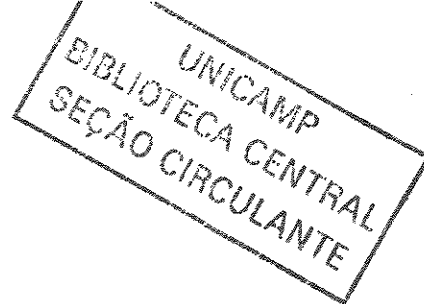


200207033



Lúcia Alves Costa

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO DO
APRENDIZ COM O MATERIAL DIDÁTICO EM
CONTEXTOS PEDAGÓGICOS DISTINTOS: O
PRESENCIAL E O VIRTUAL**

**Dissertação apresentada ao Departamento
de Lingüística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, UNICAMP, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Lingüística Aplicada, na
área Ensino/Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.**

**Orientadora: Profa. Doutora Denise
Bértoli Braga**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Agosto de 2001**

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	C823m
V.	L
TÍTULO	47711
PAUC.	837102
C	☐
D	☒
PREC*	28,11,00
DATA	08-02-02
N.º CPD	

CM00163767-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C823m	Costa, Lúcia Alves A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual / Lúcia Alves Costa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001. Orientador: Denise Bértoli Braga Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Ensino a distância. 2. Ensino auxiliado por computador. 3. Tecnologia educacional. 4. Material didático. I. Braga, Denise Bértoli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Denise Bértoli Braga
(orientadora)

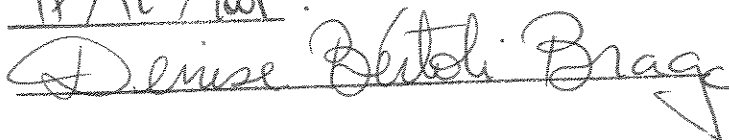
Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante
(PUC-Campinas)

Profa. Dra. Maximina Maria Freire
(PUC-São Paulo)

Profa. Dra. JoAnne Busnardo
(UNICAMP)

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Lucia Alves Costa

e aprovada pela Comissão Julgadora em
18/12/2001.



**Dedico este estudo à professora Denise Bértoli Braga,
pela amizade, dedicação e competência na orientação
deste trabalho.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido todos os momentos felizes e difíceis no processo de realização deste trabalho.

Ao meu marido Paulo e a meus filhos Guilherme e Eduardo, pelo apoio e paciência em entenderem a importância deste trabalho para mim.

A meus pais, Wilson e Lúcia, por não terem medido esforços para investir em minha educação e por entenderem a minha pequena disponibilidade em dedicar-lhes atenção e tempo durante a redação deste trabalho.

À Professora Doutora Maria de Fátima S. Amarante pelo apoio e incentivo constantes desde o meu ingresso no programa de mestrado, e também pelas sugestões oportunas no Exame de Qualificação.

À Direção do Centro de Ensino de Línguas, na pessoa do professor Paulo Oliveira e da professora Fumiko Takasu, e aos membros do Conselho pelo apoio e compreensão, ao conceder-me dispensa das atividades docentes durante os meses finais de redação deste trabalho.

Às amigas e colegas Anabel Deuber e Maria Cecília dos Santos Fraga, pelo estímulo e solidariedade de sempre.

Ao Edmilson Antonio Ortolan, à Julcimara Rosa Marrara e à amiga Flailda Garbogini, pelo apoio técnico.

Aos colegas do CEL, à equipe de suporte técnico e aos alunos do Curso Sequencial e à Vera, que cooperaram para a coleta de dados deste trabalho.

As minhas amigas de todas as horas, Martha Hoffmann, Onivalda de Carvalho, e Vera Lúcia L.S. Rodrigues, pela amizade e carinho nas horas difíceis e pelas alegrias compartilhadas nas conquistas.

À amiga e colega Tereza de Moraes, pelo carinho e leitura criteriosa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I	
Uma proposta interativa de leitura com ênfase em estratégias metacognitivas e metalingüísticas	21
1.1. Os modelos teóricos de leitura	21
1.2. A reflexão consciente sobre a língua e a leitura	26
 CAPÍTULO II	
Duas diferentes concepções de ensino/aprendizagem: ensino/aprendizagem colaborativos e aprendizagem reflexiva automonitorada ...	35
2.1. Introdução	35
2.2. O ensino/aprendizagem colaborativos	38
2.2.1. Princípios norteadores do ensino/aprendizagem colaborativos	38
2.2.2. A sala de aula presencial	46
2.2.3. O ensino/aprendizagem colaborativos em rede	52
2.2.4. A sala de aula virtual	56
2.3. A aprendizagem reflexiva automonitorada	62
 CAPÍTULO III	
Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos	69
3.1. Introdução	69
3.2. Contextos de coleta de dados	71
3.2.1. As aulas do curso regular superior	71
3.2.2. O curso semipresencial	73
3.2.3. O curso automonitorado	80
3.3. Procedimentos de coleta de dados	88
3.3.1. O contexto presencial	88
3.3.2. O contexto virtual	90
3.4. Procedimentos de Análise	90

CAPÍTULO IV	
Análise dos dados	93
4.1. Análise do contexto presencial	93
4.2. Análise do contexto virtual	119
4.2.1. O contexto virtual colaborativo	119
4.2.2. O contexto virtual automonitorado	143
CAPÍTULO V	
Considerações Finais	165
SUMMARY	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
APÊNDICE I	179
APÊNDICE II	185

RESUMO

O foco desta dissertação é o estudo das interações do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos presenciais e virtuais. Tendo como base as diretrizes da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, o presente estudo estabeleceu como objetivo conduzir uma análise contrastiva de ensino de leitura em língua estrangeira concretizada em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual, em duas situações: uma delas semipresencial, que prevê encontros presenciais e também interações virtuais através de *e-mails*, *chats* e *fóruns* de discussão; a outra, de estudo independente automonitorado, que prevê a interação somente entre aluno e material didático, sem a intermediação do professor. Nos contextos mediados pelo professor (presencial e semipresencial) há em comum uma proposta colaborativa de construção de conhecimento sobre leitura, ao passo que na proposta de aprendizagem automonitorada há a concepção de estudo reflexivo.

A análise dos dados aponta para o fato de que as aulas presenciais tendem a ser lugares padronizados e rotinizados, onde o professor tem um papel central, assumindo o papel de mediador nas interações, encorajando a participação dos aprendizes, e fazendo as intervenções e ajustes necessários à construção do conhecimento. As diferenças entre os contextos pedagógicos presencial e virtual fazem com que o processo de transição entre eles não seja fácil. Professores e aprendizes encontram-se fortemente influenciados pela cultura de ensinar e aprender do contexto presencial.

No contexto virtual, apesar da instrução mediada pelo computador favorecer tanto a aprendizagem independente quanto a aprendizagem colaborativa, não há nada inerente ao meio virtual que conduza os aprendizes a construir o conhecimento a partir de interações com outros aprendizes, ou mesmo a partir da interação com o material didático disponibilizado eletronicamente. O uso pedagógico dos espaços interativos síncronos, como os *chats*, e assíncronos, como *e-mails* e *fóruns* de discussão, precisa ser estimulado e orientado pelo professor, que, por vezes, tem dificuldade em planejar e estruturar tarefas colaborativas, já que nem sempre essa é uma prática do ensino presencial. As atividades de *chat*, especificamente, têm aspectos semelhantes e diferentes das aulas presenciais, uma questão que merece ser melhor entendida pelos professores engajados no ensino virtual.

Com relação ao contexto de estudo automonitorado, os dados apontam que essa nova modalidade de ensino/aprendizagem apresenta a vantagem de poder adequar-se às características individuais dos aprendizes, tais como ritmo, disponibilidade de tempo e espaço. Por outro lado, a interatividade do material pedagógico veiculado no meio eletrônico pode favorecer o estudo autônomo e reflexivo, já que permite uma maior flexibilidade de escolhas por parte do aprendiz.

KEY WORDS: 1. Educação a Distância. 2. Ensino mediado por computador. 3. Tecnologia Educacional. 4. Material Didático.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) vem sendo, hoje, objeto de interesse não só do sistema educativo, mas, também, do setor produtivo, como estratégia para suprir as constantes e cada vez mais complexas necessidades de educação formal e continuada de profissionais das diversas áreas de conhecimento, dispersos em diversas localidades geográficas e/ou com diferentes disponibilidades de tempo. Este impulso vem sendo estimulado pelo avanço e pelas facilidades oferecidas no campo das tecnologias de comunicação e de informação, principalmente com o advento da Internet e da rede mundial de computadores (World Wide Web).

Segundo Tavares (1999), podemos dizer que há uma explosão de usos da rede mundial de computadores para os mais variados propósitos educacionais – desde professores que, individualmente, disponibilizam os trabalhos a serem feitos pelos seus alunos em uma página da *web* até universidades virtuais, que oferecem cursos de extensão e/ou cursos de graduação e pós-graduação completos através da Internet¹.

¹ Segundo informações obtidas na página da Universidade Virtual Brasileira, (www.uvb.br/portal1/institucional/historia.htm) temos, na Inglaterra, a **Open University**, a **Universidade Aberta**, em Portugal, a **Universidad Nacional de Educación a Distancia**, na Espanha e a **National Technology**, nos Estados Unidos. Outros países como Índia, Paquistão, Equador e Canadá têm também universidades a distância. No Brasil, várias universidades estão envolvidas nesta área de ensino – a **Universidade Anhembi Morumbi**, em São Paulo, a **Universidade Federal de São Paulo (Escola Paulista de Medicina)**, a **Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)**, a **Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe)**, a **Faculdade Carioca (Univir)** e a **Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**. Um dado novo que surge no ano 2000 é a formação de redes de cooperação por agência própria das instituições. Surgem duas grandes redes: **Universidade Virtual Brasileira**, um *pool* de 10 instituições privadas e comunitárias cobrindo todas as regiões do país; e o consórcio Unirede, com a proposta de criação da **Universidade Virtual Pública do Brasil**. Encontramos no *site* da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância – www.abed.org.br), oferecimento de cursos *on line* por várias outras universidades brasileiras: a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal de Minas Gerais, e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Podemos ainda citar os exemplos da UNICAMP e da PUC-Campinas. A UNICAMP tem desenvolvido várias iniciativas na área de EAD, sendo o Projeto *Read in Web* uma iniciativa pioneira na área de ensino de línguas, resultado de uma série de pesquisas

De acordo com Wason (1996), o desenvolvimento das novas tecnologias de informação é semelhante à revolução provocada por Guttemberg no século XV, visto que ambas as situações levaram as pessoas envolvidas com educação a se preocuparem com como usar a tecnologia para melhorar a aprendizagem. De fato, as mudanças ocorridas na educação, provocadas por esse avanço tecnológico, fazem com que paradigmas educacionais sejam revistos, visando a atualizar o processo de ensino/aprendizagem através da utilização de recursos da informática e da microeletrônica, que podem oferecer a possibilidade de comunicação a distância com rapidez e confiabilidade.

Esses avanços tecnológicos constituem-se num fator fundamental para um processo mais amplo de globalização, caracterizado pela integração político-econômica entre os países e a pressão para comunicação intercultural entre os povos. Essa comunicação tem favorecido e consolidado o papel do inglês como língua franca no cenário mundial neste início de milênio. Sendo assim, a língua inglesa e seu ensino assumem um papel maior, dada a função que passam a ter em todas as áreas de relacionamento humano, desde níveis pessoais e interpessoais mais estreitos, até transações comerciais e, principalmente, níveis sócio-políticos mais abrangentes, como os que caracterizam o cenário internacional².

Esse contexto internacional mais amplo, como é de se esperar, tem efeito também em nível nacional. No Brasil, as necessidades internacionais não só reforçam as já existentes, como, por exemplo, a necessidade de conhecimento da língua inglesa para leitura, mas também provocam o aparecimento de novas necessidades, como a habilidade

iniciadas em 1996. A PUC-Campinas, a partir de 1998, oferece cursos de pós-graduação e cursos sequenciais na modalidade semipresencial.

² Não podemos ignorar que tanto a hegemonia da língua inglesa quanto o processo de globalização de mercado, que caracterizam a época atual, podem ter efeitos bastante danosos, marcando um processo de exclusão social em uma escala nunca antes observada. No entanto, essas questões políticas e sociais, embora de extrema relevância, estão além do foco pré-estabelecido para a presente dissertação.

de produção escrita em inglês para fazer uso do potencial de comunicação global aberto pelos novos meios tecnológicos.

No contexto escolar brasileiro, a necessidade do conhecimento da língua inglesa é considerada fundamental para a formação de alunos graduandos e pós-graduandos, pois permite um acesso mais amplo à literatura específica das diversas áreas de conhecimento, já que o volume de textos publicados em inglês é, em geral, superior ao publicado em outras línguas estrangeiras. Apesar dos cursos universitários, muitas vezes, pressuporem o domínio da leitura em inglês, os alunos nem sempre possuem esse grau de proficiência. Essa é uma realidade enfrentada, principalmente, pelos alunos pós-graduandos que precisam desse conhecimento, mas não têm muita disponibilidade de tempo ou têm pouco acesso às disciplinas de inglês instrumental oferecidas pelas universidades. Para atender a essa necessidade, as novas tecnologias de informação e comunicação parecem se mostrar adequadas para o surgimento de novas propostas de elaboração de material pedagógico para o ensino de inglês como língua estrangeira (LE doravante). Essas tecnologias podem trazer grandes contribuições para o contexto educacional atual, se forem adequadamente utilizadas. A partir dessa nova realidade de ensino/aprendizagem, surgem, então, questionamentos em relação ao uso adequado dos recursos oferecidos pela tecnologia, para os quais devemos buscar soluções através de novas pesquisas.

Este trabalho resulta, portanto, não só das constatações que acabamos de mencionar, mas também de nosso percurso profissional particular como professora de inglês. Após longos anos de atuação como professora em curso de Letras que previa o ensino das quatro habilidades, deparamo-nos com a oportunidade de ministrar aulas de leitura em inglês para alunos da área de informática. Sentimos, então, a necessidade de adequar nossa prática pedagógica para atender às necessidades específicas desse contexto de ensino, que prevê o

desenvolvimento da habilidade de leitura de textos específicos da área. O nosso interesse pelo ensino de leitura em língua inglesa, via rede de computadores, surgiu mais recentemente e se ancora, além das razões já expostas neste trabalho, no fato de termos tido a oportunidade de começar a atuar em dois contextos pedagógicos que fazem uso dessa nova modalidade de ensino/aprendizagem. O primeiro deles consiste da elaboração de material didático para um projeto de aprendizagem auto-monitorada, *Read in Web*, da Universidade Estadual de Campinas, que visa a atender alunos pós-graduandos que não têm acesso às disciplinas de línguas oferecidas pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL) dessa Universidade. O outro é a docência da disciplina Inglês Aplicado a Sistemas de Informação Financeiros, que faz parte da grade de um Curso Sequencial³, oferecido pelo Instituto de Informática da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Nesse curso é utilizada a metodologia colaborativa de Ensino a Distância Mediado por Computador (EDMC), com 75% das aulas oferecidas através de material didático digital, *chats*, fóruns e contatos diretos com os professores via *e-mails*, e 25% de aulas presenciais. O curso tem como público alvo pessoas que residem em Campinas e cidades da região.

Tendo em vista esses contextos pedagógicos, do ponto de vista teórico, interessamos refletir como os alunos interagem com o material didático na aula de leitura em língua inglesa. Mais especificamente, para entendermos melhor as diferentes possibilidades de ensino/aprendizagem e, assim, fornecer subsídios para o estabelecimento de parâmetros de uso adequado das tecnologias, é necessário obtermos dados que nos indiquem, de forma mais clara, as diferenças que tipificam a interação do aluno e o material em rede e em que medida essa interação se distingue da sua interação com o material didático em sala de aula.

³ Curso de nível superior com a duração de 2 anos, que exige para ingresso apenas a comprovação de conclusão de ensino médio. É regulamentado pelo artigo 44 da Lei 9.394/97 de Diretrizes e Bases da Resolução CES nº1 de 27 de janeiro de 1999.

Tendo em vista essa questão, o presente estudo estabeleceu como objetivo conduzir uma análise contrastiva de ensino de leitura em inglês como LE sendo concretizada em contextos pedagógicos diversos: o presencial e o virtual, em duas situações distintas: uma delas mista, isto é, semipresencial, e a outra de aprendizagem auto-monitorada. No contexto presencial, observa-se que a aprendizagem processa-se ancorada na interação entre professor e alunos, alunos e alunos e entre alunos e material didático. No contexto de ensino virtual misto, a aprendizagem ocorrerá também na interação entre professor e alunos, alunos e alunos e entre alunos e material didático. No entanto, esse contexto pedagógico prevê encontros presenciais e também interações virtuais através de *e-mails*, *chats* e fóruns de discussão. No contexto de ensino virtual de estudo independente, a interação acontece somente entre aluno e material didático, sem a intermediação direta do professor.

Os três contextos de ensino/aprendizagem analisados em nosso estudo têm como constante uma mesma metodologia de ensino de leitura em inglês como LE – uma abordagem interativa, que visa a desenvolver, de forma integrada, estratégias globais de leitura e estratégias de análise lingüística. Por outro lado, uma característica que distingue os três contextos é o fato de que, conforme mencionamos acima, enquanto dois deles são mediados pelo professor (aulas presenciais e o curso semipresencial), um deles não é mediado pela presença física do professor (aprendizagem auto-monitorada). Nos contextos mediados pelo professor há, em comum, uma proposta colaborativa de construção de conhecimento sobre leitura, ao passo que na proposta de aprendizagem auto-monitorada há a concepção de estudo reflexivo. Três perguntas de pesquisa orientarão a presente investigação:

1. No contexto presencial, como se dá a interação entre professor/alunos/material didático?
2. No contexto virtual, como ocorre a interação entre professor/alunos/material didático nas duas situações de comunicação previstas para o curso: síncronas⁴ e assíncronas⁵?
3. No contexto virtual de aprendizagem auto-monitorada, que exclui a intervenção direta do professor, como o aluno interage com o material didático disponibilizado no *site* do curso?

Buscaremos responder essas perguntas através da análise de diferentes tipos de dados: a) dados relativos ao contexto presencial coletados através de gravações em áudio e vídeo de seis aulas de leitura em inglês, sendo quatro delas gravadas em cursos presenciais regulares e duas gravadas nos encontros presenciais do curso virtual misto; b) transcrições de aulas virtuais disponíveis no registro eletrônico do curso virtual misto; c) dados coletados de forma retrospectiva pela professora autora deste estudo, com base em sua experiência de professor/designer do curso virtual misto; d) transcrição de entrevista semi-estruturada gravada em áudio, centrada na avaliação de um aluno que simultaneamente vivenciou as duas realidades pedagógicas – presencial e virtual auto-monitorada; e) gravação em vídeo desse aluno interagindo com o material automonitorado, em uma atividade do curso.

A discussão desenvolvida nessa dissertação está distribuída em 5 capítulos que topicalizarão as seguintes questões:

⁴ A comunicação síncrona é feita por meio eletrônico de forma direta, em tempo real e pode ocorrer através das salas de *chats*.

⁵ A comunicação assíncrona é aquela que acontece no meio eletrônico, sem a presença ao mesmo tempo do receptor e do emissor da mensagem. Pode ser feita através de *e-mails*, fóruns, listas de discussões e *newsgroups*.

No Capítulo 1 é apresentada a fundamentação teórica da abordagem interativa no ensino de leitura em inglês como LE, com ênfase em estratégias metacognitivas e metalingüísticas, por ser esta a abordagem de ensino adotada nos diferentes contextos educacionais que compõem o *corpus* desta pesquisa.

No capítulo 2 são abordadas as duas concepções de ensino/aprendizagem que caracterizam os contextos pedagógicos alvos de nossa pesquisa: a concepção colaborativa de ensino/aprendizagem e a concepção de aprendizagem reflexiva auto-monitorada. Discutiremos também algumas características apontadas pela literatura que tipificam os diferentes contextos pedagógicos – contexto presencial, contexto semipresencial e contexto virtual.

O capítulo 3 apresenta o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos e o capítulo 4, a análise dos dados. Finalmente, o capítulo 5 será dedicado às considerações finais e indicará as implicações do estudo.

CAPÍTULO I

Uma proposta interativa de leitura com ênfase em estratégias metacognitivas e metalingüísticas

1.1. Os modelos teóricos de leitura

Como mencionamos anteriormente, nosso estudo tem como objetivo analisar vários contextos educacionais, tendo como constante uma mesma abordagem de ensino de leitura em inglês como LE – uma proposta interativa que enfoca simultaneamente processos globais de leitura e conhecimento lingüístico, com ênfase em estratégias metacognitivas e metalingüísticas. Conforme ressalta Scaramucci (1995), até 1955-1960, quando surgiram os primeiros modelos de leitura, não havia uma tradição forte para a elaboração de teorias sobre o processo de leitura. Assim, até 1960, como resultado de uma tradição estruturalista, que privilegiava o papel da linguagem oral, a leitura em língua estrangeira era vista como uma habilidade complementar ao ensino de habilidades orais e os modelos tinham uma forte influência behaviorista, buscando, principalmente, descrever o que era considerado como um estímulo, isto é, palavras impressas e respostas ao reconhecimento dessas palavras.

A leitura, nessa fase, é concebida como um processo de decodificação de palavras no qual o significado, cristalizado no texto, pode ser recuperado a partir de aspectos lingüísticos. A exploração do texto inicia-se então com a percepção dos dados na página impressa, sempre de unidades menores - reconhecimento de letras e palavras para as maiores - reconhecimento de frases, orações, ligações intersentenciais - até chegar ao significado. Dessa forma, o texto é visto como a transmissão de um conteúdo completo e fechado que, ao ser decodificado, revela a mensagem ou a intenção do autor. O leitor tem

um papel passivo, uma vez que suas contribuições para a construção de sentido são totalmente ignoradas. Essa visão configura o Modelo Ascendente, que enfatiza unicamente o texto, através do desenvolvimento de um conhecimento lingüístico sólido e efetivo que permite o reconhecimento automático das palavras.

A partir do final da década de 60 e início da década de 70, o ensino de leitura passou a ser alvo de reflexões teóricas mais específicas. Uma das contribuições da Abordagem Funcional, tendência teórica do ensino de línguas dessa fase, foi o ensino de habilidades receptivas e, em particular, o ensino de leitura nos níveis intermediários e avançados. Na verdade, ocorreu uma grande transformação no modelo conceitual de leitura com a publicação, em 1967, do artigo de K. Goodman - "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", que deixou claro que o sentido do texto ia além do significado de sua cadeia superficial. Dentro dessa nova visão, o leitor tem um papel ativo e a ênfase muda do texto para o leitor. Esse Modelo Descendente ou Psicolingüístico de leitura é orientado pela psicologia cognitiva e representa um grande avanço em relação às concepções anteriores veiculadas na área, pois propicia um entendimento mais eficiente sobre o processo de leitura em geral. Segundo Scaramucci (1995), a sua maior contribuição foi a tendência de trazer para o processo de leitura uma nova dimensão - a do conhecimento prévio do leitor, mostrando que a leitura é muito mais do que um processo passivo de extração de mensagens. A compreensão tem início no leitor, procedendo em direção ao texto, que é visto como um objeto indeterminado e incompleto, cabendo ao leitor (re)criar um significado.

O ensino de leitura em inglês disseminou-se a partir dos programas de *ESP* - *English for Specific Purposes* ou Inglês com objetivos Específicos, desenvolvido na Inglaterra a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70. Essa abordagem de ensino tinha

com o objetivo ensinar uma segunda língua (L2 doravante) com finalidades específicas nas áreas de ciência, tecnologia e no campo profissional e ocupacional. Como também no Brasil, as iniciativas pioneiras em ESP exploraram o ensino de leitura, o termo *instrumental* passou a ser usado como sinônimo dessa habilidade, isto é, a abordagem instrumental foi entendida como restrita ao ensino/aprendizagem de leitura. O ensino instrumental de leitura foi introduzido no sistema educacional brasileiro no início dos anos 70 e ganhou força em 1978, através de um projeto nacional coordenado pelo programa de pós-graduação da PUC de São Paulo que, apoiada financeira e tecnicamente pelo Conselho Britânico (agência britânica de divulgação da língua inglesa) e pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – agência de incentivo à pesquisa), criou o projeto nacional “Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”. Nesse projeto foram incluídas 23 instituições federais de ensino superior e o periódico *The ESPecialist*, da PUC de São Paulo, registra uma série de reflexões teóricas e práticas advindas dessa experiência.

Uma questão importante de ser ressaltada é que essa abordagem teórica foi elaborada para embasar a leitura em língua materna (LM doravante), uma situação na qual o sistema lingüístico, em princípio, é familiar para o leitor, não sendo, assim, a fonte central de problemas na compreensão. À medida que esse modelo foi gradualmente transportado para propostas de ensino de leitura em L2, suas diretrizes teóricas colocaram em evidência o papel ativo que cabe ao leitor durante o ato de ler em detrimento do ensino gramatical da língua alvo. Segundo Braga (1997), os trabalhos teóricos na área passaram a focalizar cada vez mais o papel dos processos descendentes (do leitor para o texto) e focalizaram pouco ou quase nada o papel dos processos ascendentes (do texto para o leitor), restringindo-se apenas a questões macro-estruturais, tais como estrutura de texto e organização retórica. Segundo a autora, “a evidência dada ao universo do leitor foi acompanhada por uma

desconsideração das questões estritamente lingüísticas, constitutivas do universo do texto”.

Essa orientação foi posteriormente incorporada às propostas de ensino de leitura em situação de não-imersão lingüística, isto é, situação de ensino de LE. Nesse contexto prevaleceu também o ensino de leitura com base em estratégias descendentes, devido à influência de pesquisas que apontavam para a possibilidade de esquemas de conhecimento mais amplo (conhecimento enciclopédico prévio do leitor) compensarem a falta de conhecimento lingüístico específico. Essa abordagem de ensino de leitura, refletindo a influência de algumas diretrizes básicas da abordagem comunicativa, levou essa possibilidade de compensação ao extremo, assumindo que a ênfase na interação entre leitor e texto, em que o conhecimento prévio assume grande importância, supriria as eventuais falhas de conhecimento lingüístico. De acordo com Scaramucci (1995), *“a não explicitação do componente lingüístico no ensino comunicativo(.....) pode ser responsável por muitas das interpretações radicais que tendem a eliminá-lo totalmente da sala de aula”*. Com relação ao conhecimento gramatical, por exemplo, acreditava-se que a mera exposição à língua em condições de insumo compreensível seria uma condição suficiente e necessária para o domínio dessa língua, assumindo-se que a gramática daria conta de si mesma, como acontece em língua materna.

Sendo assim, essa nova perspectiva para o ensino de leitura não deu a devida ênfase para questões mais específicas relativas ao domínio do componente lingüístico e, na prática de sala de aula, muitas vezes, esse aspecto foi entendido como algo que poderia ser compensado via ativação de esquemas de conhecimento do mundo e do assunto do texto, independente do nível de proficiência lingüística apresentado pelo aluno/leitor. Vemos, assim, uma mudança de um extremo - Modelo Ascendente : foco no texto e sua

decodificação totalmente dependente do componente lingüístico - para um outro extremo - Modelo Descendente: foco no leitor e seu conhecimento prévio.

Problemas encontrados na prática pedagógica de sala de aula levaram então alguns pesquisadores a conferirem maior importância ao conhecimento lingüístico, atribuindo a esse conhecimento um papel mais determinante do que aquele previsto nas abordagens descendentes mais radicais. Na realidade, já em 1980, Clarke aponta a importância do conhecimento lingüístico para uma leitura eficiente, visto que um conhecimento lingüístico limitado pode causar um "curto circuito" no leitor. Eskey (1988) retoma essa questão e reconhece *"que a decodificação lingüística tem um papel importante no processo e que uma boa leitura é algo mais lingüisticamente estruturado do que a metáfora do jogo de adivinhações parece implicar"*. Carrell (1988) também alerta que a confiança excessiva em processos descendentes pode produzir leituras inadequadas e enfatiza que uma leitura eficiente precisa levar em conta os aspectos lingüísticos do texto.

Essa ênfase na integração e complementaridade de processos está na origem do Modelo Interativo, onde a leitura é vista tanto como um processo cognitivo quanto como um processo perceptivo, envolvendo uma combinação da informação textual (processo ascendente) e informação que o leitor traz para o texto (processo descendente). A maior contribuição desse modelo, como aponta Scaramucci (1995), é a introdução de uma visão de leitura e de compreensão diferente daquela pressuposta nos modelos anteriores, isto é, uma visão de construção de significado a partir da interação entre texto (conhecimento lingüístico) e leitor (conhecimento prévio). No entanto, apesar desse modelo não ignorar a importância do componente lingüístico para a construção do sentido de um texto, há ainda uma ênfase maior em estratégias mais globais, indicando que a prática pedagógica deveria concentrar-se na importância do conhecimento enciclopédico prévio do leitor, da estrutura

textual ou dos organizadores textuais, tais como elementos coesivos ou conectivos lógicos.

Dessa forma, mesmo os modelos interativos, às vezes, são difíceis de serem adotados, dada a proficiência lingüística limitada de alguns alunos que ingressam em cursos de inglês instrumental. Algumas pesquisas e reflexões teóricas referentes aos problemas encontrados no ensino de leitura em LE, enfrentados por professores em situações práticas, atestam essa situação, tal como o conduzido por Braga e Busnardo (1993). As autoras, visando a encontrar alternativas para favorecer a aquisição¹ de língua dentro de um modelo interativo, advogam que o ensino de leitura em língua estrangeira poderia se beneficiar de uma abordagem que explorasse simultaneamente estratégias metacognitivas (controle consciente da cognição) e metalingüísticas (consciência de língua). De acordo com as autoras, o leitor com conhecimentos lingüísticos limitados não progride naturalmente em direção a uma proficiência lingüística através da mera exposição ao texto escrito, sendo que, no caso específico do Brasil, em que o ensino de inglês como LE ocorre em situação formal de não-imersão, é necessário que haja uma intervenção da parte do professor para acelerar o processo de aprendizagem. Essa intervenção significa um trabalho mais detalhado, no nível micro-estrutural, com o componente lingüístico constitutivo do texto escrito. Discorreremos sobre essa proposta com mais detalhes na seção que segue.

1.2. A reflexão consciente sobre a língua e a leitura

Como aponta Braga (1997), a palavra metacognição, controle consciente ou conhecimento analisado sobre o processo cognitivo, surgiu no início da década de 70, nos estudos da área de Psicologia com Flavell (1971), e, desde então, vários estudos e pesquisas

¹ Não estamos considerando a distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* proposta por Krashen, 1978. Estamos usando ambas as palavras como termos genéricos, com o sentido de aquisição de conhecimento em uma situação formal.

empíricas têm relacionado o termo à aquisição de conceitos ou resolução de problemas em áreas específicas. Segundo a autora, mais tarde, no final dos anos 70 e início dos anos 80, através dos estudos de Brown (1980), o conceito e termo “metacognição” passou a ser usado em relação à leitura, em pesquisas centradas no processamento do texto escrito em língua materna. Como se partia do pressuposto de que nessa situação os leitores já apresentavam alguma proficiência lingüística, as discussões centraram-se em estratégias globais de leitura, a saber, conhecimento consciente sobre organização textual, uso de conhecimento enciclopédico prévio e uso do conhecimento sobre o processo cognitivo envolvido na leitura.

Os estudos sobre leitura em L2 seguiram a mesma orientação e indicaram que, assim como na língua materna, o monitoramento da compreensão contribuía para a qualidade da leitura (Carrell, 1989, 1991). Essa orientação foi também seguida pelos modelos de leitura em LE, que passaram então a enfatizar o ensino de estratégias de leitura mais globais, sem dar a devida ênfase ao ensino de estratégias metalingüísticas básicas. Segundo Braga (1997) *“essa tendência colocou um peso demasiado em mecanismos compensatórios e mascarou a necessidade de uma instrução lingüística mais sofisticada”*.

Conforme já foi mencionado neste estudo, ao discutir essa questão, Braga e Busnardo (1993) propõem que o ensino de leitura em LE precisa contemplar tanto estratégias de leitura quanto estratégias de aprendizagem de língua. Para isso as autoras sugerem procedimentos de intervenção pedagógica que englobem tanto conhecimento metacognitivo quanto metalingüístico. Essa orientação acata dois pressupostos colocados pela teoria Vygotskyana: 1) é possível mediar a aprendizagem, oferecendo *andaimes* para o aprendiz, isto é, tornando explícita para ele a estrutura de uma ação; 2) é possível para o

indivíduo avaliar e controlar o uso de seus próprios recursos cognitivos e, dessa forma, planejar ações.

