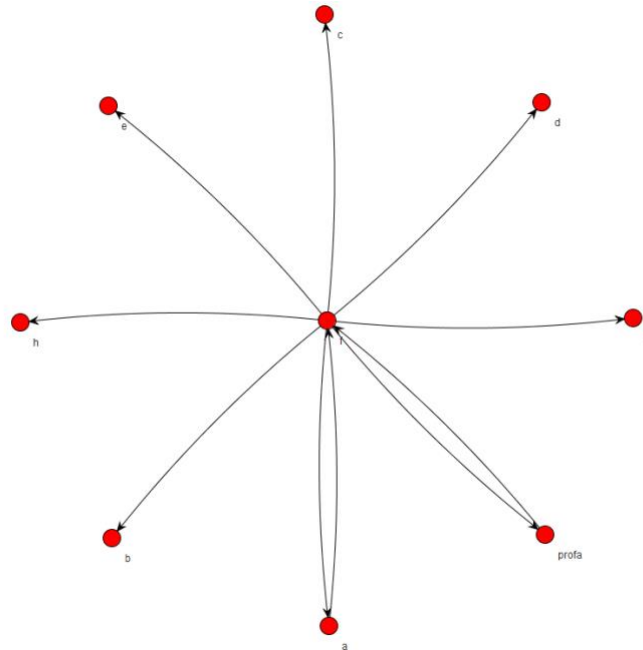


Figura 4. Grafo da sequência iniciada pelo Aluno F

Como, ao final da primeira semana, fiz contato com os alunos por e-mail estimulando-os a voltarem a participar, mas não obtive resposta, entendo que os alunos silenciosos já realmente haviam descontinuado sua participação. Sendo assim, o grafo da Figura 5 a seguir mostra a baixa intensidade de interação dos alunos na sequência de encerramento da oficina e a ausência da maioria de seus participantes:

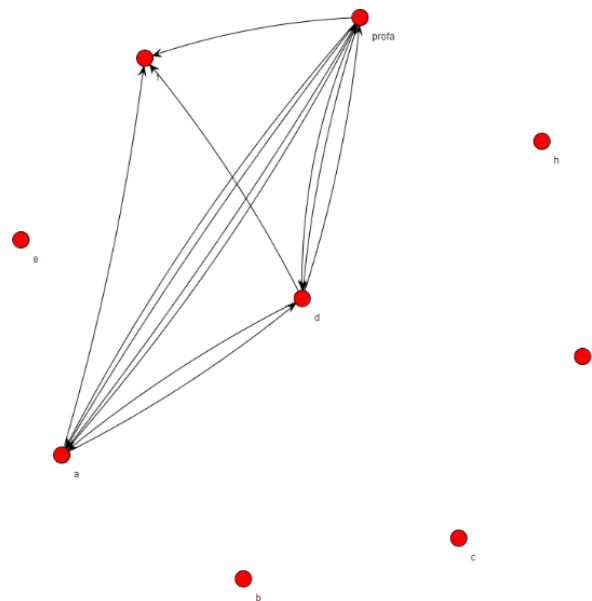


Figura 5. Grafo da sequência de postagens na atividade de encerramento

Os imprevistos na execução da oficina exigiram a adaptação do programa estabelecido durante a fase de preparação, já que optei por não fazer nenhuma postagem de atividade nova em data prevista, como mostra a postagem a seguir feita por mim no primeiro dia da segunda e última semana da oficina:

Hi, guys. How was your weekend? I've decided not to post any new activity today so that you can catch up with the previous ones. There will be new activity posts on Wednesday and Thursday. If you have already done everything, you can start a new post (+) talking about a composer, a band or a singer you like, or any other music-related topic. Have a nice week.

Apesar de entender que uma atividade desenvolvida com o embasamento da complexidade considera a possibilidade de incertezas, a ausência dos alunos gerou certo grau de frustração e um sentimento de isolamento. Diferentemente do que acontece em um ambiente presencial, no qual se pode ter a certeza de estar sozinha, o ambiente virtual deixou a dúvida se eu estava sendo ou não “ouvida”, como mostra o *script* abaixo, parte da postagem da atividade de encerramento.