Em relação ao conceito de metacognição, Braga e Busnardo (1993) privilegiam o modelo proposto por Bialystock e Ryan (1985), que busca integrar dois conceitos distintos de metacognição: conhecimento analisado (Flavell e Wellman, 1977) e controle cognitivo (Brown et al., 1981). Esse modelo é particularmente interessante para o professor de línguas, já que busca explicar o desenvolvimento da proficiência lingüística nas diferentes áreas de uso da língua.

Em relação ao conhecimento lingüístico, o modelo proposto por Bialystock e Ryan sugere que o conhecimento analisado de uma língua varia de acordo com a dimensão ou grau em que ele é analisado. Atividades cognitivas comuns, em geral, não requerem conhecimento analisado, enquanto que atividades cognitivas mais complexas tendem a exigir uma representação analisada do conhecimento. O falante nativo de uma língua entende e usa a estrutura gramatical de sua língua de forma automática, isto é, sem necessariamente estar consciente das regras que regem o uso dessa língua. Esse uso automático é gerado pela prática e restrito ao contexto em que foi adquirido, isto é, não é facilmente transferível para contextos de outras línguas, por exemplo.

Em relação aos processos de controle cognitivo, Bialystock e Ryan colocam que esses processos são usados para se recuperar qualquer tipo de conhecimento, analisado ou não, e representam a função executiva que é responsável pelo uso da língua. É uma função complexa que envolve a monitoração de várias sub-funções cognitivas, tais como a seleção, coordenação e integração da informação, que precisam ser executadas dentro de certo limite de tempo. Cabe aos processos de controle a responsabilidade pela coordenação dos aspectos lingüísticos entre si e por integrá-los com o contexto e o conhecimento de mundo.

Para ser bem sucedido, o controle precisa monitorar a atenção a fim de selecionar informação relevante para a tarefa em questão. É possível que a natureza da informação a ser processada possa causar uma sobrecarga em uma das sub-funções, afetando assim a eficiência do processamento como um todo. Os *deficits* de controle podem ser contrabalançados por ajustes estratégicos, isto é, o falante pode ajustar o processo de leitura para compensar falhas de controle ou de conhecimento analisado e esses ajustes pressupõem flexibilidade cognitiva. O controle cognitivo é também diretamente afetado pelo grau de automaticidade com o qual a língua é recuperada. Se essa recuperação de significado lingüístico não for automática, há a necessidade de se aumentar o uso dos mecanismos de controle. Por outro lado, a automaticidade na execução de operações básicas deixa mais espaço cognitivo para processamentos de alto nível.

Braga e Busnardo discutem as implicações desse modelo para o ensino de leitura e defendem que o ensino de leitura em língua estrangeira pode se beneficiar de um trabalho pedagógico que explore simultaneamente estratégias metacognitivas - a possibilidade do indivíduo exercer controle consciente sobre seu processo cognitivo - e estratégias metalingüísticas, isto é, consciência de língua, controle consciente sobre a estrutura da língua que é constitutiva do texto escrito. Especialmente em uma situação de leitura onde o conhecimento da língua alvo é precário, a falta de automaticidade do componente lingüístico pode introduzir problemas no controle e levar o leitor a uma leitura limitada, a uma simples decodificação de palavras.

Segundo as autoras, o modelo de Bialystock e Ryan justifica a predição feita pelos modelos ortodoxos de leitura em segunda língua quando coloca que é possível a transferência de habilidades da língua materna para a segunda língua. No entanto, esses modelos restringem suas propostas basicamente à transferência natural de estratégias de

controle mais amplas, ancorados no conhecimento prévio, sem levar em consideração o papel do conhecimento analisado e da aquisição de língua na leitura. Uma estratégia pedagógica adotada para facilitar essa transferência nesses modelos é a de favorecer alguns procedimentos tais como uma seleção de textos que coincida com o conhecimento de mundo dos leitores, ou atividades de pré-leitura que auxiliem o leitor a ter uma idéia geral do assunto do texto. Assim fazendo, esses modelos pressupõem que o leitor tem a possibilidade de apreender o sentido de um texto nos diferentes níveis de precisão e que a língua alvo será aprendida naturalmente no processo de leitura.

Braga e Busnardo questionam essa transferência *natural* das estratégias de controle, prevista pelos modelos ortodoxos, e pelo modelo de Bialystock e Ryan, argumentando que, na situação de língua materna, o conhecimento da língua faz com que o conhecimento consciente de estratégias de controle seja desnecessário. Como o leitor não tem consciência dos processos que usa para construir sentido de um texto, ele não transfere esses processos *naturalmente* para a situação de L2 ou LE. Adicionalmente, segundo Braga (1997), é necessário considerar que o aluno/ leitor em LE pode não ser um “bom leitor” em sua língua materna e, portanto pode não ter estratégias previstas nem mesmo para superar problemas que encontre na leitura em LM.

Com relação à possibilidade de transferência do conhecimento lingüístico adquirido em LM para a situação de ensino em outras línguas, Braga e Busnardo chamam a atenção para o fato de que a ativação do conhecimento lingüístico de língua materna é automática, isto é, conhecimento não-analisado e, por isso, é de se esperar que não se transfira *naturalmente* para a situação de L2 ou LE. Com base nessas pressuposições as autoras enfatizam que a intervenção pedagógica no ensino de leitura, além de explorar o uso e a reflexão consciente sobre as estratégias gerais de leitura, deve também levar o aprendiz a

refletir sobre a língua com o objetivo de aprendê-la via leitura e texto escrito. Isso é necessário também dado o fato de que o conhecimento metalingüístico da língua materna aprendido na escola tende a ser superficial e não ter uma orientação funcional, o que é essencial para se perceber as similaridades e diferenças entre dois sistemas lingüísticos.

De acordo com Braga e Busnardo (1993), há ainda desvantagens teóricas graves a serem consideradas em relação ao axioma de que o conhecimento de mundo é capaz de compensar a falta de proficiência lingüística. Essa posição negligencia o fato de que, na leitura, o contexto é lingüisticamente constituído e o uso do conhecimento prévio (*schemata*) é altamente dependente de conhecimento lingüístico. Dessa forma, um leitor com pouco conhecimento lingüístico não tem condições de fazer uso de seu conhecimento de mundo e nem de levantar hipóteses durante a leitura. Assim sendo, os modelos de leitura de base psicolingüística e teorias de esquema, se adotados isoladamente, não funcionam nos estágios iniciais de leitura em LE. Nessa situação, o contexto pode não ser claro para o leitor devido a sua falta de conhecimento lingüístico e suas limitações de proficiência na língua podem limitar ou impedir a utilização do contexto como estratégia de leitura, fator indispensável para que mecanismos compensatórios sejam acionados. Essa situação de atividade cognitiva mais complexa demanda que o leitor possua um maior conhecimento da língua para a construção de sentido do texto.

Uma outra questão apontada por Braga (1997) é a de que o aprendiz, na situação específica de aprendizagem de leitura em língua estrangeira, interage com o texto para aprender a língua alvo via leitura e não apenas para construir sentido, à semelhança do que pode ocorrer na língua materna. Isso seria um argumento adicional a favor do ensino de língua via leitura e para a leitura. O trabalho explícito e analisado com a língua, além de

favorecer a atenção às normas lingüísticas a serem adquiridas, é necessário para o desenvolvimento de estratégias de aquisição de língua via leitura.

Braga e Busnardo ainda apontam algumas características que favorecem a reflexão consciente tanto sobre as estratégias globais de leitura, quanto sobre os aspectos formais da língua a ser adquirida. O texto escrito, por ser fixo, e organizar-se de forma espacial e não temporal, como o texto oral, oferece uma situação privilegiada para a análise de aspectos formais da língua. Durante a leitura, é possível o leitor coordenar sua análise lingüística com orientações de sentido, visto que em textos escritos há sempre uma pressão de sentido imposta pelo contexto do texto. Isso torna mais evidentes as ligações funcionais existentes entre forma e sentido. Sendo assim, como o conhecimento analisado da língua é usado em contextos significativos específicos, a forma lingüística torna-se saliente para o aluno e, em situações de não-imersão, em que a exposição lingüística é restrita, essa análise consciente pode se tornar uma etapa facilitadora no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Sintetizando essa discussão, as autoras reconhecem que as estratégias de controle (estratégias de leitura) são um componente importante em qualquer modelo de leitura, mas defendem também que o desenvolvimento de consciência de língua é um elemento fundamental que não está presente nesses modelos. Essa posição é também apontada no estudo conduzido por van Lier (1996). Segundo o autor, essa conscientização sobre língua não significa uma volta ao ensino tradicional de gramática, pois não se refere ao conhecimento de regras e estruturas da língua, mas sim à consciência do uso de língua em contextos significativos, à consciência das funções que organizam, controlam e avaliam a experiência do aprendiz. Segundo o autor, cabe ao professor fornecer *andaimes* para que os alunos possam tomar suas decisões e regular sua própria aprendizagem de língua.

Braga e Busnardo sugerem, ainda, que, num contexto deficitário de aprendizagem, a escola como instituição, dentro de uma visão Vygotskiana, tem o papel de fornecer ao aprendiz as ferramentas necessárias para sua aprendizagem. Em outras palavras, o professor é visto como o “par mais capaz”, que tem a função de tornar explícita a estrutura de uma ação para o aprendiz, a fim de que ele possa avaliar e controlar o uso de seus recursos cognitivos e conscientemente planejar suas ações.

Esse trabalho pedagógico ancorado numa proposta interativa de ensino de leitura, que se apóia em estratégias metacognitivas e metalingüísticas, passa a constituir um campo de aplicação privilegiado para os conceitos fundamentais do construtivismo, que tem como premissa fundamental a idéia de que o indivíduo é agente ativo de seu próprio conhecimento. Essa concepção de ensino/aprendizagem, já explorada em situação de ensino presencial, mostra-se também promissora para uso em situações de ensino a distância. As novas tecnologias de informação e comunicação propiciadas pelos avanços tecnológicos favorecem essa mudança do foco de instrução para o processo de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem contextualizada, a solução de problemas, e, especialmente, um maior controle do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Esses pressupostos teóricos mostram-se úteis tanto para propostas mais colaborativas de ensino a distância, quanto para propostas de aprendizagem independente reflexiva, razão pela qual abordaremos essas duas concepções de ensino/aprendizagem no capítulo que segue.

CAPÍTULO II

Duas diferentes concepções de ensino/aprendizagem: ensino/aprendizagem colaborativos e aprendizagem reflexiva automonitorada.

2.1. Introdução

O ensino/aprendizagem mediados por computador têm, inegavelmente, aberto novas possibilidades para professores e aprendizes, oferecendo alternativas bastante promissoras para o ensino/aprendizagem em geral e para o ensino/aprendizagem de línguas em particular. O computador pode tornar acessível a seus usuários uma grande quantidade de informação armazenada em um único suporte textual, assim como também oferece mecanismos de busca e navegação que permitem consultas rápidas e/ou eficientes ao material armazenado. Além do mais, o computador possibilita novas maneiras de organizar e disponibilizar a informação no meio eletrônico que contribuem para o surgimento de um novo tipo de texto, o hipertexto.

Essas novas possibilidades pedagógicas, aliadas a uma maior difusão da Internet, favorecem tanto a construção coletiva do conhecimento quanto a aprendizagem autônoma. Sendo assim, o uso do computador abre espaços para interação e colaboração entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem, permitindo a comunicação a distância de forma síncrona e assíncrona, da mesma forma que o hipertexto oferece um ambiente favorável à exploração e à aprendizagem por descoberta, que permite ao aluno possibilidades de estudo analítico e reflexivo, características essenciais da aprendizagem autônoma (Braga, 2000, Braga e Costa, 2000).

Dessa forma, os avanços e as facilidades oferecidas no campo das tecnologias de comunicação e de informação, principalmente com o advento da Internet e da rede mundial de computadores (WWW), tendem a causar um impacto no cotidiano dos professores e aprendizes. Para o professor em geral, de acordo com Braga e Costa (2000), o computador pode ser usado como um processador, oferecendo vários recursos que facilitam o processo de produção, revisão e edição de textos, permitindo a otimização do tempo de preparação de materiais didáticos opcionais e complementares ao livro didático. O computador pode também ser usado como um repositório de textos, permitindo a estruturação de um banco de dados de fácil acesso para consultas.

Segundo as autoras, o uso da Internet vem expandir essas possibilidades de consultas, facilitando, especialmente, a prática pedagógica do professor de línguas e, mais especificamente, a do professor de inglês, que pode ter acesso a todo tipo de informação veiculada em língua inglesa, língua franca da rede. Para os aprendizes, a rede amplia as oportunidades de insumo na língua alvo através do acesso aos vários *sites* disponíveis e também através do uso dos diferentes canais abertos para comunicação internacional – listas de discussão, salas de bate papo e *e-mails*, por exemplo.

Braga e Costa afirmam, no entanto, que essas inovações têm que ser usadas com cautela, visto que trazem também alguns problemas que merecem atenção da parte de professores e alunos. O acesso a esse banco de dados potencialmente infinito assim como o uso das ferramentas de busca que auxiliam na seleção dessas informações pressupõem um certo grau de “letramento eletrônico”, isto é, uma familiarização com os princípios que regem a construção e a diagramação do texto eletrônico na tela, que o aprendiz e, principalmente, o professor em geral podem não possuir. Como indica a pesquisa de Buzato

(2000), problemas de “letramento eletrônico” podem ser uma barreira para que o professor possa fazer uso eficiente desses novos recursos técnicos.

Em relação ao aprendiz de línguas, as autoras citam ainda dois outros problemas que precisam ser considerados. O primeiro é relativo à qualidade e confiabilidade dos textos disponíveis na rede, que, diferente de material impresso, não passam por revisões e editorações. Embora esses problemas possam ocorrer também com o texto impresso, essa situação é agravada na Internet e, portanto, cabe ao leitor a avaliação tanto da veracidade do conteúdo disponibilizado, quanto da adequação das escolhas lingüísticas feitas pelo autor do texto. O segundo tem a ver com o tipo da língua veiculada nos canais abertos de interação, que reúnem participantes com diferentes níveis de proficiência em inglês, e não contam com o monitoramento pedagógico do professor, como acontece em uma sala de aula presencial ou em um curso a distância. Segundo as autoras, é possível que pesquisas futuras revelem que essa prática venha a ser positiva para o aprendiz, visto que é baseada em intenções comunicativas reais e que esse tipo de interação entre aprendizes não exclui, em princípio, a intervenção de um “par mais capaz” que auxilie na aprendizagem.

Essas questões oriundas desse novo contexto pedagógico, que surgem a partir dos avanços tecnológicos, provocam uma nova dinâmica no setor educacional, ao mesmo tempo em que reforçam e favorecem teorias de ensino/aprendizagem já existentes, como é o caso do ensino colaborativo e da aprendizagem autônoma, conforme abordaremos nas seções que seguem.

2.2. O ensino/aprendizagem colaborativos

2.2.1. Princípios norteadores do ensino/aprendizagem colaborativos

O ensino colaborativo é uma das vertentes da abordagem construtivista de ensino/aprendizagem, que enfatiza o papel da interação social no processo de construção do conhecimento. O construtivismo surge como uma proposta alternativa ao objetivismo característico da abordagem de ensino tradicional que pressupõe a existência de uma realidade única que pode ser entendida da mesma forma pelos diferentes indivíduos. Dentro da visão tradicional, a informação pode ser transferida do professor para o aprendiz, cuja mente age mais como um espelho do que um intérprete dessa realidade. A reflexão do construtivismo critica enfaticamente essa pedagogia caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo e advoga uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo e na troca de conhecimentos (Saviani, 1985). Dentro dessa nova visão pedagógica, surgem, então, teorias de ensino/aprendizagem mais centradas no aluno, que tendem a provocar uma mudança de papéis na sala de aula – o professor passa a ser mediador, ou um dos colaboradores do processo, e os alunos começam a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.

Lebow (1993, apud Law, 1995) coloca cinco princípios pedagógicos da abordagem sócio-construtivista interacionista. Em primeiro lugar, as abordagens construtivistas devem propor ambientes de aprendizagem que ofereçam aos aprendizes oportunidades de escolha, que minimizem a pressão de desempenho e encorajem a iniciativa. O segundo princípio enfatiza a importância de se fornecer um contexto que favoreça a autonomia e as relações sociais. Ou seja, com o fim de estimular o interesse dos aprendizes e a responsabilidade pessoal, os professores podem fornecer "andaimes" e orientações para ampliar o desenvolvimento potencial do aprendiz dentro de sua "zona de desenvolvimento

proximal”¹, e promover a construção do conhecimento, estruturando os relacionamentos mútuos para encorajar a colaboração entre os aprendizes. O terceiro princípio coloca o fato de que os alunos devem saber o significado do que aprendem e terem permissão para praticar as habilidades em contextos (simulados) de uso. Sendo assim, os ambientes de aprendizagem devem ter fortes ligações com o mundo exterior à sala de aula. O quarto princípio enfatiza a aprendizagem automonitorada, promovendo habilidades e atitudes que capacitem o aprendiz para assumir cada vez mais a responsabilidade por seu processo de aprendizagem. E, finalmente, o quinto princípio reforça a tendência do aprendiz para engajar-se em processos intencionais de aprendizagem, especialmente com a exploração estratégica de erros, visto que, de forma diferente do ensino tradicional, o construtivismo concebe os erros dos aprendizes como estímulos positivos para criar o desequilíbrio necessário para a auto-reflexão e a reestruturação de conceitos.

A literatura que trata do construtivismo é bastante extensa e não é precisa quanto ao recorte conceitual dessa abordagem. Law (1995), por exemplo, reconhece que é difícil apresentar uma análise teórica concisa desse modelo teórico, pois ele envolve várias e diferentes linhas de pensamento. Apesar de terem como ponto em comum o fato de que o conhecimento é ativamente construído pelos próprios aprendizes e que o modelo tradicional de ensino deve ser substituído por outro muito mais complexo e colaborativo, essas correntes teóricas divergem sobre como facilitar o processo de construção do conhecimento e sobre as implicações instrucionais trazidas por essa nova concepção de ensino/aprendizagem.

¹ A zona de desenvolvimento proximal, segundo a teoria de Vygotsky, pode ser entendida como a diferença entre o desenvolvimento real de uma criança, determinado por sua capacidade independente e real para a solução de problemas, e o nível mais alto de desenvolvimento potencial, determinado por sua habilidade na solução de problemas com a assistência de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

A autora propõe um contínuo entre as posições construtivistas. Em um extremo, teríamos posições construtivistas fracas, que simplesmente incorporam algum tipo de orientação ou ajuda às estratégias instrucionais tradicionais. Nas posições moderadas, a realidade objetiva não é totalmente negada, porém o aprendiz é um participante ativo no processo instrucional com reações idiossincráticas, que são diferentes das reações previstas e controladas do aprendiz da abordagem tradicional. Finalmente, as posições fortes advogam que o conhecimento não é ligado a qualquer tipo de realidade externa, mas é baseado em experiências pessoais, isto é, não existe realidade que possa ser descrita de forma objetiva, pois o mundo real é produto da mente que o interpreta.

Leidner e Jarvenpaa (1995), por sua vez, discutindo o uso de tecnologia de informação para aprimorar processos de ensino e aprendizagem, fazem uma revisão teórica das principais orientações pedagógicas que têm sido adotadas com fins educacionais. Salientando que essa revisão não é completa, os autores procuram enfatizar as diferenças principais entre os modelos de aprendizagem mais aceitos em termos de suas hipóteses teóricas, seus objetivos e suas implicações instrucionais. Nesse estudo é feita uma divisão entre modelos comportamentais e modelos cognitivos. O modelo tradicional é um modelo comportamental e representa uma visão tradicional de aprendizagem.

Dentre os modelos cognitivos que compartilham os mesmos princípios gerais, os autores estabelecem uma distinção entre construtivismo e suas derivações, tais como o colaborativismo e o processamento cognitivo de informação, e sócio-culturalismo, que compartilha algumas hipóteses teóricas com o construtivismo, ao mesmo tempo em que desafia outras. Em relação ao construtivismo, os autores reconhecem posições mais extremas que negam a existência de uma realidade independente da mente de cada indivíduo, e afirmam que, ao invés de ser transmitido, o conhecimento é criado ou

construído pelos aprendizes. Para essa posição, a mente não é uma ferramenta para reproduzir a realidade exterior, mas para produzir a sua própria e única concepção dos acontecimentos. Os autores reconhecem também posições mais moderadas, que não eliminam a possibilidade de existência de um mundo exterior, mas assumem que cada indivíduo constrói sua própria realidade do mundo objetivo. Em suma, o modelo construtivista requer que a instrução seja centrada no aluno, uma vez que os indivíduos aprendem melhor quando são forçados a descobrirem as coisas por eles mesmos. Tendo como base o trabalho de Piaget, o aprendiz precisa ter experiência com o levantamento de hipóteses e predições, com a manipulação de objetos, com questionamentos e busca de respostas, com a imaginação, a investigação e a invenção, para que o conhecimento possa ser construído.

No entanto, segundo os autores, na prática, o construtivismo é frequentemente reduzido a atividades em que os aprendizes buscam conhecimento pré-ordenado que poderia ser melhor transmitido pelo professor. Esse fato tende a acontecer particularmente com aprendizagem baseada em fatos ou procedimentos. De acordo ainda com os autores, críticos do construtivismo argumentam que levar os aprendizes a construir conhecimento pré-ordenado não traz muita vantagem para a aprendizagem e que somente quando se permite que os aprendizes construam significados novos, ou seja, aprendizagem de nível mais alto, é que os objetivos do construtivismo são verdadeiramente alcançados. Por outro lado, Leidner e Jarvenpaa argumentam que há uma compreensão maior de conhecimento factual e procedimental quando os aprendizes são forçados a descobrirem o conhecimento por si mesmos.

Os autores consideram o modelo cooperativo ou colaborativo de aprendizagem uma derivação do modelo construtivista. Enquanto no construtivismo se assume que a

aprendizagem ocorre quando o indivíduo interage com a realidade, no modelo colaborativo a aprendizagem acontece quando os indivíduos interagem com outros indivíduos e o conhecimento é então construído a medida em que ele é socialmente compartilhado. A aprendizagem ocorre à medida que os indivíduos exercitam, verificam, solidificam e melhoram seus modelos mentais, discutindo e compartilhando informações. A contribuição de diferentes opiniões acerca da realidade leva a conhecimento novo e compartilhado. Outras hipóteses teóricas dessa posição são a contribuição que o conhecimento prévio dos aprendizes pode trazer para a discussão, a participação efetiva dos aprendizes e o fato de que essa participação ocorrerá se forem dadas condições para isso, tais como o trabalho em grupos pequenos. Uma das implicações desse modelo é que o professor tem o papel de facilitar a troca de informações entre os aprendizes, ao invés de controlar o conteúdo instrucional e a aprendizagem. Os aprendizes tendem a gerar estratégias de raciocínio de alto nível, uma maior diversidade de idéias e procedimentos, pensamento crítico e respostas mais criativas quando estão aprendendo ativamente em grupos cooperativos.

O modelo de processamento cognitivo de informação é uma outra extensão do modelo construtivista que focaliza processos cognitivos usados na aprendizagem. A aprendizagem envolve o processamento de insumo instrucional para desenvolver, testar e refinar modelos mentais na memória de longo prazo até que eles sejam eficientes e confiáveis para situações de resolução de problemas. A principal hipótese teórica desse modelo é que os aprendizes têm diferentes estilos de aprendizagem e, portanto, métodos instrucionais adequados ao estilo de aprendizagem do aprendiz serão os mais eficientes. Esse modelo também assume que o conhecimento prévio do indivíduo é representado por um modelo mental na memória e que esse modelo mental, ou *schemata*, é um fator determinante na maneira como o aprendiz processará a informação.

Enquanto o colaborativismo e o modelo de processamento da informação são extensões do construtivismo, o modelo sócio-cultural é ao mesmo tempo uma extensão e uma reação contra algumas das hipóteses teóricas do construtivismo. Especificamente, os socioculturalistas discordam da visão de Piaget de que o objetivo da aprendizagem é a formação de conceitos abstratos para representar a realidade. A contrário, o conhecimento não pode ser separado do passado cultural e histórico do aprendiz.

Em suma, o trabalho de Leidner e Jarvenpaa nos sugere que os modelos cognitivos podem ser divididos em duas grandes macro-categorias: a primeira centrada no sujeito operando sobre o mundo e a segunda centrada na interação social. O modelo colaborativo está atrelado à segunda vertente. A concepção da construção do conhecimento a partir da interação social foi fortemente influenciada pelas idéias de Vygotsky que, privilegiando uma perspectiva histórico-social ou histórico-cultural, considera que o desenvolvimento cognitivo ocorre necessariamente dentro de contextos sociais (Lucena, 1998).

Como bem aponta a autora, os trabalhos de Vygotsky atribuem um papel fundamental à mediação do signo lingüístico, conferindo um grande valor intelectual à interação entre os pares. Essa interação propicia a aprendizagem e desloca os limites das zonas de desenvolvimento proximal dos indivíduos. A interação colaborativa entre os indivíduos é viabilizada pelo uso da linguagem, ferramenta do processo social, que facilita a negociação e a troca de informação, condição essencial para que significados sejam compartilhados.

Para explicar a interação que existe entre o especialista e o novato, Anton e DiCamilla (1999) utilizam-se da metáfora dos “andaimes” (*scaffolding*). Os “andaimes” ou “tutoria” referem-se à ajuda que o especialista, o par mais capaz, pode fornecer ao novato até que ele possa agir sozinho. Mais especificamente, num contexto de ensino/

aprendizagem, o par mais capaz, o professor ou um outro aluno, oferece ao aprendiz um “andaime” que lhe dá apoio para iniciar uma tarefa, como, por exemplo, demonstrar procedimentos e posteriormente deixar que o aprendiz dê seguimento à atividade.

Essa concepção de ensino/aprendizagem, que explora a integração do conhecimento do outro na expansão do conhecimento do aprendiz individual, confere grande importância à experiência e ao conhecimento prévio dos aprendizes, levando em consideração suas diferenças individuais, e abrindo espaço para a criatividade e uma maior motivação. Uma outra vantagem que distingue essa orientação da adotada pelo ensino tradicional é a alteração do papel do professor, que deixa de ser visto como fonte principal de conhecimento. Essa mudança de papéis no contexto pedagógico permite que os alunos tenham acesso às mais variadas fontes de informação, o que torna o conteúdo ensinado mais complexo, variado e flexível, e, portanto, mais próximo da realidade. Dentro de seu novo papel, cabe ao professor criar um contexto no qual os aprendizes possam construir o conhecimento através de um ativo processo de descobertas e a partir de múltiplas perspectivas de análise.

Considerando a situação específica do ensino de línguas estrangeiras, essa concepção de ensino/aprendizagem é também bastante positiva já que favorece a implementação de abordagens comunicativas, que concebem a aprendizagem de línguas como um processo de interação entre alunos, professores, e material didático, com o objetivo de compartilharem significados dentro de um processo de aquisição de conhecimento sobre a língua alvo. Especificamente, para o ensino de leitura em língua estrangeira dentro de uma abordagem interativa, que assume que a construção de sentido de um texto se dá a partir da interação entre o conhecimento prévio do leitor e seus conhecimentos lingüísticos, podemos prever que abordagens colaborativas podem ser mais

eficientes na medida em que as diferentes lacunas de conhecimento podem ser superadas coletivamente pelo grupo de participantes do processo pedagógico. Em outras palavras, apesar da leitura se constituir num ato individual, em contextos pedagógicos, a interação entre os pares pode contribuir para compensar limites, tanto de conhecimento enciclopédico prévio quanto de gramática e de vocabulário. Cabe ao professor suprir as informações não fornecidas pelos pares, reforçando assim os “andaimes” que ajudam o aluno a se tornar um leitor autônomo.

Law (1995) reconhece que, apesar das teorias de ensino/aprendizagem construtivistas, em especial as que encorajam a cooperação e colaboração, terem atraído bastante entusiasmo no contexto educacional, há ainda problemas a serem resolvidos. A autora coloca questões relativas à dificuldade de avaliação dentro dos modelos construtivistas, ou seja, a dificuldade de se avaliar a aprendizagem vista como um processo de construção de conhecimento, e também questiona se esse modelo deve ser usado por todo o tipo de aprendiz, em todos os contextos instrucionais. Uma das questões apontadas nesse estudo é o fato do construtivismo colocar muita ênfase na autenticidade e complexidade de ambientes de aprendizagem. Contextos simplificados, por vezes, podem ser mais eficientes para os primeiros estágios de aprendizagem, como é o caso de línguas.

Além disso, como coloca a autora, é possível questionar se todo o tipo de conhecimento pode ser construído pelos aprendizes. Estudos indicam que os aprendizes novatos precisam de algum tipo de conhecimento prévio para iniciar a construção do conhecimento. Levando essas questões em consideração, a autora pondera que talvez as abordagens construtivistas sejam mais indicadas para os estágios não iniciais, que têm como objetivo a aquisição de conhecimento num nível mais avançado para resolver problemas mais complexos.

Reconhecemos as questões levantadas por Law, considerando a posição sócio-interacionista em relação à construção do conhecimento, e concordamos que alguns pontos precisam ser melhor analisados. No entanto, feita essa ressalva, não podemos deixar de considerar a importância da colaboração em todo e qualquer nível de ensino/aprendizagem de línguas, visto que ela enriquece as possibilidades da natureza do insumo, proporciona mais espaço para a participação dos alunos e essa diversidade atende melhor as diferenças individuais existentes na sala de aula. A aprendizagem colaborativa, que acabamos de descrever em linhas gerais, pode ocorrer tanto no contexto da aula presencial quanto no da aula virtual. Entretanto, a presença física ou não dos alunos e professor em um mesmo espaço pode alterar as possibilidades e os tipos de interações possíveis. Nas seções que seguem, discutiremos em maior detalhe a questão do ensino colaborativo no contexto da aula presencial e da aula virtual.

2.2.2. A sala de aula presencial

Como em qualquer situação de ensino, no contexto da sala de aula presencial, tanto o papel do professor quanto o papel dos aprendizes e até mesmo o papel do material instrucional está relacionado, em essência, às premissas teóricas que norteiam a abordagem de ensino adotada. No entanto, é inegável que, tradicionalmente, cabe ao professor deter e exercer o poder dentro da sala de aula. Como representante da voz institucional, o professor tende a privilegiar uma postura mais autoritária e restringir as possibilidades de participação dos alunos. Mesmo numa realidade de ensino mais centrada no aluno, o professor precisa monitorar as interações da classe como um todo, fazendo os ajustes pedagógicos necessários a cada situação de ensino/aprendizagem. Além disso, a interação

dos alunos no contexto presencial pode também ser, até certo ponto, restringida por limites de espaço e tempo.

Discutindo essa questão, Braga (2000) sugere que, na aula presencial, a participação ativa dos alunos no processo de construção de conhecimento é, muitas vezes, limitada e restrita, devido a razões institucionais, situacionais e também subjetivas. Quanto à primeira limitação, a autora argumenta que a postura autoritária e centralizadora do professor não é somente uma expectativa da Instituição Escolar que a ele confere poder, pois, mesmo os professores que adotam uma postura mais democrática, enfrentam algumas dificuldades práticas inerentes ao próprio contexto situacional da sala de aula, isto é, devido às condições da própria situação de gerenciamento de comunicação em um grande grupo. Na sala de aula, professor e alunos comunicam-se oralmente dentro de um mesmo espaço físico, e isso faz com que seja necessária uma certa organização nos turnos de fala, que restringe a participação ativa de todos os integrantes da classe e também limita as possibilidades de discussão e troca de informação entre os alunos. Na aula presencial, a possibilidade de aumento de barulho coloca restrições para conversas paralelas. O terceiro fator apontado pela autora é de caráter subjetivo e refere-se aos alunos tímidos ou mais reflexivos. A necessidade de o aluno interagir e ter que disputar o turno da fala dentro de um grande grupo pode também limitar a participação ativa desses alunos, que não se colocam ou encontram dificuldade para se pronunciar.

Outro fator a ser considerado é a disposição física das carteiras na sala de aula, que não só dificulta as trocas interativas entre os pares como também confere ao professor uma posição de destaque e autoridade. Mesmo nas aulas que agregam grupos menores que adotam a disposição de semi-círculo, o fato de o professor estar em pé no centro, gerenciando as interações dos alunos, favorece um padrão mais assimétrico de interação.

Além disso, a posição mais rígida do professor pode também ser estimulada pela pressão institucional, que determina programas de ensino e estipula o tempo para que sejam cumpridos.

Dados esses fatores que, já propiciam uma condição de menor participação dos alunos, é compreensível a preocupação dos teóricos em refletir e conhecer melhor esse espaço pedagógico na busca de apontar problemas ou explorar suas possibilidades mais promissoras. Trabalhos etnográficos sobre a interação, dentro da linha da Sociolinguística Interacional, como o de Fraga (1999), parecem-nos cada vez mais necessários. Enfocando a interação entre professor e aprendizes e entre aprendizes entre si e aprendizes e materiais instrucionais, em um estudo de caso, a autora salienta que, numa abordagem comunicativa de ensino, apesar da relação ainda permanecer assimétrica, o professor é visto como facilitador, como participante interdependente, que organiza recursos e guia procedimentos de sala de aula; os aprendizes são vistos como participantes do processo de ensino/aprendizagem e aprendem interagindo com o professor, com os outros aprendizes e com outras fontes; os materiais instrucionais também podem estabelecer o padrão de interação na sala de aula, promovendo-a ou inibindo-a. Enfocando o papel do professor, Fraga conclui seu estudo dizendo que cabe a ele a atuação de mediador nas interações entre os alunos e entre os alunos e o material didático, fazendo os ajustes necessários e desenvolvendo estratégias que permitem criar condições para que os alunos construam essas relações de forma participativa e continuada, compartilhando erros e acertos.

Outro estudo interessante de ser mencionado em relação ao ritual e ao discurso da sala de aula de línguas é o conduzido por Machado (1992). Esse estudo desenvolve uma reflexão teórica com base em autores como Cicurel (1990), van Lier (1988), Sinclair & Coulthard (1975) e Cazden (1988). Segundo Cicurel (1990), as salas de aula tendem a ser

lugares padronizados e rotinizados, isto é, um ambiente invariável, ritualizado e estilizado. Assim, uma sala de aula de línguas que adote uma abordagem comunicativa, embora nunca seja igual a uma outra e seu desenvolvimento não possa ser inteiramente previsto, esse desenvolvimento acontece segundo um certo número de operações discursivas que aparecem com regularidade e parecem ter elementos de um “ritual”. No geral, a comunicação didática apresenta formas específicas e recorrentes apresentadas pelo professor em forma de estratégias comunicativas. A autora menciona as seguintes estratégias comunicativas usadas pelo professor:

- anunciar o que se faz
- fazer referência a um conhecimento compartilhado
- indicar o que é preciso reter na memória
- recapitular
- administrar os turnos da fala

Já van Lier (1998), discutindo essa mesma questão, coloca que as aulas são na realidade eventos “híbridos”, parcialmente planejados e parcialmente construídos durante seu desenvolvimento. O pré-planejamento das aulas é geralmente feito pelo professor tendo em vista os alunos, e a improvisação surge porque os planos não são imutáveis e os alunos fazem coisas inesperadas e provocam um redirecionamento das atividades da aula. Segundo o autor, na sala de aula deve haver espaço para o planejado, o controle e também para o improvisado, a iniciativa. Isso poderá tornar o discurso da sala de aula menos assimétrico, sem que ela perca seu caráter ritualístico, onde os participantes sabem o que fazer porque conhecem a estrutura de participação das atividades que aí ocorrem repetidas vezes.

Na sala de aula de línguas, conforme observa Cicurel, são obrigações profissionais do professor ser o coordenador das interações, ou seja, administrar e ser responsável pela palavra emitida, decidir o tema da aula e julgar as produções de linguagem de seus alunos,

controlar o conteúdo e ter autoridade, mantendo, de qualquer modo, o lugar do saber e do poder. Para realizar essa obrigação profissional, ele recorre a procedimento de encenação do saber como a teatralização, o suspense, a simulação da ignorância do saber.

Esse lugar do saber pode ou não ser marcado pelo lugar de poder. Conforme Sinclair & Coulthard (1975), devido à natureza institucional da escola, o modelo mais comum de discurso na sala de aula é a sequência **iniciação** pelo professor (feita, em geral, com uma pergunta), **resposta** do aluno, e **avaliação** pelo professor (**I.R.A.**). Essa estrutura padronizada é mais facilmente reconhecida nas aulas dirigidas pelo professor. Nesse sentido, a organização social da fala na sala de aula é diferente de outros ambientes sociais, pois os papéis interacionais dos participantes são marcados e dificilmente reversíveis - a fala é planejada e controlada por uma pessoa, o professor, que tenta permitir que somente uma pessoa fale de cada vez. O professor dá orientações e os alunos as executam. O professor faz perguntas e os alunos respondem geralmente com uma palavra ou oração.

Discutindo a questão do controle exercido pelo professor, Cazden (1988) defende a posição de que esse controle não tem apenas um sentido “negativo”, mas também o sentido “positivo” de realçar os objetivos e propósitos da educação escolar. Ao discutir os métodos cognitivos de análise do discurso da sala de aula, o autor coloca duas características desse discurso. Ele pode funcionar como “andaime”, isto é, toda ajuda (ajustável e temporária) na forma de gestos e de estruturas lingüísticas (instruções e perguntas) que o professor oferece ao aluno para levá-lo a participar e realizar a tarefa proposta. Pode funcionar também como “reconceitualização”, ou seja, a reformulação das respostas dos alunos, a partir da avaliação feita pelo professor, que não somente se refere ao veredicto de certo ou errado, mas também à estratégia de induzir o aluno a uma nova maneira de pensar, de categorizar, de reconceitualizar e a recontextualizar. Na visão de Cazden a reconceitualização deveria

acrescentar significados alternativos, sem negar a possível contribuição que os alunos trazem para o contexto escolar.

Essas possibilidades tendem a não serem contempladas pelo professor autoritário, que adota uma visão tradicional de ensino, na qual o ponto de vista do aluno é considerado como um “erro” e não como uma fase do processo de aprendizagem. Como sugere Cicurel (1986), a postura desejável é o aluno ser considerado como “o co-construtor do discurso de sala de aula e o professor, resguardando sempre seu papel principal, construir seu discurso em função das produções anteriores dos alunos que ele repete, reformula, corrige, resume”.

Em uma direção semelhante, Machado (1992) faz também algumas considerações sobre o uso de perguntas como um dos procedimentos didáticos usado pelo professor para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Orientada pelo estudo de Ehlich (1986), que contrapõe a pergunta usada no cotidiano, fora do discurso de sala de aula, à pergunta didática, a autora indica que a pergunta didática tem a função de ajudar o aluno a obter o conhecimento que é essencial ao que está sendo ensinado na sala de aula. Ou seja, a pergunta é um meio de estimular as operações mentais dos alunos que são necessárias para adquirir o conhecimento relevante que é dominado pelo professor, mas não pelo aluno, que ainda não tem esse conhecimento ou não o tem da forma desejada pelo professor. A pergunta em sala de aula tem, assim, uma função facilitadora e, diferentemente das perguntas do cotidiano, não se prevêem respostas como “*não sei*”. Espera-se que o aluno dê continuidade ao discurso, mesmo não sabendo a informação pedida pelo professor. O professor insiste para que o aluno tente responder as perguntas e, quando o aluno não responde de forma adequada, ele fornece a resposta, que quase sempre é aceita pelo aluno, sem maiores questionamentos. Se o aluno fica em silêncio, esse comportamento quebra o discurso, mas o professor re-estabelece sua continuidade através de uma nova pergunta.

Como podemos perceber, a sala de aula presencial constitui-se em um espaço pedagógico que permite a interação entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de reconhecer que é um espaço diferenciado, único, com características próprias, e que apresenta diferentes limites e restrições para as interações previstas pelas abordagens educacionais construtivistas colaborativas. Os novos canais de comunicação abertos pela Internet e pela rede mundial de computadores (WWW) têm sido analisados como uma alternativa para superar esses limites existentes na situação presencial. Vários estudos recentes têm apontado a Comunicação Mediada por Computador (CMC) como um espaço privilegiado para promover a participação ativa dos aprendizes no processo de construção do conhecimento, conforme detalharemos no tópico seguinte deste estudo.

2.2.3. O ensino/aprendizagem colaborativos em rede

O uso das modernas tecnologias de informação e de comunicação como os serviços oferecidos pela Internet e a rede mundial de computadores (WWW), tais como a teleconferência, listas de discussão, conversações em tempo real (*chats*), correio eletrônico, entre outros, além do acesso à grande quantidade de informações e a programas multimídia, oferece os recursos necessários à formação de ambientes colaborativos e construtivistas de aprendizagem a distância. Essas novas tecnologias interativas de informação e comunicação possuem recursos que podem levar a educação a distância (EAD) a possibilidades novas, através da abertura de novos canais de comunicação entre grupos que permitem uma forma ágil e eficiente de troca de documentos para revisões, elaboração de textos em conjunto, discussões, favorecendo assim relações em vários níveis: entre

professores e alunos, entre alunos e outros alunos ou entre pesquisadores, professores e alunos. Como coloca Braga (2000),

“a popularização da Internet permitiu que o ensino pudesse se beneficiar de uma maior proximidade social gerada pela situação de co-presença ou proximidade temporal, que caracterizam as interações síncronas (on line) e assíncronas (off line) e essa proximidade pode favorecer uma relação de solidariedade e intimidade que se assemelha àquela existente nas interações face-a-face”.

Se pensarmos nas possibilidades tradicionais de EAD como é o caso do ensino por correspondência, é um fato que as inovações tecnológicas, especialmente as tecnologias digitais, reduziram as diferenças entre o ensino face-a-face e a educação a distância, fornecendo uma ampla variedade de possibilidades de comunicação para se estabelecer a interação entre os indivíduos. Esses novos recursos permitem que a EAD deixe de lado soluções mais tradicionais como é o caso da auto-instrução e explore a evolução e sofisticação das novas tecnologias para propiciar uma comunicação mais freqüente e pedagogicamente mais produtiva entre o professor e os alunos ou entre os alunos entre si.

Essa nova orientação é enfaticamente defendida por alguns educadores como Garrison (1993), por exemplo. Segundo esse pesquisador, a aprendizagem não deve ser concebida como um processo interno individual e sim um processo que requer interação. O autor advoga que, como no contexto educacional a distância, dado o fato de que professor e alunos estão separados, é necessário o uso de tecnologia que propicie interação e troca de informações entre os sujeitos envolvidos. Garrison (1993) considera que essas trocas e interações facilitam a aprendizagem crítica e a aprendizagem cognitiva de alto nível, e enfatiza que os aprendizes podem ser mais criativos em ambientes interativos e colaborativos onde conceitos são oferecidos e trabalhados por todos.

De fato, como mencionamos anteriormente, os novos meios de comunicação e informação reduzem a separação psicológica e comunicativa entre o professor e os alunos, fenômeno que Moore (1993) denominou de *distância transacional*. Segundo o autor, a *distância transacional* é um conceito que descreve separação psicológica e comunicativa durante a interação entre os participantes de um processo de ensino/aprendizagem. Tal separação constitui um espaço potencial para mal-entendidos, e pode ocorrer também em interações face-a-face como as da sala de aula presencial. O autor aponta que a distância transacional deve ser entendida como um contínuo, é relativa e pode variar em diferentes situações de ensino, visto que os espaços de interação entre professor e alunos nunca são exatamente iguais.

Moore (1993) coloca três conjuntos de variáveis que influenciam o grau de distância nas interações educacionais: o diálogo instrucional, a estrutura dos programas e a autonomia do aprendiz. O autor afirma que o diálogo instrucional deve configurar-se como interação ou uma série de interações com qualidades positivas que têm um propósito e são valorizadas pelos participantes, em contraposição a outras interações que podem ser negativas ou neutras. Para tal, cada participante do diálogo instrucional deve ser um interlocutor atento e respeitoso que contribui para a construção coletiva do conhecimento e constrói seu próprio conhecimento, utilizando a contribuição dos outros participantes.

Segundo o autor, a ocorrência do diálogo pode ser determinada por vários fatores. Ele pode ocorrer ou não dependendo da filosofia educacional adotada pelo professor ou pelo grupo responsável pelo curso. As características de personalidade do professor e dos alunos podem afetar a interação na medida em que qualquer meio de comunicação, mesmo que tenha um grande potencial para gerar o diálogo, é controlado pelo professor que pode

decidir não explorar a interação entre os sujeitos, e é usado por alunos que podem estar ou não interessados em engajar-se no diálogo com os demais participantes do processo.

Além desses fatores subjetivos, o diálogo pode ser afetado também pelo conteúdo do curso, visto que algumas áreas ou alguns níveis acadêmicos são mais adequados para a discussão, do que outros mais relacionados com informações básicas e factuais. Há também fatores ambientais que afetam o diálogo instrucional, dentre os quais o número de alunos destinados por instrutor, a frequência de oportunidade de comunicação determinada por problemas administrativos e financeiros, e, especialmente, os meios de comunicação que podem aumentar o diálogo entre os participantes e reduzir a distância transacional.

A estrutura dos programas também afeta diretamente a distância transacional já que essa estrutura reflete a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias e dos métodos de ensino. Quanto mais flexível for o programa, mais haverá espaço para o diálogo instrucional e a distância transacional será reduzida. Assim como no diálogo transacional, a estrutura num programa pode ser afetada pela natureza do meio de comunicação que for empregado, pela filosofia de ensino do professor, por características de personalidade dos professores e dos alunos e por limites impostos pelas instituições educacionais.

Já o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, que é decorrente do diálogo instrucional e da estrutura dos programas, está diretamente relacionado ao maior ou menor grau de autonomia dos alunos frente ao seu processo de aprendizagem e à presença do professor. De acordo com Moore, os programas de educação a distância podem ser examinados para se determinar até que ponto o professor ou o aprendiz controla o processo de ensino/aprendizagem, e serem classificados de acordo com o grau de autonomia permitido pelo programa. O autor também coloca que, apesar de parecer que a autonomia é

uma característica dos aprendizes adultos, nem todos se encontram prontos para aprendizagem automonitorada. Como os aprendizes em geral são educados de uma forma que os torna dependentes do sistema escolar, há a necessidade de haver um processo de reorientação por parte dos professores para que a maioria dos aprendizes adquira autonomia.

O desenvolvimento de meios de telecomunicação altamente interativos podem favorecer a redução da distância transacional entre os participantes do processo educacional. O computador, através de seus espaços assíncronos, que permitem uma estrutura mais flexível, abre oportunidades para que aprendizes possam interagir não só com o professor, mas também com outros aprendizes, para compartilhar idéias e construir conhecimento de forma cooperativa, no seu próprio ritmo de aprendizagem e no horário de sua conveniência. Os espaços síncronos, por sua vez, permitem também uma participação maior do que aquela que ocorre em uma sala de aula presencial. Ou seja, mais alunos podem se fazer ouvir, já que não há sobreposições das falas como acontece nas situações de interações face-a-face. Além do mais, todos podem ter acesso às colocações dos alunos, ao contrário do que acontece com as conversas paralelas na sala de aula. A tecnologia abre assim espaço para um novo tipo de sala de aula – a sala de aula virtual.

2.2.4. A sala de aula virtual

De acordo com Braga (2000), a participação ativa dos aprendizes na construção compartilhada do conhecimento é extremamente favorecida na situação de ensino/aprendizagem da sala de aula virtual. Ao mesmo tempo em que há a separação física entre professores e alunos, que tipifica a situação de ensino a distância, há também a possibilidade de uma maior simultaneidade nas trocas interativas. A não-presença física do

professor tende a amenizar sua postura autoritária e centralizadora, diminuindo os valores institucionais culturalmente inculcados nos alunos pela educação tradicional. Além disso, a interação escrita via rede muda o contexto situacional da sala de aula, pois restringe o uso de recursos expressivos não-verbais (contato de olhos e expressões faciais) e recursos prosódicos (tom de fala), que são bastante eficientes nas interações face-a-face para impor tacitamente a autoridade do professor. O uso dos *emoticons* não tem o mesmo efeito do poder comunicativo da linguagem corporal característica do contexto de ensino presencial.

Ainda de acordo com a autora, como já mencionamos anteriormente, no espaço da sala de aula virtual, todos podem interagir com todos indiscriminadamente, pois os textos escritos aparecem linearmente na tela, ficando para o leitor/interlocutor a opção de ler, ou não, ou mesmo responder, ou não, as diferentes emissões que se sucedem, sem a obrigatoriedade da sequência pergunta/resposta, característica do contexto presencial. Não há a sobreposição de enunciados, como ocorre nas interações orais face-a-face e que interferem de forma negativa na comunicação. As mensagens vão aparecendo na tela, numa ordem bem mais flexível, ficando por conta do leitor relacionar enunciados que podem aparecer na tela fisicamente distanciadas. Além do mais, as interações escritas na tela permitem que o aluno produza e compreenda as mensagens sem o mesmo grau de pressão comunicativa das interações presenciais, fator que favorece a participação de alunos tímidos, ou mais reflexivos, que, em geral, não participam nas interações face-a-face.

No entanto, adotar o computador na aula de línguas não é uma decisão simples de ser tomada. O professor precisa aprender a gerenciar tipos de interação que são favorecidos nesse meio e que não ocorrem da mesma forma na sala de aula presencial. Além disso, o professor precisará aprender a explorar outros tipos de material didático, já que o texto na tela é muito distinto do texto no papel. Conforme aponta Braga (2000), a mudança do

suporte textual de papel para a tela do computador, oferece vantagens, mas acarreta alguns limites também, que precisam ser considerados. O computador torna viável o acesso a uma grande quantidade de material armazenado em um único suporte textual, com mecanismos de busca e navegação eficientes para consultas rápidas.

Por outro lado, a tela impõe limites de espaço que demandam uma maior seleção e síntese nos materiais instrucionais, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades bastante dinâmicas de ampliações através do uso de *links* (hipertexto). A estrutura de hipertexto, por sua vez, oferece recursos que abrem novas possibilidades de leitura, que têm um potencial pedagógico interessante, pois favorecem a aprendizagem por descoberta, visto que a própria disposição da tela desse tipo de texto encoraja o leitor a explorar as informações disponíveis de forma rápida e de acordo com suas escolhas individuais (Braga e Collins, 2001). Alguns autores chegam a afirmar que a agilidade de navegação eletrônica favorece o desenvolvimento do raciocínio crítico, pois ela facilita a análise e o contraste de informações por parte do aprendiz (Snyder, 1998).

É bem verdade que todos esses recursos podem ser, em princípio, bastante promissores para o ensino/aprendizagem. No entanto, não podemos ignorar que o uso do computador, como ferramenta e meio de ensino/aprendizagem, coloca problemas de letramento que são novos. Mais especificamente, o uso dessas ferramentas pressupõe um aprendiz e, principalmente, um professor familiarizados com essa nova prática de uso de escrita, que tem sido denominada de “letramento eletrônico” pelos estudos recentes. Buzato (2000), ao estudar as dificuldades encontradas por um professor não familiarizado com os códigos e convenções do mundo eletrônico, sugere que problemas de letramento podem se tornar empecilhos para o professor fazer uso eficiente desses novos recursos técnicos. Gostaríamos de adicionar ainda um outro limite do ponto de vista do leitor familiarizado

com o papel. A tela se mostra um suporte textual não muito confortável e prático, pois sua luminosidade e brilho podem causar fadiga visual e impor restrições e adaptações que podem limitar o tempo de estudo suportável pelo aluno.

Outra questão que precisa ser salientada é a de que a incorporação de novas tecnologias não é garantia de mudanças na forma de ensinar e aprender tradicionais. Conforme Nunam (1999), em meio à excitação gerada pelos novos meios emergentes de ensinar e aprender, freqüentemente nos esquecemos de que a rede pode também ser usada para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor e baseados na mera transmissão de conhecimentos, ou ser uma ferramenta útil para cursos que tenham uma orientação rígida e estrutural de cunho mecanicista e comportamental. De acordo com Braga (2000), não são os recursos tecnológicos, mas sim o uso que fazemos deles que pode promover mudanças em nossas práticas de ensino.

É preciso haver mudança de atitude dos indivíduos envolvidos nessa nova modalidade de ensino, para que mudanças na prática pedagógica possam ser, de fato, verificadas. Mudanças de atitudes e de modos de ensinar nem sempre ocorrem livres de conflitos, o que pode explicar, em parte, a resistência que alguns professores têm quanto à introdução de tecnologia na sala de aula. No entanto, a adoção do computador, quando ocorre, como atesta nossa experiência pessoal, coloca o professor frente a desafios, sendo o primeiro deles a preocupação com o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Vencida essa primeira barreira, nota-se a necessidade de explorar o potencial viabilizado pela rede, para, por exemplo, estimular a comunicação, compartilhar informações e encorajar os alunos a construir seu próprio conhecimento.

Essa orientação, como indica nossa vivência de professor *on line*, nem sempre é simples. Nossa experiência prévia em sala de aula de leitura, por vezes, dificulta pensarmos

tarefas que demandem uma construção coletiva do conhecimento e não dependam diretamente do controle e intervenção do professor. O tipo de atividade proposta parecer ser uma questão importante a ser considerada, conforme atestam estudos conduzidos por Rocha (2000), que sugerem que não basta abrir espaços interativos na rede para que haja participação dos aprendizes. Entretanto, mesmo que as tarefas sejam adequadas, a sala de aula virtual pode apresentar problemas gerados pela atitude dos próprios alunos. Os alunos podem não ter o desempenho autônomo desejável e necessário para esse tipo de mudanças e, da mesma forma que os professores, estão fortemente ligados à cultura de ensinar e aprender da sala de aula presencial, que tende a não privilegiar um desenvolvimento mais ativo e participativo.

Essas ponderações gerais apontam para uma questão já ressaltada na literatura de que a transposição do contexto de ensino presencial para o virtual não é uma transição fácil, como bem indica Tavares (1999). Considerando os estudos de Collins e Berge (1996) e Nunam (1999), a autora resalta algumas das diretrizes que têm sido apontadas para nortear a sala de aula virtual, na direção de uma orientação mais colaborativa. Segundo Collins e Berge (1996), os professores precisam primeiramente perceber as diferenças básicas entre um tipo de ensino e o outro, e distinguir as técnicas pedagógicas adequadas das inadequadas às salas de aula virtuais. Como colocam os autores, o instrutor *on line* precisa oferecer aos alunos *andaimes* para que ocorra a interação entre eles, e favorecer atividades de construção de sentido através da condução apropriada das interações e do uso de técnicas de facilitação, de metáforas e analogias para personalizar e humanizar o espaço transacional.

Nunam (1999) desenvolve um estudo exploratório sobre as oportunidades de aprendizagem oferecidas por um curso via Internet e observa que, com relação ao discurso

das interações síncronas, há semelhanças com a sala de aula presencial, em termos de controle do professor, especialmente na distribuição de turnos. Os dados indicam que o espaço destinado a essas interações, por natureza, reforçam o papel central do professor e o autor enfatiza que há a necessidade de se encontrar meios para dar aos alunos um papel mais ativo. Ele relata um fato curioso que evidenciou que esse controle não é indispensável e que os alunos são capazes de exercer sua autonomia e aprender colaborativamente – uma falha no sistema fez com que o professor ficasse ausente da interação por alguns minutos e os alunos puderam interagir entre si, tomando, assim, o controle da sala de aula virtual.

Outro estudo que trabalha essa questão é o desenvolvido por Struchiner et al (1998), que reconhecem que as dificuldades que professores e aprendizes têm em atuar em contextos construtivistas de aprendizagem a distância não são somente técnicas, mas são também culturais, devido ao fato de vivenciarem o modelo tradicional de transmissão de informação em sua prática pedagógica. A partir dessa constatação, as autoras sugerem algumas características que devem tipificar o professor virtual. é imprescindível que o professor virtual atue como um *facilitador ou orientador pedagógico*, cuja formação deve estimular a construção das seguintes competências: (1) desenvolver base teórico-conceitual de sua prática, vivenciando-a de forma coerente com a abordagem construtivista; (2) conceber a aprendizagem como inter-aprendizagem: educador e educando aprendem com suas ações e reflexões, sendo ambos responsáveis pelo conhecimento produzido; (3) desenvolver poucos conceitos com maior profundidade, encorajando os alunos a buscarem outros pontos de vista; (4) propiciar análise de experiências significativas, desenvolvendo a reflexão crítica sobre as experiências da vida e da prática diária dos alunos; (5) ser um facilitador, levando o aluno a construir seu próprio entendimento da realidade a partir de múltiplas perspectivas de análise; (6) promover a comunicação entre os grupos,

compreendendo a educação como um processo de comunicação onde se privilegia o intercâmbio de experiências e a circulação do saber entre os participantes do processo.

Resumindo, a sala de aula virtual pode, de diferentes modos, reproduzir modelos de interação hierárquicos e postura rígida frente ao conhecimento, não raramente encontradas nas salas de aula presencial. No entanto, ocorrendo em um contexto que é novo, o ensino virtual apresenta um conjunto de novos fatores e recursos que podem favorecer tanto a construção compartilhada do conhecimento quanto a aprendizagem reflexiva e automonitorada, uma questão que discutiremos a seguir.

2.3. A aprendizagem reflexiva automonitorada.

A aprendizagem automonitorada é um modelo pedagógico ligado às raízes do Ensino a Distância, que, dada a dificuldade existente para a comunicação entre alunos e professor, privilegia a forma individual de aprendizagem e é baseada em cursos pré-preparados, produzidos para atingir uma grande quantidade de aprendizes, independente de tempo ou espaço físico. Com o aparecimento dos novos meios de comunicação que propiciaram a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, surgiram críticas a essas práticas educacionais industrializadas e individualizantes, baseadas em materiais instrucionais rigidamente estruturados.

Garrison (1993), apoiando teorias de aprendizagem construtivistas sócio-cognitivas, que concebem que a construção do conhecimento requer interação e trocas de informações entre os participantes, critica os materiais instrucionais da aprendizagem autônoma. O autor alega que os mesmos são apresentados de forma pronta e fechada e não prevêem a possibilidade de negociações de sentido e, portanto, privilegiam um paradigma instrucional

ultrapassado que pode se basear, implícita ou explicitamente, em práticas mecanicistas. O autor argumenta que o material pré-preparado dos cursos auto-instrucionais tem uma orientação inerentemente behaviorista e que, apesar das tentativas de torná-lo mais flexível e interativo, ele se mantém individualista e prescritivo, e leva o aprendiz a uma aprendizagem superficial.

Contestando Garrison e defendendo esses materiais, Kember (1994) argumenta que é a orientação adotada pelo professor, e não o tipo de curso, que determina se o curso está voltado para a transmissão de conhecimento ou para a construção colaborativa de conhecimento prevista pelas abordagens construtivistas. Na opinião do autor, o professor que tem uma visão construtivista de ensino/aprendizagem não muda essa concepção quando se propõe a construir material para um curso auto-instrucional e, de acordo com pesquisa feita por ele, alunos de cursos a distância de aprendizagem autônoma tiveram um desempenho melhor em avaliações que buscavam verificar a aprendizagem em níveis mais profundos. O autor também reconhece que as abordagens construtivistas, presenciais ou virtuais, úteis para solucionar dúvidas, gerar debates e negociar significados, podem ser complementadas com materiais pré-preparados sobre conceitos fundamentais do curso ou leituras alternativas, que dão liberdade ao aprendiz para estudar quando e onde quiser. Além do mais, conforme atesta Moore (1993), não podemos ignorar que, de certo modo, há nessa modalidade de ensino, a “intervenção” de um “professor” que, em algum lugar distante, organizou um conjunto de idéias ou informações, permitindo, assim, um “diálogo virtual” com esse aluno.

Braga (2000) aponta que essas questões podem ser melhor explicadas pela distinção que Sheerin (1997) faz entre auto-instrução (*self-access*) e aprendizagem autônoma. Na visão da Sheerin, enquanto a auto-instrução refere-se a um conjunto de materiais

pedagógicos e sistemas organizacionais elaborados para o acesso direto dos usuários, a aprendizagem autônoma refere-se a uma filosofia e a um processo educacional. É a forma como professores e alunos usam as facilidades de auto-instrução que vai determinar se a aprendizagem autônoma estará ocorrendo ou não, e, portanto, somente o acesso a materiais auto-instrucionais não basta para garantir a autonomia do aprendiz.

Por outro lado, o tipo de material didático construído para uso auto-instrucional pode ser facilmente antagônico ao conceito de aprendizagem autônoma. Esse tipo de material, em geral, exclui tarefas mais complexas, pois precisa oferecer resposta para as atividades feitas pelo aprendiz. A maneira mais simples de fazer isso é optar por tarefas que permitam uma só possibilidade de resposta correta, opção que é proporcionada pelos testes objetivos centrados em itens discretos de informação. Nesse tipo de teste, como os privilegiados pela instrução programada, a postura autoritária do professor é transferida para a chave de respostas.

Sheerin (1997) afirma, em seu estudo, que os materiais auto-instrucionais podem proporcionar outras possibilidades de orientação e oferece duas sugestões práticas. A primeira diz respeito aos sistemas de organização e acesso dos materiais. A forma como o material é organizado e a sua facilidade de acesso promovem ou inibem a escolha do aprendiz. Braga (2000) relaciona as colocações de Sheerin com as vantagens dos *links* eletrônicos proporcionados pelo hipertexto, e sugere que os materiais construídos para estudo automonitorado veiculados através do computador podem potencialmente favorecer a autonomia do aprendiz, já que a agilidade de consulta desse meio é superior à dos materiais impressos.

A segunda sugestão de Seerin refere-se ao tipo de resposta que é oferecida ao aluno, que tem a possibilidade de ter outras formas diferentes da “resposta certa”. No contexto

pedagógico que tem como objetivo a autonomia do aprendiz, o aluno deve assumir o controle de seu processo de construção de sentido e de conhecimento, e, portanto, precisa estar preparado para conviver com um certo grau de incerteza. Dessa forma, as respostas oferecidas a ele não têm que ser necessariamente fechadas.

Braga (2000) ainda oferece uma outra sugestão prática em relação a essa questão, ao mencionar os estudos de Victori e Lockhart (1995) e White (1995). Segundo a autora, esses estudos sugerem que o desenvolvimento do conhecimento estratégico (reflexões de natureza metacognitiva e metalingüística) pode promover autonomia na aula de leitura, por orientar o aprendiz a ter maior domínio sobre a execução da tarefa de ler textos em língua estrangeira, em situações de aprendizagem a distância e de estudo automonitorado.

A autora reconhece que os materiais automonitorados oferecem vantagens de acesso e custo, visto que podem atender, simultaneamente e a baixo custo, um grande número de alunos, sem restrições de tempo e espaço, porém o aproveitamento do aluno que usa esse material vai depender de vários fatores que precisam ser levados em consideração. Em primeiro lugar, é necessário considerar-se a orientação pedagógica adotada pela equipe ou professor projetista do material, que pode ou não envolver o aluno no processo aprendizagem. Esse envolvimento nem sempre é fácil de se conseguir no contexto de estudo autônomo.

Dada a separação psicológica e comunicativa entre professor e alunos, como coloca Moore (1993), há grande distância transacional entre os participantes do processo de aprendizagem no contexto de aprendizagem automonitorado. Não havendo a possibilidade desse diálogo direto entre professor e alunos, é essencial que o aluno assuma o controle no processo de construção do conhecimento. Ele deve ter autonomia suficiente para interagir com o material, fazer escolhas necessárias para suprirem suas necessidades e tentar superar

sozinho qualquer distância transacional que possa ocorrer dentro dessa situação específica. Segundo Braga, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o material prevê alcançar um grande número de pessoas, ele prevê também um tipo específico de público, isto é, o aprendiz autônomo e autônomo.

O estudo conduzido por Lee (1999) atesta a necessidade desse tipo específico de público para o contexto de estudo autônomo. O autor conduz a implementação de um programa opcional de aprendizagem automonitorada (*self-directed learning programme*), complementar às aulas presenciais de inglês que ministra e chega a conclusões bastante específicas em relação a esse contexto de ensino/aprendizagem. Com relação ao envolvimento dos alunos, o pesquisador notou dois grupos distintos: os mais entusiasmados e os menos entusiasmados. Apesar de todos os alunos terem escolhido entrar no programa voluntariamente, parece haver faltado auto determinação e disciplina para alguns, o que nos mostra que alguns aprendizes são mais eficientes em relação à auto-monitoração do que outros. Conforme apontado por Lee, teóricos como Candy (1991) descrevem a autonomia e o auto gerenciamento como atributos pessoais, e esse fato parece explicar porque uns aprendizes foram mais entusiasmados e melhor sucedidos do que outros. A conclusão de Lee confirma as colocações de Braga (2000) acerca da necessidade de um perfil específico do aprendiz para cursos automonitorados.

Um outro ponto importante a ser levado em consideração quanto aos cursos automonitorados é que os alunos na situação de estudo autônomo precisam ser bastante motivados por interesses pessoais e necessidades instrumentais concretas para enfrentar, de maneira solitária, dificuldades que, em outros contextos pedagógicos, podem ser mais facilmente superadas pelo diálogo e formas coletivas de troca de informação com o professor e com outros alunos. Conforme afirma Braga (2000),

“Na grande maioria das situações do cotidiano o conhecimento é adquirido de forma coletiva, onde o processo de negociação com o outro (seja esse outro o professor ou os demais alunos) exerce um papel intermediador, que é fundamental na facilitação do acesso a conhecimentos mais complexos”.