*Dear students,
Although I don't know if you will see this post as most of you haven't been coming to class for a long time, I've decided to maintain it as planned.*

Após o término da oficina, os alunos avaliaram como positiva a proposta das oficinas *on-line* extraclasse, expressaram seu interesse em participar de oficinas futuras e justificaram sua ausência pela falta de tempo por acúmulo de atividades de trabalho e estudos. Acredito que, mesmo com a descontinuidade da participação de vários alunos, os objetivos da oficina foram atingidos para os três alunos que dela participaram mais ativamente e, possivelmente, parcialmente atingido pelos demais.

5. Considerações finais

O exercício de interpretar a interação dos alunos em uma atividade de ensino-aprendizagem de inglês, desenhada e executada segundo os princípios da complexidade e que formou uma rede digital de aprendizagem, através da geração de grafos e de sua análise segundo os conceitos e teorias de estudos de redes proporcionou um novo olhar a essa interpretação. Embora eu tivesse constatado a descontinuidade de participação, o recurso visual amplia a percepção da queda brusca na participação dos alunos.

Enxergar a diferença entre o grafo da atividade inicial de apresentação e o grafo da atividade de encerramento ampliou o entendimento de que é preciso buscar novas formas de tornar esse tipo de atividade mais significativo e de empoderar os alunos, que ainda operam, pelo menos muitos deles, dentro dos moldes do paradigma tradicional, esperando que o professor tenha papel central nas situações de ensino-aprendizagem. A complementação com a interpretação qualitativa dos *scripts* das postagens dos alunos permitiu compreender melhor suas interações, que muitas vezes se limitaram a responder à atividade proposta.

Entendo que também ainda opero dentro do paradigma tradicional e que estou somente dando os primeiros passos na busca por planejar e mediar situações de ensino-aprendizagem de inglês que sejam mais abertas, prevejam imprevisibilidades, sejam transdisciplinares e que tenham tanto professor quanto alunos no centro da construção de conhecimento.

Observando os grafos aqui apresentados, compreendo que a busca por uma interação aluno-aluno mais ativa poderia ter acontecido não somente por meio das orientações que fiz e do exemplo que procurei dar, mas sim nas atividades que desenvolvi. Por exemplo, eu poderia ter proposto que, após se apresentarem, os alunos identificassem algum aluno com o qual tivesse algo em comum ou que ouvesse dito algo que lhe chamasse a atenção e lhe fizesse uma pergunta. Não o fiz por acreditar que essa seria uma proposta muito guiada e que o exemplo de comentar as postagens dos alunos seria suficiente.

Porém, assim como nós professores, os alunos muitas vezes ainda se prendem a uma visão educacional mais tradicional, acreditando que o professor é o centro da situação de ensino-aprendizagem. Percebo também que, embora eu almeje quebrar alguns paradigmas, ainda tive uma postura de promover a construção de novos conhecimentos, já que todas as atividades foram propostas por mim, embora muitas vezes desenvolvidas durante a realização da oficina a partir de contribuições dos alunos. Para experiências futuras, poderei desenvolver, por exemplo, atividades que exijam que os alunos façam uma pesquisa e postem seus resultados no fórum, ou que promovam o trabalho em pares.

Apesar de ainda estarmos no início de uma jornada de transformação das experiências educativas, cabe a nós, professores e pesquisadores, buscar formas de trilhar um caminho no qual as situações de ensino-aprendizagem possam proporcionar aos nossos alunos experiências mais significativas.

Referências

- CASTELLS, M. Comunidades virtuais ou sociedade de rede? In: **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.98-113.
- GOMEZ, M.V. Concepções de rede. In: **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p.27-56.
- HARASIM, L. et al. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- KADUSHIN, C. **Understanding social networks: theories, concepts, and findings**. New York: Oxford University Press, 2012.
- KENSKI, V.M. Educação e Internet no Brasil. **Cadernos Adenauer XVI** [Internet] 3, 2015, p.133-50. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/Kenski.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.
- LAVE, J.; WENGER, E. 1991. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEFFA, V.J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. (org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.
- LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. p.137-153.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.
- MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.
- SANTAELLA, L.; LEMOS, R. Redes e sistemas. In: **Redes sociais digitais: a cognição conectiva no Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.
- WEISSHEIMER, J; LEANDRO, D.C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.