Dessa forma, se o aprendiz não estiver bastante motivado, é provável que a falta de diálogo e contato social desestimulem a sua participação nesse tipo de programa de estudo. Além disso, o estudo autônomo prevê um aprendiz com algum conhecimento prévio na área de conhecimento explorada, para que tenha condições mínimas de promover sua aprendizagem. Como já advogam alguns teóricos construtivistas, a construção do conhecimento pressupõe algum tipo de conhecimento prévio por parte dos aprendizes. De acordo com Braga, mesmo os aprendizes motivados ou que tenham características adequadas para o estudo autônomo, terão dificuldades dentro de uma área de conhecimento em que não tenham uma formação básica inicial.

Resumindo a discussão, essas questões gerais colocam-se para o estudo autônomo de forma mais ampla e para o estudo autônomo em rede em particular. No entanto, no caso específico do estudo em rede, a interatividade² dos materiais pode favorecer o estudo do aluno. Os recursos eletrônicos favorecem mecanismos de consulta e verificação, dando para o aluno também a possibilidade de escolhas no material disponibilizado na tela. Como aponta Sheerin (1997), as consultas ágeis podem favorecer a autonomia do aprendiz. Já como indicam Braga e Collins (2001), os recursos de navegação permitem ao aluno ajustar o material às suas necessidades individuais.

² O termo interatividade refere-se ao aspecto mecânico propiciado por atividades que envolvem a relação homem-máquina. Dentro do contexto tecnológico refere-se às possibilidades de navegação oferecidas pelo hipertexto.

CAPÍTULO III

Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

3.1. Introdução

Do ponto de vista metodológico, as análises feitas neste estudo foram orientadas pelas diretrizes da pesquisa qualitativa. A análise, portanto, é de cunho interpretativista e está centrada, conforme mencionado no capítulo introdutório, nos seguintes contextos de ensino/aprendizagem: o presencial e o virtual. A análise contemplará dados obtidos em três situações distintas: aulas presenciais oferecidas em uma disciplina regular de um curso de educação superior, um curso semipresencial, que prevê 25% de aulas presenciais e 75% de aulas virtuais, e um curso construído para aprendizagem automonitorada.

Esses três contextos de ensino/aprendizagem têm como ponto comum adotarem metodologias que contemplam uma concepção interativa dos processos de leitura (ver capítulo 1) e o fato de atenderem um público adulto de nível universitário, e têm como traço distintivo a mediação exercida pelo professor. Enquanto dois dos contextos pedagógicos são mediados pelo professor (aulas presenciais e o curso semipresencial), um deles não é diretamente mediado pelo professor (aprendizagem automonitorada)

Embora as três situações contempladas explorem a leitura de forma interativa, nos contextos mediados pelo professor há, em comum, a busca da construção colaborativa de conhecimento sobre leitura, ao passo que a proposta de aprendizagem automonitorada ancora-se nos princípios norteadores do estudo reflexivo¹. Em relação aos contextos mediados pelo professor, a intermediação pode ocorrer face-a-face ou a distância. Como é de se esperar, devido ao fato de se tratarem de contextos pedagógicos, o material didático

¹ O termo *estudo reflexivo* está se referindo ao estudo autônomo que envolve uma grande capacidade de análise por parte do aprendiz.

tem um lugar de destaque nos três contextos desta pesquisa. Assim, considerando as particularidades desses contextos pedagógicos múltiplos, este estudo buscará responder às três perguntas de pesquisa, que cabe aqui retomar:

1. No contexto presencial, como se dá a interação entre professor/alunos/material didático?
2. No contexto virtual, como ocorre a interação entre professor/alunos/material didático nas duas situações de comunicação previstas para o curso: síncronas e assíncronas?
3. No contexto virtual de aprendizagem automonitorada, que exclui a intervenção direta do professor, como o aluno interage com o material didático disponibilizado no *site* do curso?

Para respondermos a essas perguntas analisamos os seguintes tipos de dados:

- dados relativos ao contexto presencial coletados através de gravações, em áudio e vídeo, de seis aulas de leitura em inglês, sendo quatro delas gravadas em aulas presenciais regulares e duas gravadas nos encontros presenciais do curso semipresencial;
- registro eletrônico das interações do curso semipresencial;
- notas da professora autora deste estudo, que registraram de forma retrospectiva sua experiência de professor/designer do curso semipresencial;
- entrevista semi-estruturada gravada em áudio, centrada na avaliação de um aluno que simultaneamente participou da disciplina oferecida presencialmente e do curso automonitorado;
- gravação em vídeo que registrou esse aluno interagindo com uma atividade do material automonitorado.

Os diferentes tipos de dados coletados serão usados como base norteadora para discriminar e tipificar as interações que ocorrem dentro do processo de ensino/aprendizagem nos contextos em foco.

3. 2. Contextos da coleta de dados

3.2.1. As aulas presenciais do curso regular superior

Os dados das aulas presenciais do presente estudo foram coletados em disciplinas de leitura em inglês como LE oferecidas pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL), da UNICAMP. Esses dados foram coletados em quatro aulas de dois professores diferentes, sendo duas horas-aula de cada professor. As aulas fazem parte de uma disciplina regular que é obrigatória na grade curricular de alguns cursos de graduação dessa instituição, prevê 60 horas semestrais e é oferecida em 4 horas semanais, distribuídas em dois encontros de 2 horas-aula cada. O objetivo dessa disciplina é preparar os alunos para a leitura de textos variados em inglês. A coleta de dados foi feita durante aulas regulares e os dois professores participantes da testagem concordaram em utilizar um mesmo material pedagógico que foi desenvolvido pela pesquisadora, mas que reproduzia o tipo de texto e tarefas normalmente utilizados na disciplina em questão. Os professores que participaram desse estudo têm longa experiência no ensino de leitura, sendo que o professor 1 (P1) é graduado em Letras e possui pós-graduação, mestrado em Linguística Aplicada, e o professor 2 (P2), também graduado em Letras, já participou como aluno em programa de pós-graduação.

A escolha dos professores foi motivada pelo fato de adotarem, na modalidade presencial, a mesma abordagem que é utilizada no curso semipresencial e no material automonitorado, que serão considerados nos dois outros contextos de coleta de dados desta investigação. Como mencionamos anteriormente, essa abordagem é orientada por um

modelo interativo de ensino de leitura (Carrel, 1989; Eskey, 1988), e visa a desenvolver, de forma integrada, estratégias globais de leitura e estratégias de análise linguística (Braga e Busnardo, 1993). Nossa opção pela análise de aulas de dois professores diferentes foi motivada, também, pela nossa preocupação de não desconsiderar a possibilidade de que as diferenças individuais podem influenciar o uso de um mesmo material didático. A consideração dessas diferenças nos permitirá levantar hipóteses sobre que características se mantêm constantes na situação presencial, excluídas as variáveis individuais.

O texto utilizado nas aulas presenciais faz parte de uma reportagem da seção de Negócios da revista Time, referente ao dia 1º de Abril de 1991². Foram feitas algumas adaptações em relação ao léxico utilizado no texto. Algumas palavras não cognatas, que, de acordo com dados obtidos de nossa experiência prática, são consideradas difíceis pelos alunos, foram substituídas por outras mais semelhantes às usadas em português. Essas simplificações visaram a adequar a tarefa de leitura a um grau de complexidade que permitisse ao aluno agir de forma mais autônoma, dando a ele melhores condições de interagir com o texto e concentrar-se no item gramatical saliente nesse texto, a saber, grupos nominais complexos. O texto é acompanhado de dois tipos de tarefas: perguntas de compreensão e tarefas que têm como objetivo focar algumas questões linguísticas a partir do próprio texto, seguindo a mesma estrutura do material construído para estudo autônomo.

Seria interessante ressaltar que as aulas presenciais analisadas foram gravadas no final do semestre letivo, etapa de um curso em que o grupo constituído de professor e alunos já tem um histórico de informações para serem recuperadas e compartilhadas. É

² O texto utilizado encontra-se disponível no Apêndice I deste trabalho.

importante lembrar que tal fato seria difícil de ocorrer nas aulas iniciais de qualquer contexto de ensino/aprendizagem.

3.2.2. O curso semipresencial

Os dados do curso semipresencial foram coletados na PUC-Campinas e foram extraídos de um curso de nível superior³ – Curso Sequencial de Informática Aplicada a Instituições Financeiras. Implementado no segundo semestre de 1999, o curso originou-se da necessidade de qualificação de alguns funcionários do Banco do Estado de São Paulo (Banespa), que, possuindo diploma do nível médio, precisavam se capacitar rapidamente e obter um certificado ou um diploma de curso superior. Sendo assim, o curso foi elaborado tendo como público alvo profissionais já atuando no mercado de trabalho, que residem em Campinas e cidades da região ou e até mesmo em outros estados do Brasil, e que, dadas suas obrigações de trabalho, têm pouca flexibilidade de horário para frequentar cursos regulares de graduação.

Para atender as necessidades de tais aprendizes, foi elaborado um curso⁴ a distância, adotando-se uma metodologia colaborativa de Ensino a Distância Mediado por Computador (EDMC), com 75% de aulas virtuais, usando material didático digital, espaços interativos síncronos (*chats*) e assíncronos (*e-mails*, fóruns de discussão), e 25% de aulas presenciais. Por ser essa uma experiência então inédita na universidade, optou-se pela modalidade mista de ensino a distância para que se pudesse complementar as aulas virtuais com interações face-a-face e, assim, monitorar e contornar possíveis problemas que surgissem nas aulas

³ Esta modalidade de curso de nível superior é regulamentada pelo artigo 44 da Lei 9.394/97 de Diretrizes e Bases da Resolução CES nº1 de 27 de janeiro de 1999. O curso tem a duração de 2 anos, e exige para ingresso a comprovação de conclusão de ensino médio.

⁴ O curso encontra-se disponível no endereço: <http://www.sequencial.nar.puc-campinas.br>

virtuais. As aulas virtuais do curso são veiculadas através do sistema operacional do programa de autoria WebCT.

A disciplina, Inglês Aplicado a Sistemas de Informação Financeiros, faz parte da grade curricular e tem a carga horária de 68 horas-aula distribuídas em um total de 17 semanas de aula, com a inclusão de 8 a 9 encontros presenciais quinzenais. Essa disciplina tem como objetivo geral a leitura de textos em inglês, visando ao desenvolvimento de estratégias globais de leitura e de análise lingüística, com ênfase em aspectos discursivos, metacognitivos e metalingüísticos. A disciplina, disponibilizada eletronicamente, está estruturada em duas partes: *Conteúdo do Curso* - o curso propriamente dito e *Informações Gerais* – informações de caráter operacional do curso, conforme demonstra a figura 1.

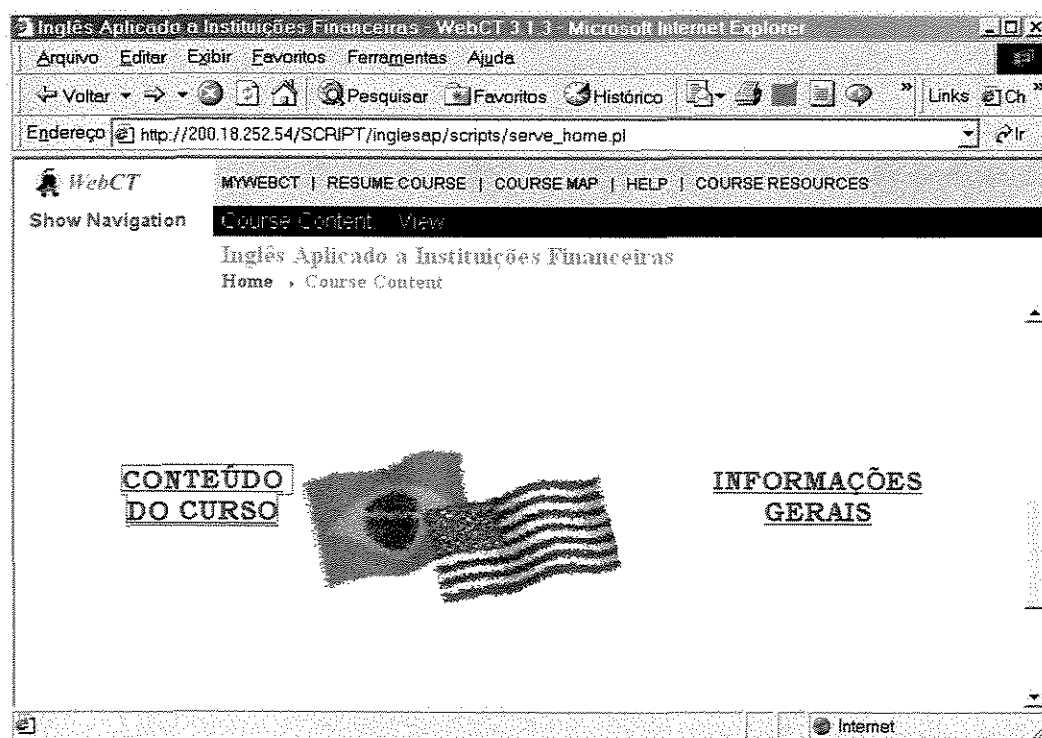


Figura 1 – Página inicial do curso

O conteúdo do curso está disponibilizado em forma de *links* que incluem informação estratégica (*Estratégias de Leitura*), leitura de textos seguidos de perguntas de compreensão (*Tarefas de Leitura*), informação e análise lingüísticas (*Gramática*), e exercícios de sistematização lingüística ancorados nessas informações (*Tarefas de Gramática*). As perguntas de compreensão são abertas e o *link Gabaritos* contém sugestões de possíveis respostas para que o aluno possa confrontar com suas respostas. Apesar de estar disponível na rede, o material didático prevê também sua utilização na versão .doc para as aulas presenciais.

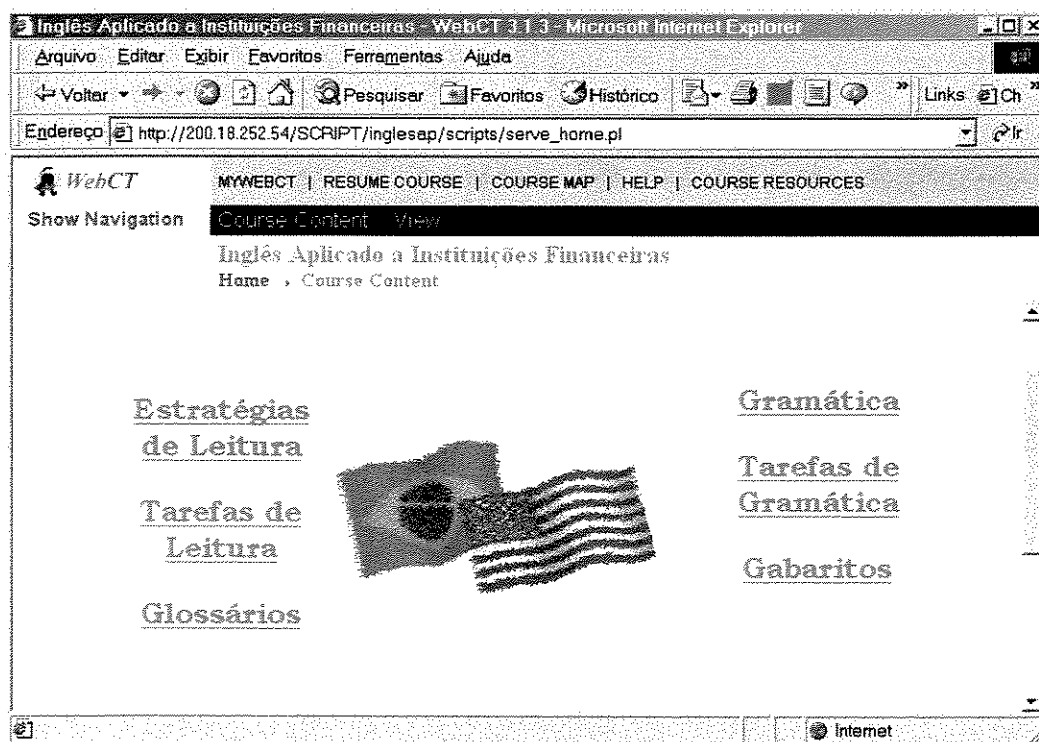


Figura 2 – Página inicial do conteúdo do curso

O curso consta de um total de 9 atividades de cada uma das partes (*Estratégias de Leitura, Tarefas de leitura, Gramática e Tarefas de Gramática*) que são gradualmente disponibilizadas para os alunos seguindo um cronograma de aulas.

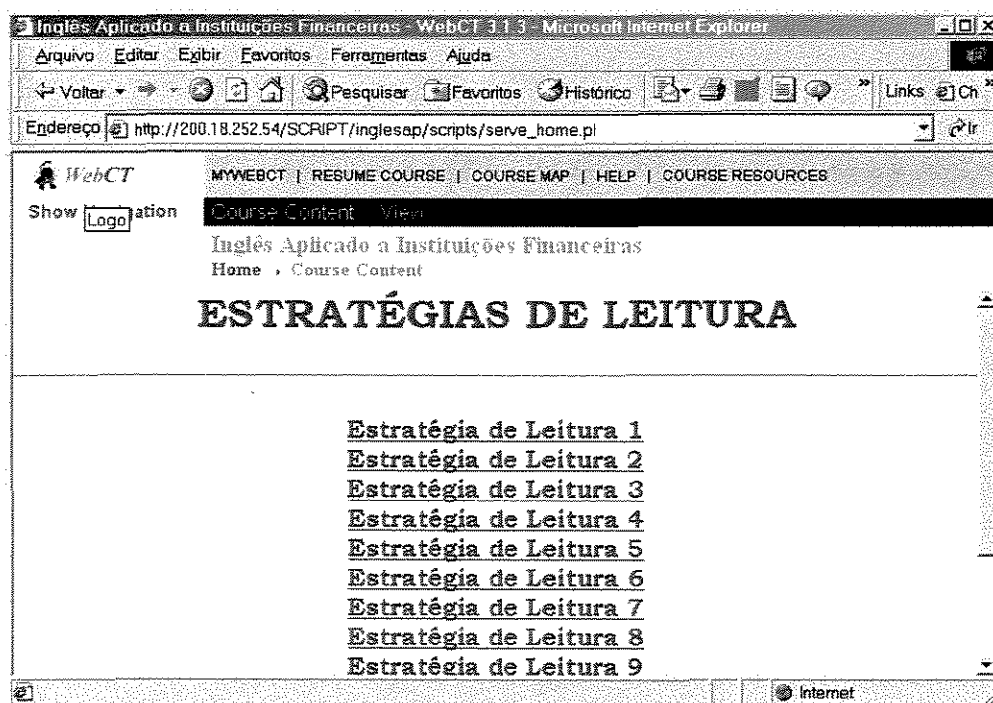


Figura 3 – Página inicial de Estratégias de Leitura

Das *Informações Gerais* constam *links* para gerenciamento de aspectos operacionais do curso tais como: *Programa da Disciplina, Cronograma de Aulas, Cronograma de Entrega de Tarefas, Estrutura da Disciplina, Instruções para enviar tarefas, Tarefas Recebidas e Grupos de alunos*. Alguns *links*, como *Programa da Disciplina, Estrutura da Disciplina e Instruções para enviar tarefas*, fazem parte da estrutura do curso desde o seu início, mas os outros foram surgindo à medida que sentimos necessidade de explicitar para

os alunos aspectos operacionais importantes para a organização geral do curso. O *link* *Tarefas Recebidas* surgiu como sugestão dos próprios alunos. As tarefas são enviadas por e-mail e o professor acusa o recebimento de cada tarefa enviada. No entanto, problemas técnicos ou problemas de letramento eletrônico de alunos inexperientes com o uso da tecnologia podem impedir o recebimento das tarefas. Esse *link* tem a função de informar ao aluno que a tarefa foi enviada e recebida pelo professor e também fornece ao aluno uma visão geral das tarefas já entregues.

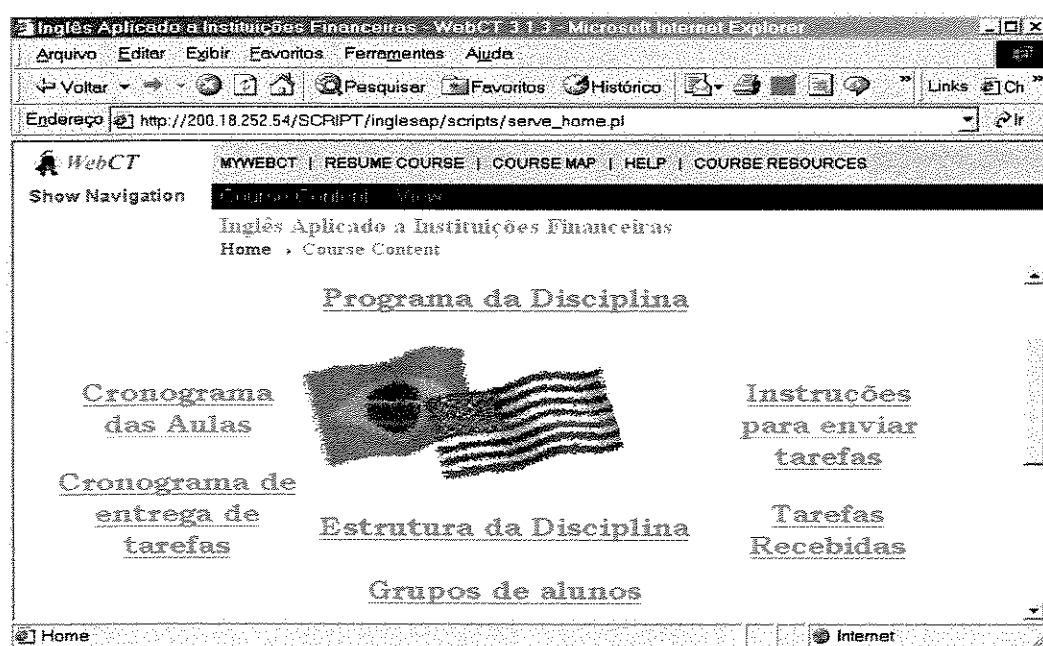


Figura 4 – Página inicial de Informações Gerais

A disciplina é ministrada pela professora pesquisadora (P3), autora deste estudo, que é também uma das professoras *designer* do curso. A professora, graduada em Letras, tem uma experiência significativa no ensino de inglês como LE, acompanhada de um constante investimento em sua formação e atualização através de cursos de extensão e

especialização. O ensino de leitura é uma experiência mais recente da pesquisadora, já que a mesma vem ministrando esse tipo de aulas há 7 anos. É, no entanto, uma experiência bastante intensa e variada, no sentido de ser uma atuação em várias áreas de conhecimento, com alunos de diferentes níveis de proficiência linguística, e também em diferentes modalidades de ensino, a saber, presencial e virtual.

Conforme previsto no projeto inicial, o curso oferecido, apesar de inédito na universidade, alcançou os objetivos propostos, e foi procurado por alunos de outras empresas e instituições financeiras. Tal fato provocou a formação de outras turmas nos anos seguintes, sendo o grupo do 1º semestre de 2001 a terceira turma já oferecida. Seria interessante ressaltarmos que, na primeira turma, o curso foi elaborado de forma colaborativa pela professora pesquisadora deste estudo e mais uma docente da universidade, sendo também ministrado por essas duas professoras, que dividiram os alunos entre si. A partir da segunda turma, o curso foi ministrado somente pela professora pesquisadora, sendo que, no decorrer das turmas seguintes, ajustes necessários foram sendo feitos tanto no conteúdo do curso quanto na sua parte operacional.

O *corpus* considerado na análise do curso semipresencial constará de três tipos de dados: dados coletados, a partir de notas feitas pela autora deste estudo, sobre sua experiência como professor/designer do curso, registros no computador de gravações eletrônicas das interações *on line*, síncronas ou assíncronas, do mesmo curso e gravação em vídeo de um dos encontros presenciais do curso. As anotações do professor/designer foram realizadas ao longo das aulas ministradas para as três turmas que já fizeram o curso, e tiveram como foco registrar as dúvidas e questionamentos do professor frente à nova realidade de ensino/aprendizagem (o contexto misto: virtual e presencial), assim como as

expectativas e reações dos aprendizes diante das tarefas propostas para serem realizadas *on line*.

Os registros eletrônicos das interações *on line* constam de *chats*, *e-mails* e fóruns de discussão. Os *chats* foram selecionados dentre 60 horas de gravação, referentes às aulas ministradas para a primeira e a segunda turmas do curso. Foram selecionados excertos do primeiro *chat* ocorrido na turma inicial do curso, por conter características de uma primeira experiência pedagógica virtual para professor e aprendizes, que deixa mais salientes as dificuldades de interação em um novo meio. Foram selecionados excertos de outros dois *chats*, sendo que um deles enfoca a leitura de um texto e o outro, uma tarefa de gramática, que são dois exemplos dos diferentes tipos de atividades que compõem o curso. Devido a problemas técnicos ocorridos com o sistema operacional usado, as atividades de *chat* foram diminuídas durante o curso da terceira turma. Por outro lado, nessa turma, foram intensificadas as atividades do fórum de debates (*link Discussions*), fator que contribuiu para a ocorrência de tarefas colaborativas entre os participantes. Na análise dos dados, apresentaremos uma síntese das observações que levantamos com base no registro das interações eletrônicas e nas observações do professor que ministrou o curso.

O texto selecionado para o encontro presencial analisado foi retirado da Revista Time do dia 15 de fevereiro de 1999⁵. Por ser uma reportagem muito extensa, optamos por utilizar a parte final do texto, mantendo o mesmo subtítulo, mas elaborando um novo título para a seção selecionada. Da mesma forma que no texto utilizado nas aulas presenciais da UNICAMP, foram feitas algumas substituições lexicais com o objetivo de adequar o texto a um grau de complexidade que desse ao aprendiz melhores condições de concentrar-se no

⁵ O texto utilizado encontra-se disponível no Apêndice I deste trabalho.

item lingüístico selecionado pelo professor para ser focalizado nesse texto, que, neste caso, foi também o grupo nominal complexo. As tarefas referentes ao texto têm o mesmo formato das utilizadas no contexto das aulas presenciais (3.2.1.): perguntas de compreensão e tarefas que têm como objetivo enfocar questões lingüísticas a partir do próprio texto.

O encontro presencial analisado foi também realizado na parte final do curso. Foi gravado o penúltimo encontro presencial, já que, nesse curso, o último encontro é destinado à avaliação final. Nesse momento do curso, em relação ao professor há uma preocupação em retomar e revisar o que foi ensinado/aprendido durante o curso e em relação aos alunos há uma ansiedade natural quanto à avaliação final. É também um momento em que professor e alunos têm um histórico de informações para serem recuperadas e compartilhadas.

3.2.3. O curso automonitorado

Intitulado num primeiro momento de *Diretrizes de Apoio para a Leitura de Textos em Inglês por Alunos Não Fluêntes*, e mais tarde de “Autonomous Learning for Reading”, o projeto de aprendizagem autônoma, que foi o foco de nossa pesquisa, surgiu como uma tentativa de atender, mesmo que de forma paliativa, a reivindicação constante dos alunos pós-graduandos da Universidade Estadual de Campinas por cursos de leitura em língua inglesa, oferecidos prioritariamente para alunos da graduação. Essa demanda levou um grupo de professores do Instituto de Ensino da Linguagem (IEL) e Centro de Ensino de Línguas (CEL) a considerar a possibilidade de elaborar um material pedagógico para aprendizagem autônoma em leitura, que pudesse ser acessado pelos alunos pós-graduandos via rede de computadores. O projeto tinha, como meta inicial, a criação de um banco de

textos acompanhados das orientações que são, em geral, transmitidas pelo professor nas aulas presenciais de leitura em língua inglesa.

Conforme atesta Braga (1998), num primeiro momento, a equipe de pesquisadores teve dificuldades para montar o banco de textos e atribuiu grande parte dessa dificuldade ao fato de que, na prática, o material selecionado para uso em sala de aula sofre ajustes feitos pelo professor a partir das dificuldades dos alunos/leitores. Esses ajustes, por vezes, fazem com que textos perfeitamente adequados para uso em sala de aula sejam inadequados para o contexto de estudo autônomo. Esses problemas que surgiram nas diferentes tentativas de construção do banco de dados indicaram que uma simples adaptação do material existente seria inadequada e, dessa forma, foi considerada uma reformulação desse material visando a um uso autônomo. A alternativa encontrada foi a de priorizar tarefas que levassem o aprendiz a interagir com o texto e que explorassem de forma indutiva e analítica o uso de estratégias de leitura junto com reflexões lingüísticas de alguns itens gramaticais previamente determinados. Assim, foi estabelecido que as perguntas de compreensão deveriam sempre preceder as de cunho lingüístico, uma vez que o texto era o contexto dentro do qual a reflexão lingüística teria lugar. Foi então elaborado um módulo inicial do curso para ser testado em um estudo exploratório que constava de um conjunto de textos enfocando questões lingüísticas relativas ao ensino de formas e tempos verbais.

A partir desse primeiro estudo, surgiram preocupações com a adequação do material para o contexto de rede, pois ficou evidenciado durante o estudo que, embora os textos tivessem sido disponibilizados na forma “doc” e na forma de “hipertexto”, os informantes que participaram do estudo optaram por usar a versão “doc” impressa. Isso levou a equipe do projeto a solicitar ajuda técnica da área de informática para implementar as mudanças necessárias, de forma a adequar o material do curso e os recursos disponibilizados às

expectativas de navegação existentes no contexto de aprendizagem via rede. A partir daí, o projeto passou a intitular-se *Read in Web*⁶. A reestruturação do material foi norteada pela preocupação de estabelecer-se um diálogo mais próximo entre as exigências pedagógicas e as possibilidades e limites técnicos impostos pelo meio eletrônico. À medida que a equipe de projetistas avançou nessa reestruturação, novas idéias e propostas foram surgindo para, cada vez mais, adequar o material aos recursos oferecidos pela nova tecnologia e no sentido de oferecer condições que possibilitassem aos aprendizes desenvolver estratégias e habilidades de leitura de forma autônoma.

Dessa forma, foi desenvolvido um curso via rede de computadores para estudo autônomo com o objetivo específico de promover o monitoramento da habilidade de leitura em língua estrangeira através do desenvolvimento consciente do conhecimento estratégico: estratégias globais de leitura e estratégias de aquisição de língua através da leitura. O curso é composto de 5 módulos que perfazem um total de 22 atividades. Cada módulo é organizado com o objetivo de dar saliência a uma questão lingüística específica: verbo, formação de palavras, sintagma nominal, coesão e marcadores lógicos. Apesar da organização ser orientada por critérios lingüísticos, o foco central das atividades é a análise do conhecimento estratégico necessário para o processo de produção de sentido na resolução de tarefas de leitura. O enfoque nas questões lingüísticas é explorado no material como um dos conhecimentos exigidos pela leitura detalhada, freqüentemente necessária nas situações de estudo.

Cada uma das atividades dos diferentes módulos consta de um texto seguido de um conjunto de 6 perguntas de compreensão que são acessadas através de uma barra de navegação (ver figura 5). Os textos do curso foram selecionados de fontes variadas e

⁶ No momento atual o curso encontra-se disponível em rede no endereço: <http://www.ead.unicamp.br/readweb>.

exploram assuntos de cunho científico, questões polêmicas ou curiosidades gerais. Alguns textos foram adaptados ou re-elaborados e o processo de adaptação teve dois objetivos: reduzir o texto para adequá-lo aos limites da tela, e substituir algumas palavras por sinônimos cognatos com a finalidade de diminuir a pressão da leitura sem o auxílio facilitador do professor.

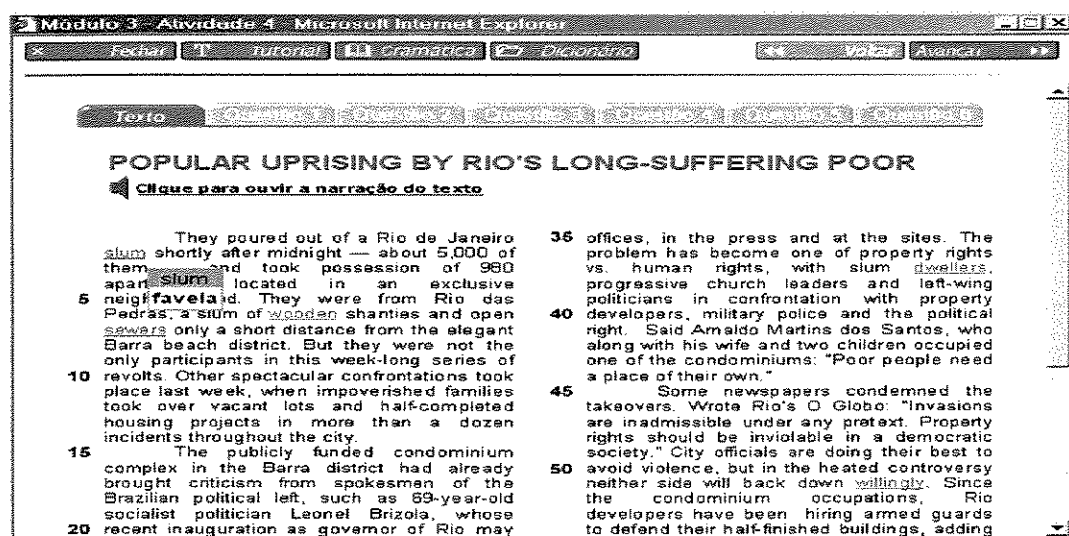


Figura 5: Estrutura principal de navegação construída para o curso *Read in Web*

As perguntas são abertas e o aluno precisa digitar sua resposta na tela. A resposta fica gravada na tela para que o aluno possa conferi-la com o gabarito disponibilizado num botão abaixo da questão. A barra de navegação permite que o leitor possa, também, voltar ao texto tanto para construir sua resposta para as diferentes questões de compreensão propostas, quanto para conferir no texto a sugestão colocada na chave de resposta do material.

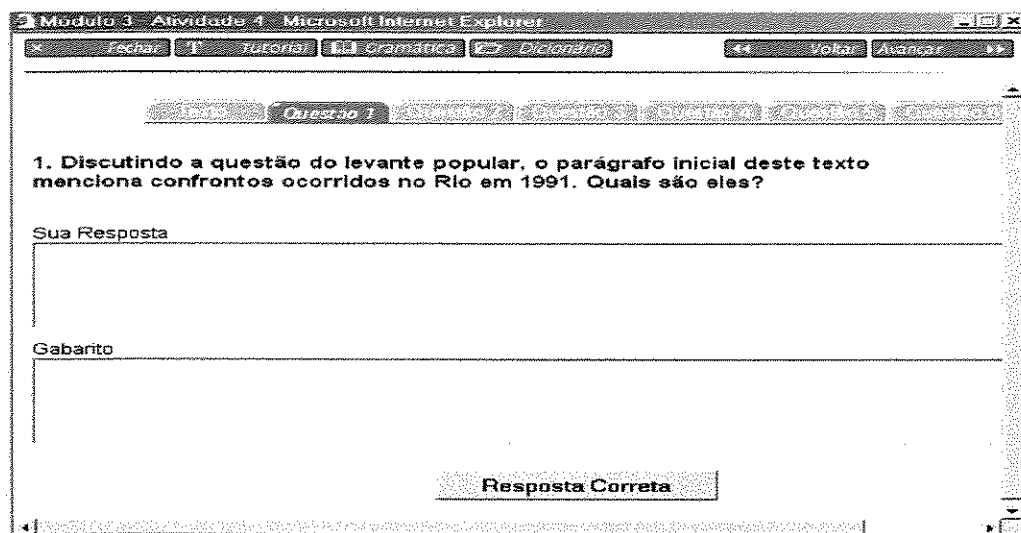


Figura 6: estrutura das questões de compreensão e gabarito

Considerando-se que o aluno está estudando de forma autônoma, o curso oferece materiais de apoio que visam a auxiliá-lo na sua relação com o texto: um glossário de palavras-chave, que aparecem destacadas no corpo do texto e podem ser acessadas de forma imediata durante a leitura, passando-se o mouse sobre a tela (ver figura 5), e outros materiais adicionais – um glossário complementar e uma apostila gramatical - que podem ser acessados através de duas opções disponíveis numa segunda barra de navegação – *Dicionário e Gramática* (ver figura 5). No *Dicionário*, além do glossário do texto, o aluno tem também acesso a uma lista das palavras funcionais (gramaticais) mais recorrentes na língua inglesa, disponibilizadas em ordem alfabética. A *Gramática* apresenta, de forma sintética, algumas normas de uso da questão lingüística explorada no módulo. Há uma apostila gramatical específica para cada um dos 5 módulos. Essas apostilas estão disponibilizadas de forma linear e podem ser estudadas como um todo, caso o aluno recorra à barra de rolagem. Existe também a possibilidade de consulta aleatória através de escolhas em um menu de opções (figura 7).

Apostila Gramatical - Módulo 2

Índice

- ♥ [Grupo nominal](#)
- ♥ [Grupos nominais com pré-modificação](#)
- ♥ [Modificadores de diferentes classes gramaticais](#)
- ♥ [Grupos nominais com preposição](#)
- ♥ [O uso do hífen nos grupos nominais](#)
- ♥ [Formas -ed e -ing na construção dos grupos nominais](#)
- ♥ [Grupos nominais com advérbios](#)
- ♥ [A importância do conhecimento prévio na compreensão do grupo nominal](#)

Figura 7: Menu da apostila gramatical

Na segunda barra de navegação (ver figura 5), o aluno pode acessar também um outro espaço pedagógico intitulado *Tutorial*. Esse espaço dá acesso a uma nova barra de navegação (figura 8). Nessa barra estão disponibilizados o *texto* da atividade e dois outros elementos pedagógicos: *Estratégias* e *Exercícios*. No espaço *Estratégias* o aluno tem acesso a reflexões sobre o procedimento estratégico pressuposto, que poderá auxiliá-lo na resposta a algumas das questões de compreensão propostas para aquela atividade. Um *link* permite o acesso imediato tanto às questões de compreensão focalizadas na reflexão sobre as estratégias quanto às respostas dadas pelo aluno a essas questões. Os *Exercícios*, também disponíveis no espaço do *Tutorial*, visam a chamar a atenção do aluno para as características estruturais da língua alvo. O número de exercícios varia de um a cinco por atividade. O foco de cada um é a questão lingüística do módulo.

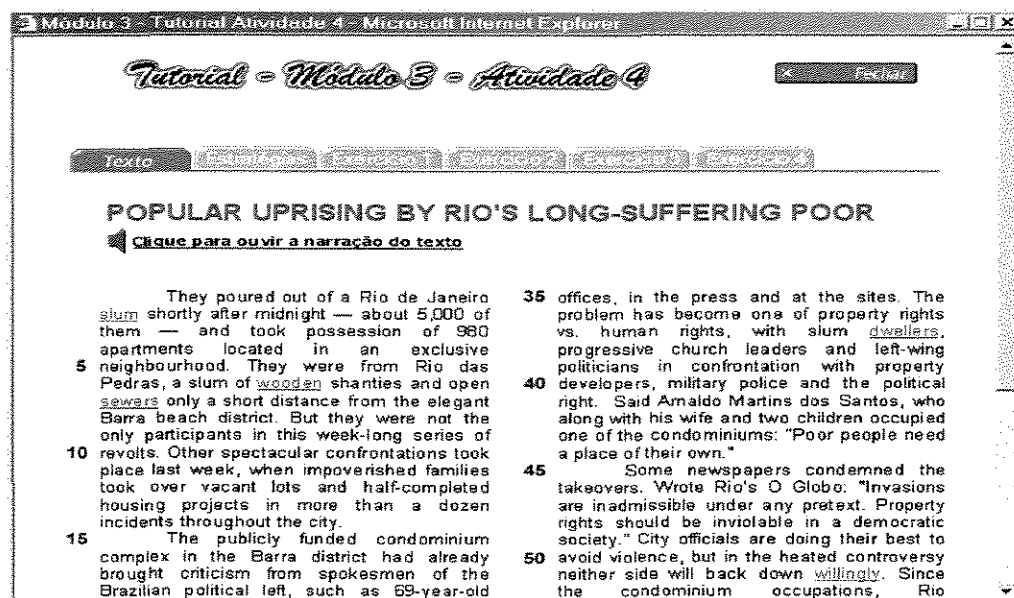


Figura 8: Estrutura de navegação da opção Tutorial

O curso *Read in Web* já foi testado de forma voluntária por cerca de 70 pós-graduandos e, no momento atual, encontra-se em fase de implantação na universidade.

Os dados do contexto automonitorado foram coletados a partir de um estudo de caso onde um mesmo informante é confrontado com duas experiências distintas: uma situação de ensino presencial, onde o aluno tem aulas com um dos professores que foram observados no contexto presencial, e uma situação de estudo autônomo, onde o mesmo aprendiz interage com o material produzido no curso *Read in Web*. Os dados foram coletados em um momento posterior ao de nossa primeira coleta de dados deste estudo, o contexto presencial (seção 3.1.2.), e a coleta teve como objetivo ter dados adicionais que nos permitissem reavaliar nossas análises através de um sistema cruzado de verificação dos dados. É nosso objetivo analisar o olhar desse informante ante um contexto de ensino presencial em contraposição a um contexto de estudo autônomo. Espera-se, através desse procedimento, colher dados sobre o processo de aprendizagem do aluno enquanto navega no material disponibilizado na tela e também sobre suas reações frente a essa nova

realidade de ensino/aprendizagem, assim como sobre suas impressões e avaliações em relação às duas modalidades de ensino por ele vivenciadas: presencial e automonitorada via computador.

Como já foi explicitado, as aulas presenciais freqüentadas pelo aluno aconteceram no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP, e eram parte de uma disciplina regular de graduação. Visando a obter algum parâmetro de comparação entre as diferentes realidades de ensino/aprendizagem, optamos por utilizar como constantes, nos dois contextos de ensino, o presencial coletado na UNICAMP (seção 3.1.2.) e o virtual automonitorado, o estudo de um mesmo texto⁷ que favorece a exploração de um mesmo item lingüístico (grupo nominal complexo), que tende a ser problemático para leitores cuja língua materna é o português. No entanto, é necessário esclarecer que o material usado na situação presencial e o que está incluído no curso via rede têm características de construção diferenciadas, dada a necessidade de adequação ao meio de transmissão e a contexto pedagógico específico. Conforme descrito em Braga (1999), a transferência de uma experiência presencial para o contexto do ensino de línguas mediado por computador (CALL – Computer-Assisted Language Learning) requer adequações de caráter pedagógico e também de apresentação no que diz respeito à opção por uma forma de apresentação que seja adequada para o meio eletrônico.

Em relação ao material didático usado nas aulas presenciais freqüentadas pelo informante de nossa pesquisa, podemos indicar que o mesmo constou de texto seguido de perguntas de compreensão e exercícios que visam a salientar questões lingüísticas relevantes para a leitura desse texto. É interessante esclarecer que o informante de nossa

⁷ O material didático utilizado encontra-se disponível no Apêndice I deste trabalho.

pesquisa é do sexo feminino e é ainda importante ressaltar que o mesmo está altamente capacitado para tecer comentários avaliativos sobre os contextos pedagógicos em foco, pois, além de ter o perfil padrão de um aluno de pós-graduação, tem também um perfil diferenciado, uma vez que atua como docente em uma instituição de ensino superior. Como aluno de programa de doutorado estava, no momento da coleta de dados, preparando-se para realizar o exame de proficiência em língua inglesa, exigência feita por seu programa de curso, daí, portanto, o seu grande interesse e motivação em ambos os cursos que estava fazendo. Sendo assim, estaremos nos deparando, na análise que segue, com o olhar de um informante que tem vivência pedagógica, mesmo que em outra área de ensino que não a de línguas, e tem também um elevado grau de maturidade e autonomia de estudo.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

3.3.1. O contexto presencial

Os dados relativos ao contexto de ensino presencial foram coletados de duas maneiras distintas: gravações de 6 aulas de leitura em inglês como LE e gravação de entrevista semi-estruturada com um informante que participou desse mesmo tipo de aula de leitura. A gravação das 6 aulas de leitura foram realizadas em dois cursos diferentes: quatro dessas aulas foram gravadas em disciplinas oferecidas pelo Centro de Ensino de Línguas para os cursos de graduação da UNICAMP e duas dessas aulas foram gravadas em um encontro presencial do curso semipresencial da PUC-Campinas. As gravações da UNICAMP foram feitas em áudio e em vídeo, perfazendo um total de 3 horas e as gravações da PUC-Campinas, totalizando 1 hora e 40 minutos, foram feitas somente em vídeo. Ao serem informados da gravação para coleta de dados de uma pesquisa de mestrado na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, os alunos de ambas

instituições de ensino mostraram-se solícitos em colaborar para que o trabalho fosse realizado.

A outra fonte de dados considerada foi a entrevista com o aluno que participou simultaneamente da disciplina presencial e do curso automonitorado. Esses dados foram obtidos através de uma entrevista semi-estruturada que tinha como foco a experiência do aluno em relação às aulas presenciais e o contraste entre essa experiência e o curso automonitorado. Como mencionamos anteriormente, esse aluno pós-graduando estava, no momento da coleta, na iminência de realizar o exame de proficiência em inglês exigido por seu programa de doutorado pela segunda vez e procurou o Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP para candidatar-se a uma vaga nos cursos de Inglês Instrumental. Na impossibilidade de ser atendido, devido ao pequeno número de vagas destinadas a alunos pós-graduandos, o aluno foi encaminhado para o projeto *Read in Web*, que estava na sua fase inicial de testagem piloto.

Após entendimentos com a equipe de projetistas o aluno foi inscrito na testagem do curso ao mesmo tempo em que recebeu permissão para assistir, como aluno-ouvinte, as aulas presenciais de leitura de um dos professores da equipe do projeto. Dado o grau de maturidade e experiência do aluno, a equipe do projeto tomou tal decisão por entender que a exposição de um mesmo informante a dois contextos pedagógicos diferentes seria útil para a reflexão sobre o contraste entre os mesmos, a partir do olhar vivencial do aluno. Coincidentemente, o professor que ministrou as aulas presenciais a esse aluno é um dos professores que foi informante da coleta de dados das aulas presenciais do curso regular superior (seção 3.2.1.). O aluno solicitante concordou prontamente em colaborar com esta pesquisa, gravando em áudio uma entrevista sobre sua experiência como aluno das aulas presenciais em contraposição com sua experiência de estudo autônomo ao testar o curso

Read in Web. A entrevista durou cerca de 1 hora e foi conduzida por uma das professoras da equipe do projeto.

3.3.2. O contexto virtual

Os dados do contexto virtual foram coletados no curso semipresencial e no curso automonitorado. No curso semipresencial foram utilizadas as anotações da professora que ministrou o curso e o registro eletrônico das interações do curso – *e-mails*, *chats* e fóruns de discussão. As anotações foram coletadas de forma retrospectiva durante os cursos ministrados às três turmas já existentes. As interações *on line* do curso foram obtidas através das gravações eletrônicas registradas no sistema operacional do programa WebCT.

Em relação ao curso automonitorado foi realizada uma gravação em vídeo que registrou o mesmo informante da entrevista semi-estruturada interagindo com uma atividade do material automonitorado. A gravação foi realizada com a colocação de uma câmara de vídeo focalizando a tela do computador usado pelo informante, com o objetivo de registrar seu trajeto de navegação nos vários *links* do curso. Foi utilizada também a técnica de protocolo verbal para que o informante relatasse seus procedimentos e impressões ao realizar a atividade de estudo autônomo de leitura.

3.4. Procedimentos de análise

Segundo Gomes (1999), a análise qualitativa pressupõe a construção de categorias que são empregadas para estabelecer a classificação dos dados da pesquisa. Os dados relativos à primeira pergunta de pesquisa, que incide sobre a interação entre professor/aluno/material didático na situação presencial, serão inicialmente organizados a partir de quatro focos principais centrados no papel do professor que foram privilegiados na

análise das gravações de aulas presenciais: (1) procedimentos de introdução às atividades de pré-leitura; (2) procedimentos de desenvolvimento da leitura do texto; (3) procedimentos durante a execução das tarefas; (4) procedimentos para avaliação dos exercícios. Estas macro-categorias orientarão a investigação sobre o papel do professor em sala de aula como mediador da relação aluno/material didático.

Os dados relacionados com a segunda pergunta da pesquisa, que enfocam a mediação do professor na interação dos alunos com tarefas propostas em um contexto virtual de ensino/aprendizagem, serão analisados de forma cruzada, contrastando as anotações feitas pelo professor/designer e as diferentes interações, ocorridas através de *e-mails*, *chats* e fóruns de discussão, que foram eletronicamente registradas durante o andamento do curso. Estaremos procurando categorizar os tipos de interações que acontecem nesse contexto pedagógico e analisar em que medida o meio eletrônico favorece ou não os tipos de interação discriminados.

Os dados que informarão a terceira pergunta de pesquisa, relativa à interação entre aluno e material didático na situação de estudo autônomo via rede, serão investigados a partir de duas fontes complementares de informação: o depoimento do aluno coletado através de uma entrevista e a observação efetiva de suas opções de “navegação” pelos diferentes *links* do curso *on-line*, registrada na gravação em vídeo. É nosso objetivo descrever uma experiência de aprendizagem de língua estrangeira a partir da perspectiva subjetiva do aluno envolvido, analisando suas escolhas e reflexões na situação de estudo autônomo em contraposição com sua vivência em um contexto pedagógico presencial.

CAPÍTULO IV

Análise dos dados

4.1. Análise do contexto presencial

A análise que faremos a seguir focalizará dados coletados em aulas de leitura em inglês como LE, assim como dados obtidos através da gravação de uma entrevista semi-estruturada sobre as impressões de um aluno que participou de aulas presenciais de leitura. Conforme mencionado no capítulo 3, as aulas foram coletadas em duas instituições diferentes - PUC-Campinas e UNICAMP. Para fins de análise, vamos dividir as aulas em 3 etapas distintas: a) atividades de pré-leitura; b) desenvolvimento da leitura do texto e execução das tarefas; c) avaliação das tarefas. Durante a análise estaremos apresentando excertos selecionados que ilustram as questões discutidas. Em primeiro lugar, procederemos à análise dos dados coletados na UNICAMP e, a seguir, faremos um contraste com os dados obtidos no curso da PUC-Campinas e os dados obtidos na entrevista.

Em nosso estudo observamos que, apesar de ambos os professores da UNICAMP adotarem um modelo interativo para o ensino/aprendizagem de leitura, na qual o sentido de um texto é construído a partir da interação entre texto (aspectos lingüísticos) e leitor e seu conhecimento prévio (Carrell, 1989; Eskey, 1988), enquanto o professor 1 (de agora em diante, P1), de uma maneira geral, ancora as suas intervenções mais em aspectos lingüísticos do texto, o professor 2 (P2, de agora em diante) faz uso de estratégias mais globais, tentando levar os alunos a usar seu conhecimento prévio.

Dessa forma, P1 inicia as atividades de pré-leitura, tentando levar os alunos a levantarem hipóteses a partir do título e subtítulo, com o objetivo de fazer suposições sobre

o conteúdo do texto. Para isso, chama a atenção dos alunos para aspectos lingüísticos do título e subtítulo, ressaltando relações intra-sentenciais, como ilustram as perguntas que P1 dirige aos alunos durante os momentos iniciais da aula¹:

Excerto 1

P1*Qual o verbo aqui nesta frase: “Rio’s long suffering poor take over vacant luxury condos?”*

A *Suffering.*

A *Take over.*

Diante das diferentes respostas obtidas – *suffering* e *take over*, P1 induz os alunos a construírem o conhecimento de forma colaborativa, fazendo uso de perguntas que funcionam como *andaimes* para que eles venham a se decidir pela resposta adequada. Conforme podemos constatar no excerto que segue, P1 estimula a participação dos aprendizes, faz intervenções tentando recuperar conhecimento lingüístico prévio e remetendo a conhecimento lingüístico adquirido em aulas anteriores.

Excerto 2

Tendo como base sua experiência prévia de sala de aula, P1 verifica com os alunos uma possível confusão com o sentido da palavra *suffering*:

P1 *Suffering é um verbo?*

A *Ai tá como sofrimento.*

P1 *Sufrimento... E o take over, como ficaria?*

A *Take over é cobrir?*

Na sequência, P1 orienta a construção de hipóteses, recuperando conhecimento lingüístico prévio:

P1 *“Take over” é cobrir? Vamos ver se faz sentido? Vamos ver se faz sentido? Tá, então, se “take over” também é verbo... Vocês se lembram? Pra ser verbo, o “suffering” não teria que ter o verbo to be pra ficar, por exemplo, no present*

¹ Visando a facilitar a leitura optamos por apresentar uma versão editada das transcrições, que não inclui as hesitações, pausas e marcas prosódicas, uma vez que este tipo de informação não foi considerado essencial para nossa análise.

continuous? Tem verbo to be aí?

A Não.

Outra estratégia pedagógica adotada por P1 é induzir os alunos a recuperar conhecimento lingüístico adquirido em aulas anteriores:

P1 *Então, vocês já viram que a gente já viu várias vezes, que o I-N-G pode ser o quê?*

A *Substantivo.*

P1 *Substantivo ou?*

A *Adjetivo.*

P1 *Adjetivo. Aqui ele é substantivo ou adjetivo?*

A *Substantivo?*

Prosseguindo, P1 resgata e explicita conhecimento gramatical:

P1 *Espera um pouquinho só, vamos só voltar pro take over. O “take over” tá como verbo?*

A *Ta.*

P1 *Ta como verbo. Então, qual seria o sujeito de “take over”?*

A *Tudo.*

P1 *Tudo o quê?*

A *Antes.*

P1 *Então, fala: Rio’s...*

A *Long suffering poor.*

Através de perguntas didáticas (Ehlich, 1986), P1 estimula operações mentais nos alunos com o objetivo de construir o conhecimento adequado para o entendimento do texto:

P1 *Isso! Rio’s long suffering poor. Qual seria a palavra principal de “Rio’s long suffering poor”?*

A *Rio’s.*

P1 *Rio’s? Então... Você tá pensando que “poor” é adjetivo?*

A *Não. “Poor” pode ser... pobre.*

P1 *Pobre? Então, pobre é substantivo ou adjetivo, e aqui no caso é substantivo.*

A *E daí “suffering” é um...*

P1 *Então, “suffering poor” fica o quê? Os pobres o quê? Hah? Sofredores, né? Vamos lá. Os pobres sofredores, tá?*

Em contraste, P 2, inicialmente, opta por uma estratégia diferente para envolver os alunos na tarefa de leitura. Ele estimula os alunos a iniciarem as atividades propostas através de interação social e afetiva com os mesmos, buscando motivá-los para a leitura. O tom descontraído do professor provoca imediatamente uma participação jocosa por parte

dos alunos, e o professor, por sua vez, mantém o aspecto lúdico da interação, fazendo uma brincadeira em relação à data do texto. Observe-se o excerto que segue:

Excerto 3

- P2 *Vamos lá? Vamos dar uma olhada nesse texto aqui.*
A *É melhor olhar esse, né?*
P2 *Pessoal, vamos dar uma olhada no título, fonte. Meu Deus, qual é a data, hein?*
A *1º de abril, dia da mentira.*
P2 *1º de abril! Deve ser trote. A fonte é a revista Time, 1º de abril de 1991.*

Nota-se que nas atividades de pré-leitura, enquanto P1 opta por fazer perguntas que induzem ao levantamento de hipóteses a partir de conhecimento lingüístico dos alunos, P2 tenta levar os alunos a construírem o sentido do texto a partir de estratégias mais globais, como ilustram os excertos 4 e 5 abaixo.

Excerto 4

- P1 *E LONG suffering poor? Como é que ficaria? Eles são compridos, eles são longos? Os pobres sofrendores?*
A *Grande?*
P1 *Ah, será que é grande? Long significa tamanho... só? A long, long time ago...*
A *Há muito tempo atrás*
P1 *Isso! Isso! Então, Rio's long suffering poor....Então, os pobres sofrendores. Como é que fica Rio's long? De longa data? Pode ser? Há muito tempo sofrendores. Que sofrem há muito tempo. Faz sentido, ãh? Faz sentido ou não?*
A *Faz.*
P *Tá. Como é que ficaria Rio's*
A *Do Rio.*
P *Do Rio, do Rio! Então,.....*

Excerto 5

- P2 *Então, vocês têm a primeira atividade: "Após a leitura do título e do subtítulo, levante hipóteses sobre o problema tratado neste artigo". Primeiro: a que país que o texto faz referência. Batendo o olho você já... Brasil, né, o país. E mais especificamente? Mais especificamente?*
A *Rio de Janeiro.*
P2 *Tá, Rio de Janeiro Bom, vamos ativar conhecimento prévio, tá? Brasil, Rio de Janeiro. Que imagem vocês fazem do Rio de Janeiro? Algumas palavras que vocês podem identificar aí. O título, o sub-título, cognatos, palavras que vocês já viram. Se*

quiserem, podem dar uma olhada rápida no texto.

A *Leonel Brizola.*

P2 *Brizola, tá. É. 91 o Brizola tava lá, né? Então. O que vocês acham que o texto tá contando? Isso quer dizer que a questão já dá uma dica, por que “o problema tratado nesse artigo”, quer dizer, há um problema!*

A *Pessoas invadiram.*

P2 *Invasão? É invasão?*

A *É. Invasão a 980 apartamentos abandonados.*

P2 *É, então, você já trabalhou com o texto em si, com a primeira linha do texto. Invasão. Teve uma invasão. Invasão aonde?*

A *No Rio de Janeiro.*

P2 remete os alunos ao texto como um todo, à procura de elementos conhecidos, contextualizando o texto em uma discussão mais ampla, com o intuito de ativar conhecimento prévio para facilitar a compreensão, uma estratégia diferente de P1, que parte de hipóteses sobre o conhecimento lingüístico dos alunos, para, em seguida, questionar esse conhecimento com o propósito de guiar os alunos para uma resposta apropriada. Notamos que as estratégias globais propostas por P2 levam o aluno a procurar por informação já no corpo do texto, desprezando o sub-título, que, nesse caso específico, apresenta dificuldades de caráter lingüístico. É importante ressaltar que, embora as atividades de pré-leitura sejam diferentes, esses dois professores utilizam o modelo interativo de ensino/aprendizagem de leitura, porém exploram o conhecimento de mundo e o lingüístico em momentos diferentes da aula e de forma bastante particular. No caso das atividades de pré-leitura, enquanto P1 enfoca aspectos lingüísticos para gerar expectativas sobre o assunto do texto, P2 procura ativar conhecimento prévio, utilizando o texto como um todo, para compensar possíveis lacunas de conhecimento lingüístico dos alunos.

Por outro lado, é interessante ressaltar o fato de que ambos os professores sentem necessidade de lançarem mão de estratégias facilitadoras, como, por exemplo, assinalar a existência de um glossário e apontar para as perguntas de compreensão que podem orientar

a leitura do aluno. No entanto, as marcas de diferenças individuais, também, aparecem na adoção dessas estratégias. Enquanto P1 lê as perguntas de compreensão do texto e as de foco em aspectos lingüísticos, expandindo as informações existentes, P2 lê somente as perguntas de compreensão, expandindo as informações e fazendo comentários, porém não dando atenção para as questões relacionadas ao enfoque lingüístico, conforme atesta excerto 6:

Excerto 6

- P1 *.....Então, vamos tentar... Vamos ler o texto? Mas agora vamos ler o texto para depois confirmar essas hipóteses, ou não. Vamos fazer isso? Tá? Então, vamos lá. Podem ler, gente, em silêncio. Você estão vendo que tem um glossário aqui no fim do texto. Então, acho que vai dar uma ajuda pra vocês. Vocês querem dar uma olhadinha nas questões antes de ler o texto todo? Vamos dar uma olhadinha? Tá?,*
- P2 *(.....) Veja que vocês têm um glossário que vocês podem utilizar. É, veja, apesar do texto ser um pouco conhecido, fala de um problema que ocorre no Brasil, mas não em português. Invasão. Invasão, no caso, de “complexo”, de “apartamento”, né? Bom, vocês podem usar o glossário, se acharem necessário. Depois que vocês fizerem a leitura do texto, vocês têm que responder as questões da segunda parte, tá?*

A ênfase que P2 dá ao conhecimento prévio fica mais evidente no excerto que segue, quando observamos que ele faz uso de perguntas retóricas, visando a expandir as informações referentes às perguntas de compreensão com o fim de ativar conhecimento prévio do aluno e facilitar a sua compreensão do texto. No momento da pré-leitura não há a preocupação em acionar qualquer tipo de conhecimento gramatical ou lexical que possa porventura contribuir para a construção do sentido do texto.

Excerto 7

- P2 *(.....) “Há grupos, pessoas e organizações que se alinham em posicionamentos conflitantes em relação à ocupação, uns favoráveis e outros contrários.” Talvez vocês possam ter uma expectativa de quem são esses grupos, qual é o posicionamento. Veja que vocês têm aí... Apareceu “Brizola”, né? Tem*

mais alguma instituição que vocês reconhecem no texto? O jornal “O Globo”. De quem que é “O Globo”... Vou dar um tempo pra vocês fazerem a leitura, tá?

Uma vez iniciado o desenvolvimento da leitura e execução das tarefas relativas ao texto, os professores também adotam diferentes procedimentos de monitoramento. Os alunos de P2 lêem o texto silenciosamente e executam as tarefas, sem quase nenhuma intervenção do professor. Os alunos de P1 fazem a primeira leitura do texto silenciosamente, mas executam as tarefas de forma bastante cooperativa, em pares ou em grupos de 3 ou mais alunos. Há um determinado momento, como demonstra a gravação em vídeo, em que ocorre uma interação entre os grupos de alunos, com o deslocamento físico de um aluno de um dos grupos para auxiliar a resolução de dúvidas levantadas por outro grupo. Enquanto os alunos executam a tarefa de leitura, P1 coloca-se à disposição de todos para possíveis dúvidas. P1 mantém-se atento o tempo todo procurando ajudar a solucionar dúvidas, tentando levar os alunos a construírem o sentido do texto, como ilustra o excerto a seguir:

Excerto 8

P1 *Então, vamos nos preparando pra esse tópico, tá? Tá bom? Quem for tendo problema vai me chamando, vamos combinar assim? Tá?*

Em caso de dúvida de algum aluno, em vez de fornecer a resposta solicitada, P1 aproveita para coletivizar o problema, chamando, assim, a atenção da classe toda. Os alunos colaboram na construção da resposta que P1 socializa para toda a classe. P1 parece usar essa estratégia para garantir que todos os alunos tenham compreendido a questão e também para que a resposta seja construída de forma cooperativa por todos. Observem-se os excertos que seguem:

Excerto 9

Uma aluna solicita ajuda à professora:

- P1 *Gente, ó! A Ana² está com problema. Ela não está conseguindo uma tradução para rights. Tá? Right. A gente tem “property rights” na linha 21 e “political rights” na linha 25.*
- A *Direita.*
- A *Direitos políticos.*
- P1 *Tá? Direitos políticos.*

Excerto 10

Um outro aluno solicita auxílio à professora, sinalizando com a mão e com a cabeça e a professora dirige-se à classe como um todo:

- P1 *O que é press? O que é que é press conference?*
- A *Imprensa.*
- P1 *Ah lá, ó! Imprensa, Marcos*

Nota-se que para favorecer uma participação mais colaborativa, em vez de fornecer a resposta solicitada, P1 fornece *andaimes* para que os alunos construam a resposta coletivamente.

Excerto 11

Ao ser colocada pelos alunos uma dúvida acerca de *city officials*:

- P1 *O que é um “city official”? Quem são os oficiais... Quem é o oficial maior de Campinas?*
- A *Prefeito.*
- P1 *Prefeito. E quem mais?*
- A *Vereadores.*
- P1 *Vereadores, vereadores, vereadores. As “autoridades locais”, pode ser? As autoridades locais “are doing their best”.*

² Os nomes usados neste trabalho são fictícios, com exceção do nome da pesquisadora.

Mesmo quando a resposta fornecida pelos alunos não é adequada, P1 não fornece a resposta correta de forma imediata, mas induz o aprendiz a construir a resposta fornecendo *andaimes*:

Excerto 12

Os alunos confundem *vacant* com *vacation*:

- P1 (*.....*) *Invadem o quê?*
A *Condomínios de luxo de férias.*
P1 *De férias? Vocês estão pensando em “vacation”?*
A *É.*
P1 *E será que faz sentido? Condomínio de luxo de férias no Rio? O “vacant” está.... Vocês querem dar uma lida no texto e olhar o “vacant” depois? Pra eles invadirem, teria que estar como, gente?*
A *Vazio.*
P1 *Vazio, abandonado. Isso mesmo, tá? (.....)*

A mesma forma cooperativa de construção de conhecimento a partir de dificuldades que surgem durante a execução da tarefa observa-se, também, na forma como P1 conduz a avaliação das tarefas. Nesse caso, o professor instiga respostas de alunos específicos que, depois, são objeto de discussão coletiva. Por exemplo, quando há uma resposta incorreta, P1 aproveita a oportunidade para dar explicações mais detalhadas sobre o problema.

Excerto 13

Ao perceber um problema de cunho lingüístico, P1 esclarece o que aconteceu e aconselha os alunos a usarem também, durante a leitura, estratégias mais globais de contexto e conhecimento prévio:

- P1 *Vocês colocaram que estavam fora das cortes, é? Por quê? Por causa do “out”? Ah... Sabe o que que é, gente? Aqui o “out” faz parte do verbo. “Battle out” ele não faz grande diferença no sentido do verbo. É no sentido da batalha começar, mesmo, e explodir, sem perspectiva pra todo mundo. Tá? É a mesma coisa de “write down”: “escreve aí!” Entendeu? Write down! down. “Escreve aí”, entendeu? É o “battle out”. Quando for assim, vocês dêem uma olhada se essa tentativa de adivinhar de vocês está coerente com o resto do texto. Porque se o juiz falou, ela não pode estar acontecendo fora das cortes, fora da justiça. Não é isso? Não é? Tá? Vamos pensar*

assim, tá? Na imprensa e nos locais, certo? E nos locais, nos próprios locais das invasões, né?

Resumindo, durante a fase de leitura, execução e avaliação das tarefas, P1 estimula uma participação ativa e colaborativa dos alunos, mantendo-se atento às dúvidas levantadas, intervindo e coletivizando essas dúvidas e fornecendo *andaimes*, de tal forma a provocar a construção coletiva do conhecimento. Em relação à aula observada de P2, nota-se que esse professor explora a participação ativa dos alunos mais na fase de avaliação das tarefas. Nesse momento da aula, o professor inverte o procedimento inicialmente adotado. Como apontamos anteriormente, nas atividades de pré-leitura o professor instiga discussões mais gerais, buscando levantar hipóteses globais sobre o texto. Durante a correção, com base nas respostas fornecidas pelos alunos, P2 fornece explicações de cunho linguístico, além de explicitar também as estratégias de leitura que foram ou poderiam ter sido usadas pelos alunos. Nessa etapa, P2 estabelece um foco maior no componente linguístico do texto, como ilustram os excertos a seguir:

Excerto 14

P2 remete a estratégias de reconhecimento da formação de palavras em inglês, item já visto em aulas anteriores:

P2 *(....) Vamos lá. Vocês se lembram daquele sufixo — er, o agente, -er. Tem plural. Slum dwellers. O que é slum?*

A *Favela.*

P2 *Favela.*

Excerto 15

P2 fornece explicações ao aluno e alerta a classe quanto a problemas em relação aos grupos nominais, oferecendo informações de cunho linguístico:

A *(aluno levanta questão sobre a construção “slum dwellers”)*

P2 *Isso, exatamente. Como é que vocês vão achar o núcleo disso? Tem o plural, o modificador não vai ter plural. “Slum dwellers”, os “moradores da favela”. Então,*

eles estão de que lado? Dos direitos...?

A *Humanos.*

P2 *Humanos, né? Depois...*

Excerto 16

P2 fornece explicações desmembrando as dificuldades apresentadas pelo texto, demonstrando como o problema pode ser resolvido através da análise das partes que compõem o grupo nominal:

A *(aluno levanta questão sobre o contexto da palavra “church”)*

P2 *Precisamos tomar cuidado aí! “Progressive church”.*

A *Igrejas progressistas.*

P2 *Veja esse “progressive”. Esse “IVE” é sufixo do quê? Substantivo, adjetivo?*

A *Adjetivo.*

P2 *Você acha que é adjetivo? Eu posso colocar dois substantivos, sendo que o primeiro pode modificar o segundo. O que está sendo modificado aí: “church” ou “leaders”?*

A *Church.*

A *Church.*

P2 *O que está sendo modificado? Tem plural, né? Tem plural: “leaders”. Então, “church leaders”?*

A *Líderes da igreja.*

P2 *Líderes de igreja. E depois; não é só de igreja: “progressive church leaders”. Que ala que é?*

A *Progressista, né?*

P2 *Progressista.*

Excerto 17

P2 esclarece quanto à função do item linguístico em foco, que é a forma curta dos grupos nominais em inglês:

P2 *(.....)Querida que vocês concentrassem na 10 e na 11, nessas duas atividades aí. Veja a número 10: “É possível em inglês utilizar-se de duas formas dos grupos nominais: uma mais longa, que é semelhante à forma usada no português, e outra mais curta”, mais sintética, não aglutina em português, e é a que mais aparece em texto jornalístico. Por quê? Você precisa ser?*

A *Sucinto.*

P2 *Sucinto. Você não tem espaço no jornal ou numa revista. Em inglês você tem esse artifício, né, de você passar a mesma idéia de uma maneira mais sintética.*

Como pudemos atestar, os dois professores, ao usarem um mesmo material didático, apresentam diferenças individuais que resultam em variações dentro da mesma abordagem

de ensino de leitura por eles adotada. Ambos adotam uma abordagem interativa no ensino de leitura, integrando estratégias mais globais de conhecimento prévio do leitor com estratégias linguísticas. No entanto, enquanto P1 tende a fazer suas intervenções a partir de estratégias linguísticas, P2 tende a enfatizar estratégias de leitura. Tal característica individual não impede que os dois professores conduzam a aula presencial dentro de um *ritual* padronizado, assumindo seu papel de mediador das interações, e encorajando a participação dos aprendizes a partir de um histórico de informações compartilhadas, extraídas da própria vida pessoal dos participantes, que é usado com fins pedagógicos. Nas duas aulas analisadas encontramos exemplos dessa ligação entre o assunto estudado e a vida privada dos alunos. Na aula de P1, nas atividades de pré-leitura são usados os conhecimentos do aluno de História, que fornece informações adicionais sobre os movimentos dos sem-terra, o que complementa o assunto de texto lido. Na aula de P2, na avaliação das tarefas, o professor atribui o turno ao aluno Arnaldo para fazer o papel do personagem do texto que tem o mesmo nome - o Arnaldo, um dos invasores. Essas estratégias pedagógicas que ocorrem no decorrer da aula motivam os aprendizes, ao mesmo tempo em que contribuem para a aprendizagem e construção do conhecimento.

A análise da aula presencial do Curso Sequencial da PUC-Campinas corrobora as duas análises já realizadas na medida em que observamos algumas características semelhantes àquelas que acabamos de apontar. Mais especificamente o professor responsável pelas aulas (de agora em diante P3) adota também uma orientação interativa no ensino de leitura, enfatizando, de forma integrada e complementar, tanto estratégias de leitura quanto estratégias linguísticas. Da mesma forma que P1 e P2, P3 intermedeia as interações da sala de aula, motivando os alunos e estimulando-os a construir o conhecimento. No entanto, P3 enfatiza, de forma mais explícita, estratégias metacognitivas

e metalingüísticas que tendem a facilitar a construção do sentido do texto durante a leitura. Dessa forma, P3 estimula os aprendizes a entenderem os processos metacognitivos usados durante a leitura de um texto e tenta levar os alunos a perceberem as saliências lingüísticas relevantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Tendo como base as notas da professora pesquisadora autora deste estudo sobre sua experiência de professor/designer do curso semipresencial, onde os dados desta aula presencial foram colhidos, teceremos algumas considerações e esclarecimentos sobre esse contexto pedagógico específico de uma maneira mais geral. No caso específico da aula analisada, é importante ressaltar que essa foi a penúltima aula presencial do curso, sendo, então, uma aula que tinha por objetivo rever o conteúdo programático da disciplina, preparando os alunos para a avaliação final do último encontro presencial. É importante lembrar também que essa aula foi gravada durante a segunda vez em que o curso foi ministrado, tendo o professor já a experiência do curso anterior, quando esse tipo de revisão foi feita através de uma aula virtual. Uma possível explicação para essa mudança na estrutura do curso pode ser atribuída ao fato de que a experiência com a primeira turma mostrou à professora diferenças entre os dois contextos pedagógicos, que apontavam ser a aula presencial mais adequada para a exploração de uma maior quantidade de informação, num menor espaço de tempo. Conforme descrevemos no segundo capítulo de nosso estudo, as interações virtuais síncronas, por serem escritas e em tempo real, tendem a demandar um tempo maior para a produção de uma quantidade menor de informação expositiva, além de não contar com os recursos extra-verbais que facilitam a comunicação nas interações face-a-face.

Além disso, cabe ressaltar que, nos encontros presenciais do primeiro curso ministrado assim como nas primeiras aulas presenciais do segundo curso, o professor tinha

incertezas quanto a como aproveitar esse espaço pedagógico. Inicialmente, esses encontros presenciais foram utilizados para que o professor pudesse tecer comentários sobre a avaliação das tarefas enviadas, com enfoque nos erros mais comuns dos alunos. Notamos uma certa ansiedade por parte do professor, tentando cobrir todas as áreas detectadas como problemáticas para os aprendizes, o que não deixava muito tempo para que atividades tradicionais, específicas de uma aula de leitura face-a-face, fossem realizadas. Tal ansiedade, talvez, fosse também um indício da tentativa de se ter um maior monitoramento do conhecimento adquirido pelos alunos ou o indício de uma certa desconfiança em relação à eficiência de um espaço pedagógico virtual que lhe era novo.

Nas aulas presenciais da segunda e terceira turmas, houve uma mudança gradativa em relação a como explorar esse espaço do curso. Os encontros presenciais, apesar de sempre contarem com um momento inicial de informes gerais sobre o curso e esclarecimentos quanto às tarefas realizadas pelos alunos, passaram, cada vez mais, a serem usados para atividades específicas de leitura com o intuito de reforçarem as atividades realizadas via rede. Um outro uso desse espaço pedagógico, mostrado pela experiência prática da professora, foi o de utilizá-lo para explorar algumas atividades do curso que enfocam itens gramaticais considerados problemáticos para os alunos, tais como alguns dos *links* de *Gramática* e as *Tarefas de Gramática*.

Outro aspecto específico de aulas presenciais que foi observado está relacionado ao uso de recursos visuais. Foi observado que o uso de tecnologia, como *data show*, por exemplo, tende a não ser motivador numa aula de leitura que tem caráter teórico-prático. Esse recurso, disponível na sala de aula, parecia ser utilizado pelos professores das demais disciplinas dos cursos semipresenciais oferecidos pela PUC-Campinas. No entanto, considerando nossa experiência prática, recursos próprios de uma aula presencial de leitura

– tais como texto e exercícios impressos, parecem ser mais adequados para aproximar professor e alunos nesse contexto. O uso desses recursos permite que o professor possa observar o aluno em uma situação prática de interação com o material pedagógico em língua estrangeira e monitorar o processo de construção de sentido, sanando dúvidas e dificuldades, e fazendo sugestões úteis para o desenvolvimento de estratégias de leitura e aprendizagem de língua via texto escrito.

Como já foi mencionado, a aula analisada aconteceu especificamente no final do curso e, portanto, a ênfase dada a revisões a diferencia um pouco das demais aulas presenciais ministradas. Apesar desse tipo de curso caracterizar-se por momentos iniciais mais longos dedicados a informes, nesta aula P3 inicia as atividades tomando o turno por um tempo maior com o objetivo de revisar os pontos relevantes abordados durante o curso, relembrando estratégias de leitura e estratégias de cunho lingüístico usadas durante as tarefas executadas ao longo do semestre. A seguir, P3 inicia as atividades de pré-leitura utilizando tanto estratégias de cunho lingüístico, à semelhança de P1, quanto estratégias mais globais de conhecimento prévio, da mesma forma que P2³. P3 interage com alunos, tentando fazer com que eles acionem estratégias lingüísticas – aspectos lexicais e gramaticais, com o fim de que eles construam o sentido do texto, conforme atestam os excertos 18 e 19:

Excerto 18

P3 leva os alunos a acionarem conhecimento prévio de vocabulário:

P3 *(.....)Bom, então vamos. Vamos dar uma olhadinha no texto... no título do texto, então. O título do texto: "Helping poor people go e-". Vocês nunca viram esse "e"?*

³ Reconhecemos que o fato de P3 ser a mesma pessoa que a professora pesquisadora deste estudo pode ter afetado algumas características da análise dos dados. No entanto, tais diferenças não nos parecem centrais às questões em foco no presente estudo, e uma reflexão mais aprofundada, considerando possíveis interferências no processo de interpretação dos dados será objeto de um futuro estudo.

- Já viram, sim!*
- A *E-commerce.*
- P3 *E-commerce. O que mais que viram? E?*
- A *E-business.*
- P3 *E-business. O que mais?*
- A *E-mail.*
- P3 *E-mail. E o que que é esse "e"?*
- A *Electronic.*
- P3 *Electronic. Bom, quando a gente lê o título é bem geral, "Helping poor people go e-", que hipótese a gente pode levantar sobre o assunto do texto? Vamos dar uma olhadinha no subtítulo também.*

Excerto 19

P3 prevê que o sub-título pode apresentar algum problema de compreensão relacionado a conhecimento lingüístico e, assim, instiga os alunos a explicitarem a parte do texto onde pode ter ocorrido a dúvida. A seguir, a partir da resposta do aluno, a professora leva os alunos a refletirem, no nível micro-estrutural, sobre as marcas lingüísticas que os auxiliaram a construir o sentido do texto:

- P3 *Bom, que hipóteses que a gente pode levantar do assunto do texto a partir do título e do subtítulo? Ou tem algum problema no subtítulo que a gente tenha que resolver antes?*
- A *Esse "have's" aqui. É os que possuem.*
- P3 *É. Como é que eu sei isso? Que marca de língua que tem aqui que me faz entender isso? É verbo aqui?*
- A *Não.*
- P3 *Não é mais verbo, né? Era um verbo, mas depois se transformou esse verbo num...*
- A *Substantivo.*
- P3 *Substantivo. Por quê? Qual a marca aqui?*
- A *Plural.*
- P3 *Tá no plural e tem um artigo antes também, né, "the have's", tá? Bom, então, sobre o que será o texto que a gente vai ler? Alguma coisa na área de?*

P3 também leva os alunos a acionarem conhecimento prévio de mundo, a medida em que os estimula a procurarem por elementos conhecidos no texto, contextualizando o assunto em uma discussão mais ampla. Ao mesmo tempo, uma outra estratégia adotada pelo professor é a de motivar os alunos, suscitando o humor a partir de associações entre as informações veiculadas pelo texto e dados pessoais de alguns alunos, fato que marca um aspecto social que é privilegiado nas interações face-a-face. Essa associação entre o tema

da aula e informações privadas dos alunos com fins pedagógicos é uma ocorrência possível de acontecer em qualquer contexto presencial, e está também presente nas aulas de P1 e P2, conforme já pudemos observar nesta análise.

Excerto 20

- P3 *(....)Agora, vamos dar uma olhada no texto pra ver se tem algumas coisas familiares pra nós. Lugares, pessoas. Rio de Janeiro! Tem carioca aqui na turma, não tem? Quem é carioca? Carioca! Ah, é o Ernesto. Familiar? Frei Caneca, também conhece? E o Morro dos Macacos?*
- A *(Aluno faz comentários sobre o Ernesto).*
- P3 A gente não olhou a fonte do texto, de onde foi tirado?
- A *Da revista Times*
- P3 Da Times, não é? Então, vejam, é um texto jornalístico, tem estilo jornalístico. Mais alguma coisa que a gente conhece aqui do texto?
- A *Unesco.*
- P3 Unesco!
- A *(Alunos comentam simultaneamente)*
- P3 Quem mais?
- A *Bill Clinton*
- P3 Bill Clinton, né? Bom. Jonas, oh! Jonas tá aqui, oh! Todos os Jonas tem três aqui, né? Cadê o Carneiro, tá aqui hoje? Carneiro, ah, tá.
- A *(Aluno faz uma brincadeira sobre o colega, usando o e- do título do texto).*
- P3 Jonas “e-squecido”! (Risos) Bom, agora vamos ver então o texto. Vou dar alguns minutos pra vocês lerem, e eu vou tá circulando como o dicionário ambulante de sempre, né, pra responder questões, não é?

Conforme anunciou no excerto acima, da mesma forma que P2, P3 circula entre os alunos enquanto eles fazem a leitura, solucionando possíveis dúvidas e auxiliando-os na construção do sentido do texto. O professor coloca-se como um *dicionário ambulante e inteligente*, no sentido de que, ao ser chamado para esclarecer uma dúvida de vocabulário dos alunos, ele leva o aluno a analisar o que está acontecendo, explicando o processo ocorrido e apontando soluções, conforme podemos depreender do excerto 21. Nesse momento da aula, P3 aproveita para colher subsídios para identificar os aspectos considerados problemáticos pelos aprendizes na leitura do texto, para, mais tarde, antes da avaliação das perguntas de compreensão, socializar essas dúvidas e fornecer a todos os

aprendizes explicações de cunho metacognitivo e metalingüístico para as dificuldades encontradas. Em outras palavras, P3 tenta levar os alunos a perceberem as causas dos problemas levantados e aponta para os caminhos que poderiam ter sido usados para resolvê-los.

É interessante ressaltar que, apesar de P3 usar estratégias semelhantes às de P1 ao focar vários momentos de sua aula também no componente lingüístico, P3 o faz de forma diferente quando tenta explicitar para os aprendizes o processo utilizado para a construção de sentido do texto. Essa estratégia usada por P3 faz com que ele, ao contrário de P1, detenha o turno por períodos mais longos, conforme indica o excerto abaixo.

Excerto 21

P3 chama a atenção dos alunos para o problema causado pela palavra *left*, tentando explicitar o que pode ter ocorrido:

P3 *Vamos começar com a leitura do texto? Aqui no início do texto... vamos dar uma lida geral pra saber onde a gente teve problemas, os problemas mais comuns. O primeiro problema que eu identifiquei... vamos então? Ah... o primeiro problema foi nessa parte: "left his teaching job". Se você não reconhece que "left" é o verbo deixar no passado.... "Left", no geral, é mais familiar pra você o sentido de "left" como "esquerda", não é? Então, tava dando um pouco de curto-circuito aí, né? Porque vocês leram e não conseguiram ir pra frente porque vinha a palavra "esquerda", não é? Ai fica difícil mesmo de construir o sentido. Mas a única coisa que você pode fazer, a única decisão que você pode tomar, quando você não tem um dicionário, é pelo menos pra perceber que não é esse sentido que você tá pensando porque não tem a mesma função aqui, né? Se você percebe isso, você já caminhou alguma coisa, não é? Essa é alguma coisa que parece ser verbo, porque, olha, alguém sempre vai... fez alguma coisa. A estrutura é parecida com o português. Então, tá esperando o verbo também. Então, daí fica mais fácil perceber que "deixou"...*

Procedimento semelhante pode ser observado quando P3 chama a atenção para o uso indevido do gerúndio:

P3 *Uma outra dificuldade que tem aí é o "teaching job", porque é o trabalho de ensinar, que é o trabalho de professor, só que ele tá usando essas palavras pra dizer a mesma coisa. O que aconteceu com o "teaching"? Eu peguei o verbo "ensinar" e coloquei no gerúndio, coloquei o -ING, tá? Nem sempre esse -ING vai dar verbo. É isso o que eu sempre falo, precisa tomar cuidado pra verificar a relação dele com a outra palavra. Ai ele tá qualificando "job", não é? Como se fosse um adjetivo de*

“job”, não é? Assim como...

A *Esse teaching pode ser ensino. Ele virou substantivo.*

P3 *Pode ser ensino. Isso. O trabalho de ensino, não é? Vira um substantivo. Então, sempre tenha em mente que ING pode ser verbo, pode ser adjetivo, pode ser substantivo.*

Outro exemplo ilustrativo desse tipo de intervenção ocorre quando P3 chama a atenção para o uso de grupos nominais complexos e aspectos gráficos do texto:

P3 *Então, vamos? Ah, bom, o que mais? Daí, no final desse primeiro parágrafo ainda, foi aquele grupo nominal longo que nós já falamos, né, das Parcerias Globais, que é o nome da... organização, sem fins lucrativos, com base em Seattle. Aí esse eu não sei se Seattle é uma cidade que não é assim tão familiar pra nós do Brasil, não é? Eu fico querendo saber o que será esse Seattle. Tenho um pouquinho de dificuldade para perceber que é o local onde está a organização. De qualquer forma, é um nome próprio, porque tá com letra maiúscula, não é? Ah... bom, o que que... Vamos ler o texto todo depois a gente volta. (.....)*

Durante a aula P3 continua a levantar problemas que ocorreram durante a leitura, encorajando os alunos a terem consciência de aspectos lingüísticos no nível micro-estrutural e a desenvolverem conhecimento analisado sobre a língua. Para tal, fornece pistas a serem usadas e descreve processos cognitivos envolvidos na construção de sentido do texto.

Excerto 22

Neste excerto P3 chama a atenção para item lexical conhecido dos alunos para, depois, marcar que, no texto lido, a palavra está sendo usada com um outro sentido. Em seguida, enfatiza que a identificação da função gramatical da palavra pode auxiliar no processo de inferência de significado:

P3 *Ele tá estreitando a diferença entre as... entre os mundos, entre os dois mundos, tentando fazer um mundo só. É interessante como ele usa aqui o “fashion”. Vocês conhecem a palavra “fashion”, né? Mas aqui tá num sentido diferente, não tá? Ele tá usando como verbo. O que a gente tem que pensar... Por isso que eu digo: a primeira coisa quando você não sabe da palavra é verificar a relação dela com as outras e a classe gramatical, a função dela, gramatical. Se é substantivo, se é verbo. Porque aí você já decifra: “não é moda, eles podem....?” aí tem que vir outro verbo”. “fashion a conduit ”... Daí eu perco o sentido, porque eu não entendo o resto. Então, que caminho eu usei para inferir “conduit”?*

A *É um verbo.*

P3 *Como?*

A *(Incompreensível) (Aluno faz colocação que não responde a pergunta da professora)*

P3 estimula os alunos a explicitarem o processo usado para a inferência de *conduit* levando o aluno a participar na construção do conhecimento:

P3 *Então, mas, quando eu olhei pra essa palavra, que caminho, que pista eu usei pra entender? Eu usei contexto, eu usei o fato dela ser uma palavra parecida com o português, cognata, ou usei ah... afixo?*

A *As duas coisas. O contexto e o a palavra ser cognata.*

P3 continua a explicitar o processo ocorrido para a construção do sentido do texto, tomando o cuidado de relativizar o poder das estratégias compensatórias:

P3 *Isso mesmo. Muito bem. Eu usei contexto e o fato da palavra ser cognata, não é? Então, daí eu consigo atribuir um sentido pra “fashion”, elas podem fazer o caminho, o caminho para o progresso, não é? Agora o “conduit” dá pra saber, une os dois mundos em um só, não é? Então, o que eu quero desenvolver com vocês... eu sei que nem sempre vai ser possível, depende... tem algumas... brancos no texto que eu tenho que... que eu sou capaz de preencher se eu tenho onde me segurar, não é? Se tem muitas palavras que eu não sei, fica difícil. Mas, se não, eu posso inferir essas palavras usando essas estratégias. A primeira delas é classificar a palavra, que função ela tem ali. E depois vocês vão adaptando e chegando a um sentido. Bom, há três anos atrás, o que que aconteceu?*

A *(Respostas simultâneas).*

P3 *Não, vamos falar. Cada um vai falar um, né? Fala você.*

A *(Resposta do aluno)*

Como observamos na parte final do excerto acima, na situação presencial, há um limite para a superposição de falas, e, por isso, o professor intervém para garantir a inteligibilidade das interações. Uma outra característica da aula presencial é o fato de que, assim como o professor tem *feedback* instantâneo dos problemas encontrados pelos aprendizes, quer seja através de perguntas diretas ou através de recursos expressivos não-verbais, ele tem também um controle imediato da atenção dos alunos. P3 recorre ao humor para evitar a dispersão de alguns, conforme atestamos no excerto a seguir:

Excerto 23

P3 *(.....) No segundo parágrafo, eu acho que... Deixa eu fazer uma pergunta sobre o segundo parágrafo. Eu vou fazer pra aqueles dois ali, eles estão querendo responder. Eh... ah..., como é que os professores são escolhidos pra essa*

- organização, pra darem aula?*
A *São recrutados localmente*
P3 *São recrutados localmente! Tá vendo como eles queriam participar?*
A *(risos)*

Nesse encontro presencial, da mesma forma que os outros dois professores, P3 instiga a colaboração dos alunos para a avaliação das tarefas motivando a participação de toda a classe e aproveitando esse momento para expandir as respostas fornecidas pelos alunos com informações extras.

Excerto 24

P3 fornece informações sobre a palavra *informática*, confrontando o uso dessa palavra no português e no inglês:

- P3 Outras localidades no Brasil, localidades carentes, não é? Bom, depois, o que mais que ele fez? Vamo lá... Lígia! Lígia, não, Lívia.
A *Ele fundou a escola de computador na prisão de segurança máxima Frei Caneca, no Rio.*
P3 OK. Ele fundou uma escola de computador, de informática, na prisão... Veja que em inglês a palavra “informática”... não tem a palavra “informática”, não tem “informatic”. Tem “information” e, quando eu quero me referir a essa área, eu uso “information technology”. Ou, senão, vou usar a palavra “computer school”. Em português a gente fala isso: “fundou uma escola de informática”, mesmo, não é?

Sintetizando a análise das aulas dos três professores, verificamos que várias características se mantêm constantes nesse contexto pedagógico. Os três professores utilizam uma abordagem interativa de ensino de leitura e revelam um papel mediador nas interações ocorridas na sala de aula de leitura, motivando os alunos para as atividades propostas, estimulando-os a acionarem conhecimento estratégico para construir o sentido do texto, instigando-os a construir conhecimento de forma cooperativa, sanando dúvidas e expandindo informações.

Por outro lado, os professores analisados apresentam diferenças individuais na implementação dessa abordagem. Enquanto P1 e P3, de uma maneira geral, ancoram suas intervenções em aspectos lingüísticos e tendem partir de reflexões sistêmicas, para depois estimularem os aprendizes a acionarem conhecimento prévio de mundo para construir o sentido do texto, P2 enfatiza estratégias mais globais para incentivar a interação com o texto, e, em um momento posterior, aborda itens gramaticais e lexicais. Além disso, podemos notar uma diferença em relação ao trabalho com o conhecimento estratégico entre P1 e P3. Além de enfatizar o conhecimento estratégico para os alunos, P3 também se preocupa em explicitar aspectos metacognitivos e metalingüísticos desse conhecimento.

Em outras palavras, P3 estimula os alunos a entenderem o processo de construção de conhecimento envolvido, enfatizando a possibilidade deles exercerem controle consciente sobre seu desempenho cognitivo e os leva também a desenvolver consciência de língua, isto é, um controle consciente sobre a estrutura da língua alvo. É interessante ressaltar que, talvez, esse procedimento de P3, presente em sua experiência de aprendiz e, mais tarde, na de professora de língua estrangeira, tenha sido reforçado pela sua experiência de *designer* do curso *Read in Web*. Essas reflexões são centrais na proposta desse material de estudo autônomo, e tal fato nos faz refletir sobre as mudanças que podem ocorrer na prática pedagógica do professor, a partir das diferentes experiências de ensino/aprendizagem por ele vivenciadas.

Algumas dessas características foram também apontadas nos dados colhidos da entrevista realizada com um aluno que participou de aulas presenciais de leitura com P1 e participou como aluno na testagem do material construído para estudo autônomo. Avaliando sua experiência na sala de aula presencial, o aluno reconhece esse papel mediador do professor nos diversos momentos da aula, seja motivando os alunos para a

leitura do texto, contextualizando o assunto do texto, levando o aluno a acionar conhecimento prévio para a leitura daquele texto específico ou sanando dúvidas pessoais dos alunos. Na visão do aluno entrevistado, nessas interações face-a-face *as suas angústias são sanadas rapidamente, pois a figura do professor é muito forte e dá segurança ao aluno*, conforme exemplifica o excerto abaixo:

Excerto 25

Bom, na aula, é muito interessante. Primeiro que a Beatriz é uma excelente professora. Mas, os textos, as minhas dificuldades na aula, elas não me angustiam muito, porque eu trabalho um pouco na sala, eu levo o texto pra casa, eu trabalho o texto inteiro, e, na próxima aula, quando eu chego tenho dúvidas bem acertadinhas. Então, quando essas dúvidas são superadas, eu fico satisfeita. Quer dizer, o tempo de angústia nas minhas dúvidas, elas são sanadas rápido. E com a segurança do professor, dizendo: “está certo”, “é assim”. Eu vejo assim a aula. A figura do professor é muito forte.

O papel mediador do professor é também reconhecido pelo participante da pesquisa como elemento importante na sua mudança de postura frente à leitura de um texto em inglês. O aluno reconhece que sua postura, que antes era de bastante insegurança, mudou grandemente. Ele atribui isso à orientação do professor tanto na escolha de textos com temas variados, descontraídos, interessantes e motivadores, quanto às estratégias facilitadoras por ele introduzidas, como, por exemplo, a elucidação de palavras-chave para o entendimento do texto ou a ênfase em questões linguísticas centrais para a leitura. Vejamos, a título de exemplificação, os excertos 26 e 27:

Excerto 26

Bom, a minha postura frente a um texto de inglês, primeiro, era de pavor. É como se fosse uma mensagem cifrada. Eu não sei se vocês têm aluno em tanto estado de pavor como eu. Mas é uma mensagem cifrada que para mim era arduamente decodificada. E, também os textos que ela (a professora) dá, ela sempre procura alguns textos que são interessantes, você quer ver o final, e diminui muito a minha resistência. Porque são textos variados, também, não é um texto assim pesado, só na minha matéria, na minha área. Então, essa descontração frente ao texto, de que eu comece ler e de repente eu vou entendendo o texto, volto, isso mudou. Mudou muito forte em mim.

Excerto 27

Eu acho que as palavras-chave que trabalha, porque têm algumas que são difíceis de traduzir. E a gente faz isso logo depois do texto. Tem uma primeira leitura e logo depois entender algumas palavras, isso ajuda muito, são as palavras-chave. Ela trabalhou algumas vezes os marcadores, que eu acho também que são muito interessantes de se trabalhar, e os verbos, mas como eu estou fazendo o Inglês II, eu penso que isso trabalha mais no Inglês I, não é? Mas eles pra mim tornam muito segura a leitura, e eu tenho usado isso em casa como exercício; eu pego um texto, vou nos marcadores, vou nos verbos, identificando os verbos, os tempos, porque eu acho que isso me dá uns pontos seguros pra ir andando.

Notamos, no depoimento do aluno, que o professor tem um papel ativo em seu processo de aprendizagem, dirigindo-o pelos caminhos a serem percorridos para a aquisição da habilidade de leitura. Esse papel fica bem ilustrado quando esse aluno descreve a atuação do professor nas atividades de pré-leitura, contextualizando o assunto do texto, levando o aluno a usar seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto, como atesta o excerto a seguir:

Excerto 28

Primeiro, tem uma motivação com o texto. Ela sempre cria o ambiente do texto, localizando aquilo, as razões daquele texto, para que ele não fique um texto extraído não se sabe de onde. Isso ela faz muito bem. Todos os textos que ela coloca, ela sempre tem todo um envolvimento sobre aquela problemática do texto. Isso eu acho que faz o papel de você ler texto na sua área. Mesmo que você não saiba aquela língua, você sabe do assunto que está se tratando. Então, quando você lê é mais fácil de você ter idéia do que está escrito. Depois da tradução, que a gente faz primeiro uma leitura e tudo o mais, e a gente trabalha o texto com exercícios com questões e com questões de interpretação.

A análise dos dados obtidos nos contextos presenciais deste estudo confirma as colocações feitas por Fraga (1999). Nesse estudo, como já foi mencionado no capítulo 2, a autora, enfocando como ocorre a relação aluno/instruções para a realização das atividades do livro didático em sala de aula, sugere que esta relação se constrói em uma complexa interação que envolve o livro didático, os alunos e o professor. Os dados obtidos pela

autora indicam que o professor busca flexibilizar a interação, encorajando a participação dos aprendizes e assumindo o papel de mediador nas interações entre os alunos, e entre os alunos e o livro didático, fazendo as intervenções e ajustes necessários à construção do conhecimento.

Apesar das diferenças individuais entre os professores, notamos traços comuns entre eles que são apontados pelos teóricos investigados em nosso estudo, como sendo características de uma sala de aula presencial. Confirmamos nas análises feitas que as aulas presenciais de ensino/aprendizagem de línguas que seguem uma orientação comunicativa, apesar de não serem semelhantes entre si e terem um desenvolvimento que não pode ser totalmente previsto, tendem a ser lugares padronizados e rotinizados. O professor anuncia o que faz, faz referência a conhecimento compartilhado, indica o que é preciso reter na memória, recapitula e administra os turnos da fala, conforme apontado por Cicurel, 1990 (apud Machado, 1992).

Notamos também que, conforme afirma van Lier (1998), as aulas presenciais são eventos “híbridos” que são parcialmente planejados e parcialmente construídos durante seu desenvolvimento. As intervenções dos aprendizes e os redirecionamentos no andamento das aulas provocados por essas intervenções são frequentes nos dados coletados. As dúvidas levantadas pelos aprendizes constituem o fio condutor das aulas, fornecendo ao professor subsídios para o direcionamento do evento de ensino/aprendizagem.

Nossa análise nos leva a concordar com Sinclair & Coulthard, 1975 (apud Machado, 1992) no sentido de que, na sala de aula, devido à natureza institucional da escola, o modelo mais comum de discurso é a sequência **iniciação** pelo professor (feita, em geral, com uma pergunta), **resposta** do aluno, e **avaliação** pelo professor (**I.R.A.**). Concordamos com Cazden, 1988 (apud Machado, 1992) que esse controle exercido pelo professor tem

um sentido “positivo” de realçar os objetivos e propósitos da educação escolar, no sentido de que a *tutoria, os andaimes* (Cazden, 1988), *as perguntas didáticas* (Ehlich, 1986, apud Machado, 1992) fornecidas pelo professor instigam o aluno a participar e realizar a tarefa proposta para a construção do conhecimento.

Retomando alguns pontos centrais que os dados analisados ilustram, é possível perceber que o professor tem, de fato, um papel central na execução das tarefas propostas. A interação social motiva os alunos a fazerem as tarefas e o professor explora um histórico de conhecimento compartilhado criado no próprio momento da aula ou induzido pela reação e respostas efetivas dos alunos para contextualizar as questões enfocadas na aula. É interessante ressaltar que muitas das reações não são verbalizadas, mas são expressas para o professor e para os alunos através de recursos extralingüísticos, principalmente pelas expressões faciais. A análise dos vídeos mostra que principalmente P1 e P3 estão atentos e orientam-se pelas reações não verbais dos alunos. Esses ajustes que monitoram de forma constante a motivação dos aprendizes e a acessibilidade do material pedagógico não podem ser totalmente transpostos para uma situação de ensino a distância intermediada pelo computador. Isso pode ser percebido na análise que segue, que enfoca os espaços interativos do contexto virtual. É interessante ressaltar que, muito embora, como discutiremos a seguir, a prática de ensino/aprendizagem aproxime-se bastante da cultura de ensinar/aprender da situação presencial, é possível identificar diferenças nos papéis assumidos pelo professor.

4.2. Análise do contexto virtual

4.2.1. O contexto virtual colaborativo

A análise do contexto virtual colaborativo tem como objetivo focar a mediação do professor na interação dos alunos com tarefas a serem realizadas em um contexto pedagógico que faz uso de espaços interativos eletrônicos, tais como *chats*, *e-mails* e fóruns de discussão. A análise será feita de forma cruzada, contrapondo as anotações do professor que ministrou o curso com os registros eletrônicos das interações *on line*. Os dados extraídos das anotações do professor do curso foram coletados em três momentos diferentes, visto que o curso já foi ministrado por três vezes. No entanto, não estamos considerando os registros eletrônicos das três turmas que já freqüentaram o curso. Os *chats* analisados são da primeira e segunda turmas, uma vez que motivos técnicos impediram a gravação eletrônica dessas atividades na terceira turma. Os dados de *e-mails* e atividades do fórum de discussão são da terceira turma, devido ao fato de, por motivos técnicos, não termos acesso aos dados desses espaços eletrônicos das turmas anteriores.

Inicialmente a previsão do professor/*designer* era de que os *e-mails* tivessem tanto uma função administrativa (envio de tarefas) quanto pedagógica (envio de dúvidas sobre os gabaritos oferecidos em forma de *link* junto com as tarefas, ou sobre os demais materiais pedagógicos oferecidos pelo curso). Algumas interações nos *chats*, como ilustra o excerto 29, indicam que alguns alunos anteviam a possibilidade de usar esse espaço para resolver dúvidas particulares.

Excerto 29

Ao final do *chat*, realizado com a primeira turma do curso, os alunos começam a se despedir e o professor decide encerrar a atividade:

Professor *Você entendeu a questão 7 ?*
Al *Bye, bye tchurma, good night..*

- Professor *Pessoal, vamos encerrar por hoje? Boa noite.*
- A2 *Não caiu a ficha direito. Sempre fui péssimo em português e inglês. Tudo que aprendi foi depois e sozinho. Pode? Pra não ficar até muito tarde, vou ler com mais cautela e se tiver alguma dúvida posso entrar em contato por e-mail?*
- Professor *Ok. Boa noite, Jonas, Ricardo e Plínio. Estou a disposição via e-mail. Bye.*

No entanto, apesar de interações como a do excerto 29 apontarem para a possibilidade de se explorar o *e-mail* com uma função pedagógica, notamos que a grande maioria dos alunos não fez uso dessa opção, especialmente nas primeiras turmas do curso. Nessas turmas foi constatado que esse espaço foi mais usado com uma função administrativa, ou seja, para o envio de tarefas, e a interação com o professor, quando ocorreu, restringiu-se a avisos sobre as tarefas ou justificativas e explicações sobre o não cumprimento das mesmas. Esporadicamente foram registradas algumas dúvidas de natureza mais pedagógica, porém, nas três turmas ministradas, contrariando a predição dos *designers*, esse espaço nunca foi usado para os alunos levantarem questões em relação às respostas oferecidas pelo gabarito. É possível que esse fato seja um indício da própria cultura de aprender dos alunos, que não questionam os gabaritos por considerarem que as avaliações ficam sempre a critério do professor.

Essa hipótese explicativa, no entanto, pode ser questionada se considerarmos que o uso dos *e-mails* para interações de caráter pedagógico foi gradativamente aumentando ao longo das três turmas ministradas. Especialmente na etapa final das aulas da terceira turma, houve um aumento da utilização desse espaço para solucionar dúvidas relativas às tarefas, à medida que o professor estimulou e intensificou a comunicação com os alunos. Tal ocorrência nos faz concluir que o baixo índice de uso dessa ferramenta como espaço pedagógico nas primeiras turmas se deve ao fato do próprio professor, a princípio, não utilizar todo o potencial que essa ferramenta podia oferecer. Podemos aventar também a

hipótese de que, na primeira turma do curso, o professor estava envolvido na estruturação dos textos e tarefas a serem disponibilizados, restando-lhe pouco tempo para outras atividades e uma exploração mais adequada dos espaços interativos, propiciados pelo meio digital. Fazendo uma retrospectiva das três turmas desse curso, nota-se que, a partir da segunda turma, há, por parte do professor, uma maior preocupação em relação ao uso pedagógico dos espaços interativos do curso.

Uma outra explicação que pode ser oferecida para o reduzido uso pedagógico dos espaços de *e-mail* está relacionada com a estrutura geral inicial do curso⁴, que já havia designado um espaço específico – *chats* – para a intervenção pedagógica do professor. De fato, tal espaço, especialmente no decorrer do curso da primeira e segunda turmas, cumpriu a função de “sala de aula virtual” e os demais, como o *e-mail* e o fórum de discussões, assumiram outros tipos de função. É interessante ressaltar que essa demarcação de funções dos espaços do curso é também assumida pelo professor. Os dados indicam que o professor, ao entrar na sala de *chat*, após cumprimentos e avisos gerais, dirige-se aos alunos demarcando o início da atividade como sendo uma aula, conforme demonstra o excerto que segue:

⁴ Apesar do projeto inicial do Curso Sequencial prever o uso de *chats* e *e-mails* para a troca de informação e resolução de dúvidas entre alunos e professores, o próprio projeto apresentava uma ênfase maior no uso dos *chats*, com previsão de modulação e horário previamente determinados: “As aulas virtuais terão modulação de 1 professor para cada 12 alunos (1/12) e as presenciais de 1 professor para cada 48 alunos (1/48). A modulação 1/12 para as aulas virtuais se faz necessária para que o professor possa atender adequadamente 12 alunos por sessão de “Chat”, sendo destinados a cada um 7 minutos e meio de atenção individual, ressaltando-se que se levou em conta que a interação será mediada pelo discurso escrito, que demanda maior tempo para a consecução da interação, o que justifica tal modulação. (.....) A carga didática das aulas virtuais será distribuída de acordo com a programação específica estabelecida pelo professor da disciplina. Cada grupo de 12 alunos terá duas aulas (50 minutos cada aula) de cada disciplina por semana e duas aulas no sábado em que não forem oferecidas aulas presenciais”.

Excerto 30

As formas abaixo são comuns em alguns dos *chats*:

Professor *Boa noite , Ricardo. Vamos iniciar nossa aula virtual?*

Professor *Vamos começar a aula?*

Com base em nossa prática pedagógica de professor virtual e também nas análises dos registros eletrônicos que realizamos, foi possível detectar algumas semelhanças e diferenças entre os contextos de ensino virtual e presencial. À semelhança do que acontece nas salas de aulas presenciais, os espaços interativos proporcionados pelas novas tecnologias de comunicação possibilitam interações síncronas e assíncronas que favorecem uma maior aproximação social entre os participantes de um contexto de ensino/aprendizagem virtual. Nos *chats*, por exemplo, as interações pedagógicas podem se dar de forma coletiva ou individual, através de uma opção oferecida pela ferramenta *Private*, que permite que a interação seja visualizada na tela apenas pelo professor e o aluno envolvido. Essa opção dá condições ao professor de, assim como na aula presencial, além de atender ao grupo como um todo, atender também a alunos individualmente.

No entanto, os momentos iniciais dos *chats* diferem dos momentos iniciais de uma sala de aula presencial. Na sala de aula, o professor, ao chegar, cumprimenta os alunos que, em geral, em sua grande maioria, já estão presentes. Os alunos retardatários, que violam essa norma, chegam de forma discreta. Já nas atividades de *chat*, o professor ou é o primeiro participante a entrar na sala virtual, ou é comum ele encontrar poucos participantes quando entra. O *chat*, de uma maneira geral, inicia-se com cumprimentos entre os participantes e o professor dando informações gerais sobre o andamento do curso e anunciando o assunto a ser tratado. À medida que os outros participantes vão entrando na

sala de *chat*, as interações são interrompidas com novos cumprimentos e o professor preocupa-se em informar os alunos sobre a atividade que está sendo realizada. Tal preocupação é explicada pelo fato do sistema operacional usado não permitir que os alunos retardatários tenham acesso às interações já ocorridas. Há também problemas de queda do sistema que gera várias entradas de um mesmo aluno, provocando interrupções e necessidades de retomadas que não acontecem dessa forma, ou com essa frequência, no contexto presencial. O excerto a seguir ilustra essas questões:

Excerto 31

Depois dos cumprimentos, o professor inicia a atividade:

- Professor *Vocês já leram a Gramática 4?*
Lívia *Yes.*
Rodrigo *Sim.*
Carla *Já.*
Professor *Entenderam sobre os grupos nominais?*
Lídia *Sim.*
Emerson *Ufa, voltei.*
Valdir *Yes.*
Carla *Lúcia, seriam palavras que se relacionam entre si, sem ser verbos?*
Professor *Sim, um grupo de palavras encadeadas, cujo núcleo é um substantivo, um nome.*
Emerson *Lúcia, onde posso ver um exemplo?*
Professor *Na página da gramática 4.*
Professor *Pretty woman —é um exemplo simples. Veja que a ordem dessas palavras é diferente em português.*
Professor *Podemos dizer mulher linda ou linda mulher.*
Antonio *Boa noite, pessoal.*
Professor *Em inglês só podemos dizer pretty woman, isto é, o adjetivo precede o substantivo.*
Valdir *Bonita mulher.*
Ernesto *Boa noite, Antonio.*
Emerson *Ufa, voltei II.*
Lídia *Pode dar mais exemplo, Lúcia?*
Professor *Boa noite, Antonio.*
Manoel *Boa noite.*
Professor *Boa noite, Manoel. Estamos falando sobre grupos nominais, Gramática 4.*
Professor *Vamos retomar aos grupos nominais? Como ficaria library book?*

Usando ainda o excerto 31 como exemplo, no desenvolvimento da atividade de *chat*, constatamos que, da mesma forma que numa sala de aula presencial, grande parte das interações ocorre devido à intervenção do professor, que lança perguntas tanto de natureza operacional em relação ao desenvolvimento das atividades do curso quanto de natureza pedagógica, levando os alunos a enfocarem questões consideradas importantes para a aprendizagem do assunto estudado. A literatura atual aponta que a introdução progressiva da tecnologia na educação tem contribuído para uma mudança no papel do professor, que tenta assumir a função de moderador ou facilitador, estimulando a comunicação em rede, compartilhando informações e encorajando seus alunos a construir seu próprio conhecimento ao realizar atividades *on line* (Tavares, 1999). No entanto, a experiência descrita acima ilustra que, embora o papel do professor se altere, mesmo que parcialmente, devido à própria estrutura da aula virtual, só o meio em si não determina uma mudança radical. Parece, ainda, haver uma certa centralidade no professor como mediador, pois nos *chats* ele, geralmente, toma o turno iniciando as interações, e parece haver expectativas da parte dos aprendizes de que as interações sejam realizadas nessa forma tradicional. É razoável levantarmos como hipótese que essa é uma situação de transição que ainda reproduz modos e maneiras de ensinar e aprender que fazem parte da cultura dos alunos e professores e que não se mudam com facilidade.

Essa dificuldade de mudança pode ser também gerada pelo fato de os alunos identificarem os *chats* como um espaço semelhante ao da sala de aula regular. Como exemplo dessa constatação, lembramos a experiência ocorrida em um desses encontros eletrônicos durante as aulas da segunda turma, quando o professor decidiu deixar os alunos trabalharem independentemente e se colocou à disposição para dúvidas e perguntas. Após alguns minutos, um dos participantes interveio e cobrou do professor uma atitude mais

interativa e colaborativa, semelhante à dos encontros anteriores. Aparentemente esses alunos parecem necessitar de aprovação ou validação explícita do professor. No exemplo em questão, como os alunos ainda estavam solucionando dúvidas individuais, o professor não atendeu prontamente o pedido do aluno e este, então, interveio novamente através do uso de reticências para cobrar mais uma vez a interação do professor com todo o grupo.

Excerto 32

Professor *Trabalhem no texto e depois comecem a responder as perguntas, OK?*

Depois de alguns minutos, nos quais alguns alunos solucionaram dúvidas individuais, houve a intervenção de um aluno:

Excerto 33

Sérgio Lúcia, *rampant inflation* = inflação crescente???

Carlos Profa Lúcia, os exs. anteriores fizemos direitinho, discutimos e democraticamente chegamos a um consenso....

Carla Lúcia, o que é *turnaround*?

Carlos

Emerson Lúcia, as tarefas devem ser feitas individualmente ou em dupla? Prometo modificar um pouco

Cida Rampant inflation = inflação desenfreada?

Professor Pessoal, vamos conversar sobre o texto todos juntos agora?

Um outro fato interessante que ocorreu no final do primeiro *chat* da terceira turma do curso, quando todos estavam se despedindo, leva-nos a pensar que, inegavelmente, a cultura e o ritual da sala de aula presencial permeiam também a sala de aula virtual. Um aluno, provavelmente preocupado em marcar sua presença na aula, não se conteve e escreveu – “*Present.*” Como o professor não manifestou uma reação em relação a isso, o aluno insistiu - “*I’m here!*”, fato que provocou a resposta do professor - “*OK, Sérgio*”.

Com relação aos momentos finais do *chat*, podemos atestar que eles são semelhantes aos das aulas presenciais, uma vez que o professor encerra as atividades, todos se despedem e saem da sala. Quanto às diferenças, poderíamos apontar ainda que a construção do conhecimento nos *chats* tende a exigir mais tempo do que na situação presencial, dadas as condições de interação. A produção escrita é mais lenta do que a oral, não só devido ao fato de que a transmissão de informação não conta com o auxílio dos recursos prosódicos e extralingüísticos, mas também porque essa comunicação precisa ser mais explícita, principalmente quando o professor toma o turno para fornecer explicações de natureza pedagógica. Um exemplo claro deste tipo de dificuldade pode ser observado nos dados quando o professor tenta remeter a exemplos e informações dados em aulas anteriores. É difícil, na comunicação síncrona, organizar sintética e claramente as idéias por escrito. Outro fator menos importante que não pode também ser ignorado, diz respeito às habilidades técnicas de digitação por parte dos participantes. Essas condições de produção, nas interações síncronas, fazem com que seja prevista e tolerada uma lacuna de tempo entre as intervenções dos participantes.

Conforme observamos nas análises das aulas presenciais, numa aula de leitura com a duração de 1 hora e 40 minutos, é possível realizar-se uma atividade de leitura completa, isto é, atividades de pré-leitura, leitura do texto, execução e avaliação das tarefas. Já nos *chats*, que duram também em torno de 1 hora e 40 minutos, pudemos observar que o máximo que conseguimos realizar foi somente a leitura do texto. É interessante observar que os alunos são aconselhados a fazerem uma primeira leitura antes do encontro virtual, conselho que nem sempre é seguido por todos os participantes. Dessa forma, o *chat* é dedicado à leitura do texto em conjunto com os alunos, com o professor apontando as possíveis dificuldades oferecidas pelo texto, tendo como base sua experiência prévia de

ensino de leitura na sala de aula presencial. Por esse motivo, algumas das seções mais problemáticas de *Gramática* e *Tarefa de Gramática* do curso passaram a ser realizadas nos encontros presenciais. Tal decisão foi tomada pelo professor após sua experiência com a turma inicial do curso, visto que tais atividades, quando realizadas *on line*, causaram muitas dúvidas e exigiram muito tempo de explicação. Na sala de aula presencial, essas explicações são agilizadas pela comunicação oral - a produção oral é mais rápida que a escrita e a informação verbal pode ser facilitada pelo uso de recursos extralingüísticos.

Uma outra diferença importante de ser ressaltada é que os *chats* permitem uma participação maior do que a que ocorre na sala de aula presencial, ou seja, mais alunos podem se expressar, já que não há sobreposição de falas. Isso pode ser uma explicação adicional para a quantidade de atividades realizadas nesse espaço ser menor do que a realizada na sala de aula presencial. Mais especificamente, excluindo as interações que acontecem durante o uso da opção *Private*, todos podem ter acesso às colocações dos alunos, ao contrário do que acontece com as conversas paralelas dos encontros presenciais. O uso de ferramentas específicas de comunicação individual, tais como o ICQ, demandam um limiar de letramento eletrônico que poucos participantes possuem, e, portanto, são muito pouco usadas.

Uma questão interessante de ser apontada é a de que se, por um lado, o meio permite que o aluno participe mais, por outro lado, essa oportunidade maior de participação pode também dificultar a comunicação entre os participantes, uma vez que as mensagens vão aparecendo na tela sem a obrigatoriedade da sequência pergunta/resposta característica do contexto presencial. Ou seja, as mensagens, em geral, aparecem na tela fisicamente distanciadas, numa ordem bastante flexível, ficando por conta do leitor relacionar perguntas e respostas. Essa distribuição de turnos, normalmente não ocorre nas interações face-a-face,

uma vez que os participantes evitam a superposição de perguntas e repostas. Se esse fato ocorre, o professor intervém e organiza os turnos de fala, pedindo que cada um fale a seu tempo, como ilustra um dos excertos analisados no contexto presencial da seção anterior. Essa possibilidade de participação simultânea com um possível distanciamento de perguntas e respostas pode ocasionar mal-entendidos, conforme atesta o excerto abaixo:

Excerto 34

No exemplo em questão, os alunos estão com dúvidas em relação ao conceito de *palavras aportuguesadas*, pois têm como tarefa separar numa lista de palavras inglesas que são usadas em português - as que foram aportuguesadas e as que não foram. Em paralelo, a aluna Cida intervém falando sobre suas dificuldades em relação à língua inglesa, especialmente quanto ao vocabulário. O professor tenta responder aos vários alunos e, quando o aluno Plínio intervém pela segunda vez perguntando se o verbo *plugou-se* seria um exemplo de palavra aportuguesada, a professora associa sua dúvida com as dúvidas de vocabulário da aluna Cida. Ela responde com um exemplo de uso desse verbo, entendendo que o aluno também tinha dificuldade com vocabulário em inglês e não sabia o significado de tal palavra.

- Plínio *Prof palavras aportuguesadas querem dizer palavras em inglês que normalmente incluímos em nosso vocabulário, do tipo rush?*
- Cida *Quanto à questão nº6 sobre dificuldades em traduzir, tenho e muito, pois saindo como disse das palavras aportuguesadas tenho dificuldade em ler quase todas.*
- Professor *Não, Plínio. A palavra rush foi incorporada no nosso vocabulário, mas não foi aportuguesada. Compare com estressante.*
- Professor *Cida, você tentou ler as palavras desconhecidas tendo em mente o contexto no qual elas estão inseridas? Dê-me um exemplo de palavras desconhecidas para você.*
- Jonas *Teacher, a palavra shopping é considerada aportuguesada, pois o significado no Brasil é diferente do Americano.*
- Cida *Meeting – Sales manager*
- Plínio *Prof. Ok como ex seria a palavra plugou-se?*
- Jonas *Cidinha!! Your is a manager.*
- Professor *Cida, Jonas está dizendo que manager é o que você é no banco.*
- Professor *Plínio, para o computador funcionar você tem que plugá-lo*
- Cida *Jonas yes yes*
- Professor *Jonas, como shopping em inglês significa compras. Então shopping center é centro de compras. No Brasil shopping significa o local onde fazemos compras.*

Os turnos do excerto anterior ilustram também que especialmente quanto ao professor, há uma sobrecarga de pressão comunicativa nas atividades de *chat*, uma vez que as interações *on line* possibilitam a todos os participantes tomar o turno das interações simultaneamente. Muitas vezes o professor demorará muitos turnos para responder a um determinado aluno e, às vezes, pode até acontecer do aluno não ser atendido em sua solicitação. Vejamos, a título de exemplificação, um fato ocorrido no primeiro *chat* da turma 1:

Excerto 35

Uma aluna entrou no sistema depois que o *chat* havia começado, fato que, como já mencionamos, é bastante comum nesse tipo de atividade. Talvez por ainda desconhecer a opção do *Private*, visto que esse é o primeiro *chat* do curso, a aluna entra em contato com um colega e sinaliza o fato:

Cíntia *Zé, amanhã você me leva o início desta aula pois so me conectei agora.*

Depois de 13 turnos acompanhando o andamento da atividade, a aluna manifesta-se ao professor:

Cíntia *Prof. Não estou entendendo o que é para fazer..*

Depois de mais 13 turnos sem ser atendida, uma vez que havia a participação de muitos alunos sobre questões variadas, a aluna manifesta-se novamente, dirigindo-se outra vez ao colega e já nervosa por não ser atendida:

Cíntia *Silvério, EU PERDI O INÍCIO DA AULA E NÃO ME ENCONTREI..*

Finalmente, depois de um turno, ainda sem ter sido atendida, mas parecendo ter entendido o que estava acontecendo no *chat*, a aluna dirige-se à professora novamente:

Cíntia *PROF. EU JÁ FIZ A TAREFA 1! É SÓ ISSO?*

Dessa vez, depois de responder a um aluno, a professora atende à solicitação da aluna:

Cíntia *Cíntia, se você respondeu todas as perguntas da Tarefa 1, vá para a Tarefa 2.*

Os exemplos 34 e 35 ilustram como a interação pedagógica em rede pode gerar problemas tanto para o professor que interpreta as colocações do aluno dentro de um

contexto inadequado, quanto para o aluno que corre maior risco de ser ignorado no *mar* de mensagens característico desse espaço interativo. Em relação ao professor, contrastando as três turmas semipresenciais, nota-se que a dificuldade de gerenciar as interações foi comum especialmente nos primeiros encontros virtuais da primeira turma do curso, causando bastante ansiedade para o professor, que tinha como parâmetro o exemplo da sala de aula presencial, onde as perguntas são respondidas de forma imediata. A mudança de modalidade de ensino parece provocar mudanças situacionais para as quais o professor precisa estar preparado. A *pressão comunicativa* na rede pode transformar-se em *opressão comunicativa* e a conscientização do professor em relação a isso pode contribuir para diminuir essa ansiedade de oferecer resposta imediata no contexto virtual, e aceitar que as condições de produção são diferentes das do contexto presencial. Tal clareza pode auxiliar o professor que inicia sua prática no contexto virtual a fazer os ajustes necessários e melhor adaptar-se ao novo meio, como também orientar seus alunos nesse processo de adaptação. Analisando retrospectivamente as três experiências semipresenciais, nota-se que a vivência pedagógica no meio pode indicar alternativas mais adequadas para cursos *on line*. A frequência e uso dos *chats* ilustram bem essa questão.

Um outro aspecto importante de se ressaltar neste estudo está relacionado com a frequência de uso dos *chats*. Na primeira turma do curso, essas atividades ocorreram com uma frequência regular semanal, com a duração de 2 horas-aula e uma estrutura rígida, semelhante à das aulas presenciais dos cursos regulares. Havia, por exemplo, um controle relativo da presença dos alunos, que eram subdivididos em grupos menores para tal atividade. É interessante ressaltar que esse aspecto operacional do curso não era colocado de forma explícita para os aprendizes, visto que o próprio professor tinha incertezas em relação a como agir nesse novo contexto pedagógico. No entanto, mesmo assim o *chat* era

entendido pelos alunos como uma atividade compulsória, à semelhança das aulas presenciais de um curso regular, visto que os mesmos se preocupavam em justificar sua ausência, caso não pudessem participar das atividades.

A partir da segunda turma, os *chats* passaram a ser considerados atividades não obrigatórias, apesar de ainda continuarem a ocorrer semanalmente. Houve um entendimento da parte do professor de que, como o material didático era disponibilizado de forma que poderia ser estudado de maneira autônoma, essas atividades poderiam ser consideradas opcionais, com o objetivo de atender possíveis diferenças individuais dos aprendizes. De fato, foi constatado que alguns alunos participaram sistematicamente dos *chats* e essa participação parecia não estar atrelada ao nível de proficiência de língua dos aprendizes, visto que os alunos que participaram assiduamente eram de níveis de proficiência variados.

Da terceira turma em diante, o professor deixou claro para os alunos, desde o início do curso, que os *chats* seriam atividades opcionais, porém, devido a problemas técnicos ocorridos, essa atividade teve que ser suspensa temporariamente até que a equipe de suporte técnico providenciasse um outro sistema operacional para substituir o anterior. A partir de então, houve uma diminuição no uso desse espaço interativo, que passou a ser usado esporadicamente. A diminuição dos *chats* pode ser explicada pelo fato de que os problemas técnicos levaram o professor a explorar mais as potencialidades de um outro espaço interativo disponível no curso – o *Fórum de Discussões*.

Na primeira e segunda vez que o curso foi ministrado, o espaço interativo dedicado ao *Fórum de Discussões* era denominado de *Bulletin Board* (Quadro de Avisos). Como o próprio nome indicava, houve o entendimento, por parte dos dois professores envolvidos na preparação do curso, de que esse seria um espaço dedicado a informações gerais para todos

os alunos. A partir das notas do professor pesquisador sobre sua experiência com a primeira turma, foi constatado que, além de alguns avisos, o espaço foi usado para a disponibilização dos gabaritos das tarefas. A partir da segunda turma, foi criado o *link* Gabaritos na página inicial do curso e essa ferramenta foi utilizada para avisos e informações gerais do curso.

Quando foi iniciada a terceira turma, conforme já foi mencionado, do ponto de vista pedagógico, havia a preocupação por parte do professor em desenvolver atividades que demandassem uma maior participação dos alunos na construção de conhecimento. Várias das tarefas de leitura do curso contemplavam algumas perguntas abertas que exigiam opinião pessoal do leitor em relação ao assunto lido. Como algumas tarefas já enviadas demonstravam que os alunos estavam encontrando dificuldades para responder a última pergunta da *Tarefa de Leitura 1*, o professor decidiu reformular essa pergunta e colocá-la no quadro de avisos. É interessante observar que o programa de autoria usado, o WebCT, havia sido atualizado e, coincidentemente, na nova versão, essa ferramenta foi denominada de *Discussions* (Discussões). O professor, a princípio, questionando a mudança de denominação, por entender que tal espaço se destinava principalmente a avisos, foi surpreendido pela participação eficiente e criativa dos alunos, fato que confirmou que tal espaço era apropriado para a construção cooperativa do conhecimento através de discussões coletivas. Vejamos como exemplo o excerto abaixo:

Excerto 36

Message no. 8:

posted by Instructor (inglesap)

Pessoal,

Aqui vão algumas dicas para conversarmos sobre a tarefa de leitura 1. Enviem suas sugestões de respostas para o link Discussions.

1. Por que vocês estão tendo dificuldade para traduzir palavras como Non Stop e Shine?
2. Quanto à pergunta 7 - Como são vistas as palavras emprestadas de outras línguas por nós brasileiros? Acontece a mesma coisa em outras culturas? Por quê?

Message no. 10:

posted by Pedro

Fri Feb 23, 2001 08:42

As palavras importadas por nós brasileiros são imediatamente aceitas. Estrangeirismos são crimes para uma pequena parcela de puristas e/ou estudiosos da língua, diferente de outras nações como a francesa onde palavras estrangeiras são combatidas intensamente (.....)⁵

E what's the problem about that? Mas a principal razão de aceitarmos estrangeirismos é a seguinte: Somos uma nação adolescente e que como qualquer adolescente, estamos tentando descobrir quem somos nós. Não somos um país uniforme, adulto, envelhecido, (.....)

Message no. 11:

posted by Alberto

Fri Feb 23, 2001 17:20

Concordo com os comentários do Pedro de que somos um país ainda na fase da adolescência. Estamos na verdade em busca da nossa própria identidade. Da mesma forma que a Língua Portuguesa (.....)

Message no. 18: Branch from no. 16,

posted by Eduardo

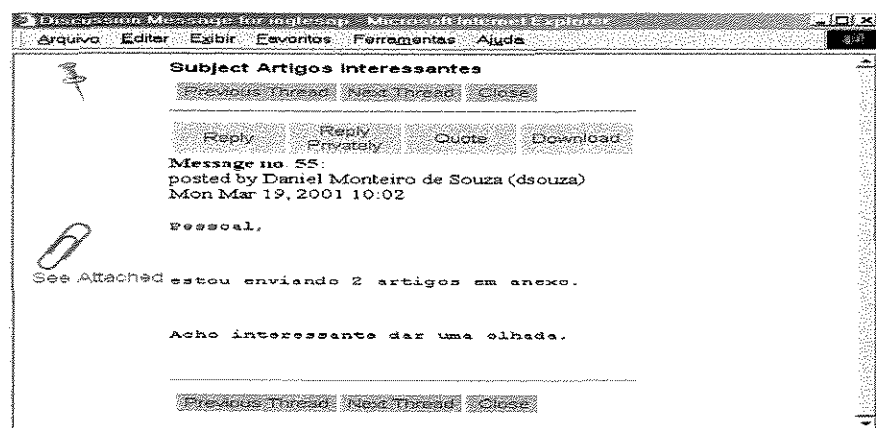
Mon Mar 05, 2001 23:22

Desculpem a demora em comentar a tarefa 1, mas estava com problemas de acesso. Eu concordo com fato da adolescência do Brasil em relação a outros países. Mas acredito que somado a isto podemos comentar (...)

Os alunos não levaram em consideração a primeira questão colocada pelo professor que dizia respeito à dificuldade dos alunos em traduzir palavras como *Non Stop* e *Shine*, e atribuímos essa ocorrência ao fato dessa pergunta não estar clara. Entretanto, a segunda questão provocou a participação de 12 alunos, incluindo contribuições interessantes e enriquecedoras para o assunto tratado. Uma mensagem traz dois artigos de jornal anexados: um sobre o uso indiscriminado de palavras estrangeiras e outro sobre o projeto de lei do deputado Aldo Rebelo, em defesa da língua portuguesa contra os estrangeirismos, conforme ilustra o excerto 37:

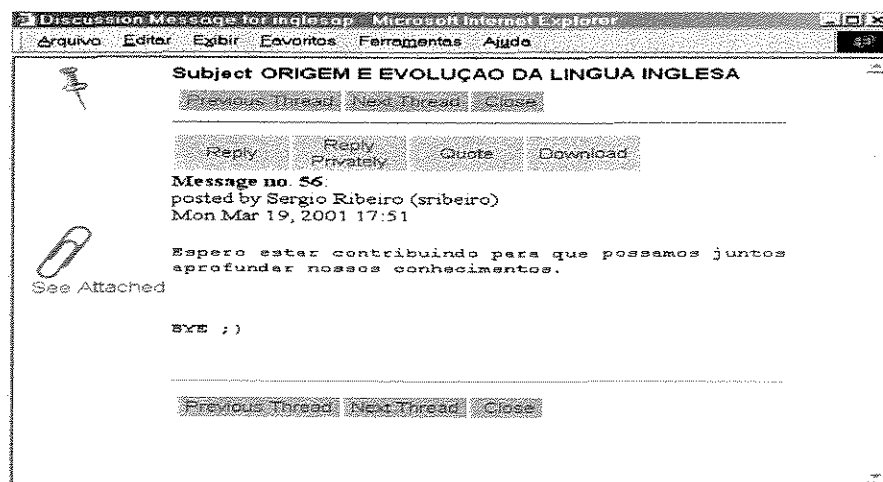
⁵ Estamos usando somente partes das mensagens a título de exemplo. As mensagens completas constam do Apêndice.

Excerto 37



Na mensagem do excerto 38, o aluno reconhece sua contribuição para aprofundar os conhecimentos sobre o assunto e informa que está anexando um texto sobre a origem e evolução da língua inglesa:

Excerto 38



A partir dessa experiência, o professor começou a entender melhor o potencial oferecido por essa ferramenta e passou a usá-la mais freqüentemente. Foram realizadas mais 3 atividades, sendo que uma delas alcançou os objetivos propostos de provocar a

participação e também a interação e discussão entre os aprendizes para a construção do conhecimento. As outras duas atividades não provocaram discussões e expansões do assunto tratado, apesar de terem um número razoável de participações, a saber, 14 em uma delas e 9 em outra. Alguns fatores podem ter sido a causa do sucesso ou fracasso das atividades. Tarefas que não provocam conflito de opiniões e problemas técnicos e operacionais podem ter contribuído para o insucesso das atividades, ao passo que o uso adequado dos recursos disponíveis na ferramenta interativa, tarefas que instiguem a colaboração e intervenções do professor podem ser citados como sendo alguns dos fatores que estimularam a participação e interação entre os aprendizes.

Dentre as atividades que não foram bem sucedidas, uma delas apresentou problemas de cunho operacional. Em vez de colocar uma mensagem no *Fórum de Discussões*, o professor colocou um lembrete na própria página da tarefa (no caso, a tarefa de Leitura 5), orientando os alunos a colocarem as respostas das duas últimas perguntas no *link Discussions*, como ilustra o excerto que segue:

Excerto 39

Tarefa de Leitura 5

As respostas das perguntas abaixo devem ser colocadas no *link Discussions* para que todos possam opinar sobre elas.

2.5 O que o autor quer dizer com sua afirmação final - *Each year the oracle has stood by Arcos Dorados, as McDonald's cries out: "Open Sesame!", at the door of Argentina's food business?*

2.6 Em sua opinião, por que o autor compara o McDonald's a Ali Babá?

Essa atividade provocou 14 participações, porém a não colocação da mensagem inicial no *link Discussions* fez com que as mensagens enviadas ficassem distantes umas das outras, misturando-se com outras informações desse espaço interativo, ou seja, as mensagens que se referiam às duas últimas questões da *Tarefa de Leitura 5* não ficaram

agrupadas e esse fato dificultou a interação entre os participantes. A resposta do primeiro aluno indicava que, para responder a pergunta, ele havia consultado o *link oracle*, que constava do texto da *Tarefa de Leitura 5*. No entanto, os outros alunos pareciam não ter lido a primeira resposta enviada, já que não levavam em consideração a informação fornecida pelo *link* e nem o fato da palavra estar escrita com letra minúscula. Além disso, as respostas enviadas não pareciam levar em consideração o conhecimento prévio sobre a estória de Ali Babá mencionada no texto, que continha também a inclusão de um *link* para maiores esclarecimentos ao leitor que deles necessitasse. Percebendo o problema, o professor interveio com a seguinte mensagem:

Excerto 40

Message no. 86:

posted by Instructor (inglesap) on Mon Apr 23, 2001 15:41

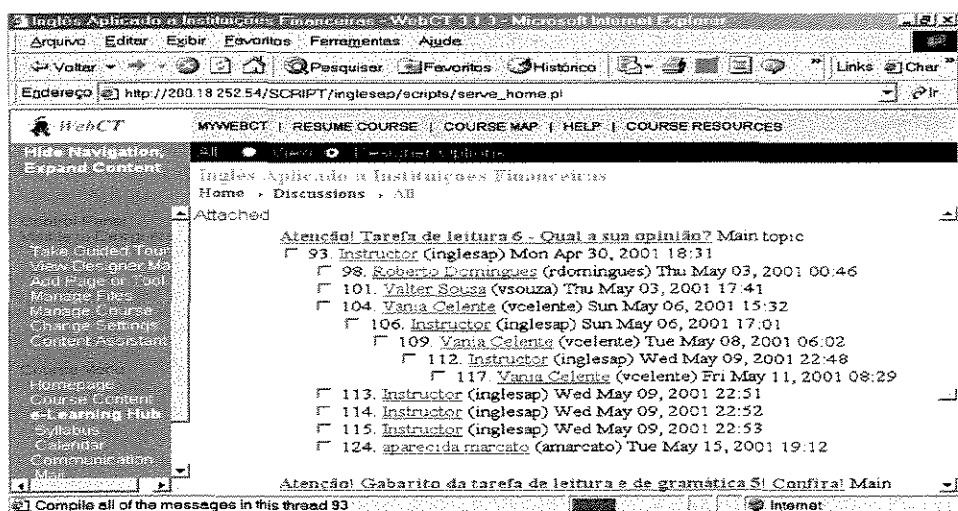
Subject: O que vocês acham?

Na leitura 5, vocês encontraram a palavra *oracle* em letra maiúscula e minúscula. Quer dizer a mesma coisa? Vocês precisam dessa informação para responder a pergunta 2.5. Usem os *links* do texto. O pessoal que já respondeu levou isso em consideração? Confirmam!

A pergunta 2.6. requer que você estabeleça uma relação entre Ali Babá e o McDonald's. Quem é que do pessoal que já respondeu fez isso? Confirmam!

A partir de então, dois alunos perceberam o equívoco, mas dois outros ainda continuaram a não ler as mensagens e responderam de forma inadequada, especialmente em relação à palavra *oracle*. Dessa forma, o professor percebeu que as mensagens a serem respondidas através do *Discussions* devem ser disponibilizadas no próprio *link*, e percebeu também que os alunos devem ser orientados a responderem clicando em cima da mensagem do professor, para que as contribuições dos participantes possam aparecer encadeadas na mensagem original, conforme demonstra o excerto a seguir:

Excerto 41



A outra atividade colaborativa que não alcançou os objetivos interacionais previstos pelo professor foi colocada de forma adequada no *link Discussions*, e, no entanto, o número de participações dos alunos decresceu (9 alunos). Tal ocorrência talvez possa ser atribuída ao fato de as perguntas não terem suscitado discussão entre os participantes, uma vez que as mesmas não ofereciam a possibilidade de conflito de opiniões. Por outro lado, a atividade considerada bem sucedida, além de provocar 21 participações dos alunos envolvidos, essas participações resultaram em contribuições que expandiam o assunto, a exemplo da primeira atividade realizada, e resultaram também em contribuições que provocaram discussões em relação a pontos de vista diferentes sobre o assunto. Vejamos os excertos que seguem:

Excerto 42

Message no. 120

posted by Instructor (inglesap)

Mon May 14, 2001 14:42

Tarefa de Leitura 7

Envie um e-mail para seu par e troque idéias com ele a respeito da pergunta abaixo. Em seguida, coloque suas conclusões no *link Discussions*. Não se esqueça de colocar seu nome e o do seu par na sua mensagem. (você receberá um e-mail com o nome de seu par)

Tendo como base a discussão sobre os processos de trabalho em empresas feita no texto, o que o autor quer dizer com a afirmação seguinte? “While one bee is merely a nuisance, a swarm is deadly”. Como você poderia re-escrever essa sentença?

O aluno responde a solicitação do professor, mencionando um livro que aborda o mesmo assunto tratado no texto lido.

Texto complementar da tarefa de leitura 7

Message no. 128:

posted by Guilherme

Mon May 21, 2001 09:35

Liderança reversa, de baixo para cima, é fundamental.

O professor Michael Useem, da Wharton, lançará em outubro próximo um livro chamado "Leading Up: How to lead your boss so you both win" (Liderando para cima: Como liderar seu chefe de modo que ambos vençam). Toca em uma questão antiga, mas esquecida, e que agora torna-se relevante dado o cenário organizacional em que vivemos. Trata-se da chamada liderança reversa que vem a ser exatamente essa história de liderar para cima.

Muito oportuno o trabalho do professor Useem. As equipes estão hoje tomando novas formas, as empresas andam loucas em busca de idéias, cada um tem de mostrar a que vem, apresentam-se muitos caminhos estratégicos e as pessoas não sabem qual escolher...eis aí os ingredientes que fazem a liderança reversa mostrar-se fundamental.

Liderar, seja para baixo ou para cima, é muito diferente de gerenciar, lembra o professor Useem. A liderança envolve a obtenção da adesão espontânea e verdadeira, o contágio com uma visão apropriada e a aceitação dos rumos indicados. Cada um hoje precisa "vender" bem suas idéias para o chefe, mas não só para ele mas também para outros que estão acima.

Excerto 43

A mensagem 152 provocou a intervenção do professor e a reação de outros alunos emitindo suas opiniões sobre o assunto tratado:

Message no. 152:

posted by César

Tue May 29, 2001 17:15

O sentido da frase em relação ao texto, na nossa opinião diz que o trabalho em grupo direcionado se obtém um resultado produtivo, e que o poder em uma única pessoa é somente eficaz.

César e João

Message no. 154: Branch from no. 152,

posted by Instructor (inglesap)

Fri Jun 01, 2001 19:58

Vocês acham que o texto diz que o poder na mão de uma única pessoa é eficaz?

Message no. 156: Branch from no. 154,

posted by Luíza

Sat Jun 02, 2001 22:16

Não. No meu ponto de vista o que o texto tenta expressar é que o trabalho em equipe é que faz a diferença.

**Message no. 158: Branch from no. 154,
posted by Guilherme
Mon Jun 04, 2001 09:40**

O texto mostra que o poder nas mãos de uma única pessoa é eficaz, mas este modelo está mudando.... as empresas estão buscando resultados mais rápidos e eficientes e a tendência são os grupos de trabalhos autogeridos sem líderes específicos.
Guilherme

**Message no. 161: Branch from no. 158,
posted by Jonas
Wed Jun 06, 2001 11:38**

Acho que não, porém, devemos analisar a competência da pessoa que ficará com a responsabilidade. Neste caso pode ser uma única e para mim é eficaz.
Jonas

São vários os fatores que contribuíram para que essa atividade fosse bem sucedida.

A comparação veiculada pela afirmação do autor favorecia algumas leituras com diferentes nuances de significados permitidos pelo texto. Foi dedicado um espaço de tempo maior para essa atividade, que incluiu intervenções realizadas no encontro presencial e novas entradas das mensagens enviadas pelos alunos no *Fórum de Discussões* através da compilação dessas mensagens. Convém lembrar que essa opção foi usada pela primeira vez, tendo o seu uso sido provocado por uma descoberta casual do professor. Ao navegar pelo *link Discussions*, o professor se defrontou com algumas opções para serem aplicadas às mensagens disponibilizadas nesse espaço e decidiu experimentar a opção *Compile* para agrupar algumas mensagens que estavam distantes da mensagem inicial da discussão. As mensagens foram, então, agrupadas e postadas novamente e, assim, o professor pôde perceber a utilidade dessa opção.

Outro aspecto interessante de se notar é que nem sempre o aluno que provoca uma intervenção do professor responde a essa intervenção, como vemos que ocorreu no caso da mensagem 152. Essa mensagem foi questionada pelo professor, mas os alunos/autores da mensagem não voltaram a se manifestar. No entanto, outros alunos assumiram o papel de

interlocutores. Esse fato atesta que alguns aprendizes se restringem a cumprir as tarefas exigidas pelo professor, sem o compromisso de um maior envolvimento na atividade proposta. Por outro lado, não podemos ignorar que a rede propicia mais espaço de participação para a classe como um todo. Notamos inclusive que o professor também não retornou à discussão para estimular um fechamento da questão. Todas essas atitudes marcam que os participantes de cursos virtuais, em geral, não estão ainda habituados a explorar todo o potencial pedagógico dos espaços interativos eletrônicos e não têm muita familiaridade com práticas educacionais que encorajam a cooperação e colaboração na construção coletiva do conhecimento, uma vez que elas não ocorrem com frequência na sala de aula presencial tradicional. Uma outra explicação que pode ser considerada é que os aprendizes são ainda influenciados pela cultura da sala de aula presencial, onde o professor inicia as interações através de perguntas, os alunos respondem ao professor e aguardam sua avaliação. As intervenções dos alunos, em geral, restringem-se ao levantamento de dúvidas sobre o assunto estudado e, só esporadicamente, apresentam contribuições para a construção do conhecimento.

A falta de familiaridade de professores e aprendizes com o uso de tecnologia para ensino/aprendizagem nos remete a uma outra questão importante de ser ressaltada. O uso do computador como ferramenta e meio de ensino/aprendizagem coloca problemas de letramento que são novos tanto para professores quanto para alunos. Ao discutir essa questão, Buzato (2000) aponta que problemas de letramento eletrônico podem se tornar empecilhos para que o professor explore todo o potencial desses novos recursos tecnológicos. De fato, podemos atestar, com base em nossa experiência de professor virtual, que o limiar de letramento eletrônico de professor e alunos vai progredindo no decorrer do curso, a partir de suas experiências práticas. Isso pode ser explicado pelo fato da disciplina

de inglês fazer parte do primeiro semestre do Curso Sequencial e a maioria dos alunos não estar ainda familiarizada com o uso do computador para aulas virtuais. O professor, por sua vez, também tomou contato com a tecnologia digital para fins pedagógicos a partir da primeira turma do curso e o seu letramento eletrônico foi se desenvolvendo desde então. Seria interessante ressaltar que, em geral, as equipes de suporte técnico que estão à disposição dos docentes nas instituições de ensino não têm uma visão pedagógica do uso das ferramentas eletrônicas e, portanto, nem sempre estão capacitados para oferecer esse tipo de ajuda ao professor. É interessante mencionar também que constatamos durante o curso que o letramento eletrônico se desenvolve, às vezes, tendo como ponto de partida a iniciativa de um par mais capaz, isto é, de alunos mais letrados, como ilustram os excertos que seguem:

Excerto 44

Após ler a primeira mensagem do professor colocada no *link Discussions* a respeito do prazo de execução e envio da Tarefa 1, um aluno postou a mensagem abaixo e um outro aluno interveio, sanando suas dúvidas:

Message no. 6: Branch from no. 4, posted by José

Por favor, queira me desculpar, talvez eu ainda não esteja tão familiarizado com o WebCT. Onde estão os links CRONOGRAMA DAS AULAS e CRONOGRAMA DE ENTREGA DE TAREFAS ?

Message no. 7: Branch from no. 6, posted by Tania

José, para você localizar o material do curso - Cronograma das aulas e Cronograma de entrega de tarefas, etc., siga os passos abaixo:

COURSE MENU - Homepage - Course Content
Boa Sorte! Tania

Excerto 45

Da mesma forma, após o aluno Alberto ter enviado para o *link Discussions* sua contribuição sobre a Tarefa 1 com o título de Adolescência, o aluno Mateus interveio e apontou o problema, oferecendo uma solução.

**Message no. 12: Branch from no. 11,
posted by Mateus**

Sugestão ALBERTO... os assuntos que referem-se a TAREFA AULA 1 devem ser colocados com o mesmo subject "TAREFA AULA 1", para os mesmos assuntos não se dispersarem

PS> E so uma dica, e não uma regra

MATEUS

Retomando os pontos principais da análise do contexto virtual colaborativo, podemos dizer que o desenvolvimento da tecnologia digital proporcionou avanços no contexto educacional, porém faz-se necessária uma visão pedagógica das possibilidades e limites de utilização dos espaços eletrônicos interativos, para que o uso dessa tecnologia possa contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem. Constatamos que os *e-mails*, em geral, mais usados para interações de cunho administrativo e operacional, podem ser usados também para interações pedagógicas, a partir do estímulo e orientação do professor. Os *chats*, identificados como a “sala de aula virtual”, apresentam semelhanças com as interações face-a-face que são impostas pela cultura de ensinar e aprender da sala de aula presencial, ao mesmo tempo em que apresentam diferenças impostas pelas condições de produção do meio eletrônico, tais como a interação via escrita que restringe o uso de recursos não-verbais e prosódicos e demanda mais tempo para ser executada. Além do mais, a possibilidade maior de participação que se abre para os aprendizes gera um volume muito grande de mensagens, fato que provoca ansiedade no professor em relação a fornecer respostas imediatas, como também abre a possibilidade de causar mal-entendidos entre os participantes.

O *Fórum de Discussões*, além de ser um espaço adequado para interações de cunho administrativo e operacional a que todos os participantes de um curso podem ter acesso, mostra-se também adequado para a realização de tarefas que favorecem a construção

colaborativa do conhecimento. O uso pedagógico desse espaço interativo precisa ser estimulado e orientado pelo professor, que, por vezes, tem dificuldade em planejar e estruturar tarefas colaborativas, prática que nem sempre está presente nas aulas presenciais. Constatamos também que o uso adequado desses espaços interativos é prejudicado por questões de letramento eletrônico, que são usuais entre os participantes de atividades virtuais.

Para finalizar esta discussão, seria interessante ressaltar que as atividades virtuais, quando contrastadas com as presenciais, que é o caso do curso semipresencial analisado neste estudo, deixam uma lacuna nas expectativas de contato social que fazem parte das experiências pedagógicas prévias dos alunos. Segundo a experiência relatada do professor do curso, nos encontros presenciais as demonstrações afetivas dos alunos são mais freqüentes e efusivas. Esse tipo de demonstração pode ser um indício do ônus do contato social efetivo que o ensino a distância acarreta em maior ou menor proporção, independente das vantagens pedagógicas que ele traga. Analisaremos, a seguir, uma situação extrema dessa falta de contato social, que é o estudo autônomo individual realizado no contexto virtual.

4.2.2. O contexto virtual automonitorado

Os dados relativos ao contexto virtual automonitorado analisado, conforme já foi mencionado neste estudo, enfocam a interação do aluno com um material didático idealizado para estudo autônomo de leitura em inglês, veiculado via rede de computadores. Esses dados serão analisados a partir de duas fontes complementares de informação: o depoimento do aluno coletado através de uma entrevista e a observação efetiva de suas opções de “navegação” pelos diferentes *links* do curso *on-line*, registrado em gravação em

vídeo. Durante a análise estaremos contrapondo as informações obtidas através da entrevista com as informações coletadas através da observação da gravação em vídeo, contrastando o conjunto dessas informações com o depoimento desse informante como aluno de aulas presenciais.

A análise dos dados colhidos na entrevista indica que o aluno percebe diferenças entre os contextos pedagógicos presencial e virtual. Ele reconhece que uma das diferenças é a possibilidade dessa modalidade atender a necessidades individuais dos aprendizes como, por exemplo, o ritmo de aprendizagem e a liberdade de escolha das tarefas e até mesmo a liberdade de expansão das atividades propostas. Tal possibilidade é vista como uma vantagem do estudo autônomo, como ilustra o excerto que segue:

Excerto 46

Informante *Uma vantagem que eu vejo no computador é que ele atende uma necessidade minha de ritmo de aprendizado. Não preciso ficar no ritmo da turma. Por exemplo, eu gostaria de avançar mais. Eu posso me dedicar mais. E, às vezes, posso dedicar mais tempo num texto. Na sala, às vezes, o grupo vai indo e você não acompanha. Aqui eu posso me demorar e acabo imprimindo também alguns procedimentos meus. Às vezes, nem está solicitando, mas eu sinto necessidade dos marcadores, dos verbos. Mesmo que não seja solicitado, eu acabo vendo isso. Eu pego as palavras que estão grifadas, vou em busca de outras que eu não sei. E quando eu acho que entendi o texto (eu faço toda a sequência), eu volto outra vez para ver o texto, as próprias perguntas, as respostas que vocês deram, se era exatamente aquilo que eu tinha entendido.*

De fato, na situação presencial há o ritmo imposto pelo grupo, que tende a não atender às diferenças individuais dos aprendizes. O contexto de estudo autônomo parece oferecer melhores condições para que esta dificuldade seja superada, uma vez que propicia ao aluno, agora agente de sua aprendizagem, buscar soluções para seus questionamentos, sem a pressão de tempo e espaço impostos pelo contexto presencial. O trabalho reflexivo individual e solitário do aprendiz proporcionado pelo estudo autônomo é visto também por

ele como um fator que favorece seu estilo de aprender. Por atuar numa área de ciências exatas, o aluno considera-se familiarizado com essa forma de estudar, conforme explicita no excerto a seguir:

Excerto 47

Entrevistador *Para você é uma coisa confortável ou desconfortável essa coisa de trabalhar sozinha, por exemplo, que é uma preocupação que a gente tem com o Read in Web?*

Informante *Aí, também, eu acho que vai um pouco da minha história. A minha graduação é em Matemática. E matemática é uma coisa que você estuda muito sozinha. Horas e horas estudando, e às vezes coisas bem particulares.*

Entrevistador *Você diria que é uma área mais reflexiva?*

Informante *É. Então, eu tenho essa prática. Depois eu fiz Estatística no mestrado, depois foi que eu comecei a trabalhar com planejamento urbano. E aí com o planejamento urbano é que eu aprendi mais a trabalhar em grupo. Eu fiz um pouco o que o Alberto está fazendo com vocês: eu tinha todo um conhecimento na área de exatas e fui oferecer esse conhecimento meu na área de planejamento urbano. Então, para que ele se adequasse, eu tinha que entender dessa área, e acabei trabalhando vinte anos com planejamento urbano. Então, nesse momento, que eu comecei a participar de grupo, trabalhar em grupo.*

Entrevistador *Mas a tua vivência mais básica é reflexiva, individual?*

Informante *É. Então, quando eu vi, por exemplo, a tua proposta, eu acho muito bom sentar, estudar e ver, trabalhar o texto. Agora, isso é um comportamento meu. Têm pessoas que gostam mais de só trabalhar em grupo, discutir, aí eu não sei como seria fazer essa tarefa de ficar lá sentada, estudando.*

O informante da pesquisa reconhece que contextos de aprendizagem autônoma privilegiam uma forma individual de aprendizagem, e, portanto, requerem um perfil específico de aprendiz. Tal característica nos remete à visão de Sheerin (1997) sobre aprendizagem autônoma como uma filosofia e um processo educacional, que precisa estar presente não somente na orientação pedagógica proposta pelo material, como também na

postura do aprendiz. Segundo a autora, é a forma como aprendizes usam as facilidades de auto-instrução é que vai determinar se a aprendizagem autônoma estará ocorrendo ou não. O acesso a materiais auto-instrucionais não é suficiente para garantir a independência do aprendiz e, portanto, ele precisa apresentar características específicas de autonomia, disciplina e maturidade. Tais características estão presentes no perfil do nosso informante de pesquisa, conforme ilustra o trecho retirado do excerto 46:

E quando eu acho que entendi o texto (eu faço toda a sequência), eu volto outra vez para ver o texto, as próprias perguntas, as respostas que vocês deram, se era exatamente aquilo que eu tinha entendido.

Nosso informante também reconhece que seu modo de estudar lhe permite aproveitar as vantagens oferecidas por esse contexto de ensino/aprendizagem, e que isso talvez não possa ser generalizado. Retomemos a afirmação a seguir que consta do excerto 47:

Agora, isso é um comportamento meu. Têm pessoas que gostam mais de só trabalhar em grupo, discutir, aí eu não sei como seria fazer essa tarefa de ficar lá sentada, estudando.

Em relação às diferenças entre o material pedagógico usado na situação presencial e o material pedagógico disponibilizado na tela, a avaliação do aluno é de que, na sala de aula, o professor parece ser mais livre na escolha do material a ser usado, que pode ser mais variado e diversificado. No contexto do computador ele considera ter havido, por parte dos *designers* do curso, uma maior elaboração na escolha e sequência das atividades, em termos de grau de dificuldade e conteúdo dos textos. De fato, no material didático virtual existem restrições que impõem limites na sua elaboração. A construção de material digital é cerceada por padrões pré-determinados pela estrutura do curso e pelos parâmetros técnicos impostos para a construção de material para tela.

Excerto 48

Informante *Bom, eu acho que aqui vocês pegaram um material que foi nitidamente escolhido. Tem uma postura por trás da escolha. Não só em termos de dificuldade, como de conteúdo, vocês tiveram toda essa preocupação que, você lendo os textos, você vê isso. Eu acho que a Beatriz fica mais livre na escolha. Ela levou, por exemplo, carta de leitores falando sobre um assunto. Então, o material lá é mais diversificado, e aqui eu acho que vocês elaboraram mais a escolha, a sequência.*

O informante da pesquisa vê também uma grande diferença entre os dois contextos de ensino quanto às estratégias adotadas para conscientização do aprendiz em relação a conhecimento estratégico. Segundo o aluno, as estratégias de leitura disponibilizadas no *Tutorial* do curso *on line* lhes dão pistas explícitas de um comportamento a ser adotado. Na aula presencial, esse tipo de reflexão ocorre, mas de forma não explícita, ou seja, está colocado de forma mais indutiva, conforme podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 49

Informante *Eu tenho lido todas as estratégias de leitura que vocês colocam. Aquilo lá para mim é ótimo, eu vou lá porque elas me dão pistas de um comportamento. E isso, por exemplo, na aula, não está explícito, não é verbalizado dessa forma. Aqui está claro. A estratégia de leitura para mim é um caminho que você está me ensinando uma postura frente ao texto, de forma clara, explícita, tá dito lá! E no outro é cobrada, mas não é explicitamente.*

Entrevistador *Ela é cobrada na ação...*

Informante *Na ação. E às vezes você não percebe. Para quem não é da área, isso não está claro qual era a postura. E quando eu leio, eu vou nas suas estratégias, leio com atenção, volto no texto. Qual era a postura correta, até onde eu devia ter avançado, o que eu devia ter percebido. Então, elas me ajudam a mudar a postura frente ao texto. Não é uma simples leitura, “eu devia ter compreendido muitas coisas no texto”. Não é a minha área o Texto; meu conhecimento é de outra forma, ele se estruturou de outra forma, ele não tem essa preocupação que vocês têm com a elaboração do texto, tudo.*

Realmente, esta parece ser uma grande diferença entre as duas situações de ensino/aprendizagem. Na situação face-a-face, há uma ênfase maior na prática e o professor leva os aprendizes a usarem conhecimento estratégico sem, muitas vezes, explicitar-lhes a natureza desse conhecimento. Na situação virtual, o professor/*designer* do curso necessita prever as dificuldades dos alunos e explicitá-las em tutoriais de ajuda que devem estar disponíveis na tela, de tal forma a favorecer a aprendizagem autônoma.

Na situação de estudo autônomo, mediante a qualidade das opções oferecidas, cabe ao aluno fazer ajustes e preencher as lacunas de informação existentes no material didático, decisões que, no contexto presencial, são tomadas pelo professor, a partir das dificuldades dos alunos. Essa questão se evidencia no depoimento do aluno sobre a utilidade dos exercícios de cunho lingüístico apresentados no *Tutorial* do curso. O aluno indicou em seu depoimento que, a princípio, ele teve a sensação de que os mesmos verificavam um tipo de conhecimento que, talvez, ele não necessariamente precisasse para a compreensão do texto, conforme atesta o excerto a seguir:

Excerto 50

Referindo-se aos exercícios do *Tutorial*

Informante *Eles, para mim, checam um conhecimento. Checam se eu já estou percebendo aquilo em termos de gramática, de composição de palavras. Eu sinto eles checando conhecimento, não na compreensão. Eu podia até ter compreendido o texto sem ter percebido tudo aquilo. Mas ele me ajuda a checar algum conhecimento. Tanto é que o tal do “certinho” foi o que gravou para mim: “tá certo! tá certo!”; ele checa mesmo: “isso tá certo!”. Eu gosto de fazer eles também. Eu acho que aluno inicial adora o “certinho”, não é? Têm uns também que identificam o que são os substantivos, adjetivos; eu fiz eles, alguns eu errei, voltei no texto, inclusive, voltei na palavra, depois eu fiquei comparando a mesma palavra que vocês colocaram, ela pode ser um substantivo, ela pode ser um advérbio, pode ser não sei o quê. Essas variações, elas ajudam quando você volta no texto: “realmente, aqui não era essa tradução, por isso que não encaixava”. E eu sinto que a tradução, inicialmente, ela fica assim cheia de palavras que não se articulam, e esse exercício, para mim, serve para articular as palavras,*

porque ali não era um substantivo, era um advérbio, por exemplo; então, isso não encaixava, não dava articulação entre as palavras.

Como podemos perceber no excerto 50, inicialmente o aluno fez os exercícios visando à verificação de conhecimento, mas, após fazê-los, percebeu que eles o sensibilizaram para questões lingüísticas com as quais ele havia tido problemas durante a leitura e não havia percebido. Segundo o aluno, os exercícios fazem-no entender as diferentes possibilidades da língua estrangeira necessárias para uma compreensão mais detalhada do texto. É interessante notar que no contexto presencial esse problema tende a não existir já que o professor, em geral, intervém e aponta essas dificuldades para os aprendizes, fazendo os ajustes necessários no decorrer da aula, até mesmo como uma estratégia de motivação. Observe-se o excerto a seguir:

Excerto 51

Entrevistador *Você faz os ajustes...*

Informante *É. E quando aparece lá no exercício, ele me chamou a atenção pra isso. Quando eu fiz esse exercício, eu fui pra casa pra casa pensando nisso. Então, essas palavras têm variações, e o exercício me chamou a atenção para isso.*

Entrevistador *Veja se eu estou te entendendo. Você está me dizendo que esses exercícios, que são exercícios lingüísticos no fundo, nessa parte dos exercícios eles saem da compreensão para serem meramente lingüísticos. Você está me dizendo que isso te chama a atenção, te sensibiliza, para essas questões de língua, que você tem problema durante a leitura e você não...*

Informante *Não tinha percebido. Porque a palavra era mais forte pra mim do que essas diferenciações. Mas como ela era muito forte, ela não negociava com as outras vizinhas. Então, no exercício eu percebi isso. Ai voltei no texto, voltei até no outro texto, e a sensação que eu tenho é como se ela suavizasse, entendeu? Mas não é. É porque eu comecei a entender as outras possibilidades que ela tinha.*

A mudança de atitude do aluno em relação ao seu conhecimento do léxico, ilustrada no excerto 51, remete-nos a uma ocorrência comum em contextos de ensino de leitura. O leitor aprendiz tende a atribuir um só sentido às palavras e não percebe que um mesmo item lexical pode ter diferentes significados e ocupar diferentes funções gramaticais no texto.

Quanto à diferença do suporte entre duas situações de ensino, isto é, texto disponibilizado na tela e o texto impresso no papel, o aluno sentiu alguma dificuldade no início, para ler na tela, por estar mais familiarizado a estudar texto escrito em papel. Isso fez com que o aluno sentisse falta de algumas características do texto impresso. Depois de um certo tempo, porém, o aluno atesta que se acostumou com as características específicas do hipertexto, não encontrando mais dificuldades de navegação, a não ser quando o material, na fase de testagem, ainda não tinha sido adequado, como foi o caso do espaço destinado à digitação da resposta do aluno. Conforme demonstramos na descrição do curso *Read in Web*, feita no capítulo 3, cada pergunta de compreensão tem um espaço para que o aluno possa digitar sua resposta na tela. Na primeira versão do material a resposta do aluno não permanecia gravada na tela e se ele interrompesse a digitação e voltasse ao texto para relê-lo, perderia todos dados já digitados. Essa falha foi corrigida após ter sido apontada pelo informante de nossa pesquisa, que foi o primeiro aluno a testar o material. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 52

Informante *No começo eu fiquei insegura.*

Entrevistador *Por quê?*

Informante *Porque eu estava acostumada a trabalhar assim: você pega o texto, uma caneta; vai grifando, vai puxando os sentidos das palavras, você tem uma lista de verbos do lado, você tem uma lista de outras palavras que você usa*

normalmente. Então, esse material está todo ao mesmo tempo. Então, no primeiro exercício que eu fiz, foi a primeira crítica que eu fiz: “Nossa, isso apaga tudo!”. Com o passar do tempo, você vai se acomodando com isso. Eu também não sou da geração de brincar de video-game. Eu acho que a meninada que brinca com video-game, não sei se ela anda melhor nisso. Não é da minha geração. Mas, então, a forma de trabalhar com todo esse material espalhado, no primeiro dia eu senti dificuldade. Agora não. Agora eu estou com dificuldades no Módulo II pra buscar um verbo, por exemplo, porque é um caminho muito longo.

Entrevistador *A navegação está complicada....*

Informante *Mas agora não. Eu já vou, volto, olho.*

Notamos também que, apesar de, no início sentir alguma dificuldade, o aluno constatou que, depois de algum tempo, familiarizou-se com a proposta de estudo reflexivo, prevista pelo material, e já não teve tanta dificuldade em confrontar a resposta ou partes da resposta que, às vezes, tinha mentalmente elaborado com a resposta oferecida pelo gabarito.

Excerto 53

Informante *Familiarizei com o processo. Não tenho também tanta necessidade, às vezes eu redigia a resposta, e sentia falta de alguma coisa antes de ir na resposta correta; voltava lá e para mim se completava, mesmo que se completou só na cabeça. Eu leio a sua resposta e está OK.*

Entrevistador *Com o material novo vai ficar mais fácil, porque você agora pode ver gravado.*

Informante *Mas, no início eu acho também que estava angustiada.*

Entrevistador *É interessante isso que você está falando, porque no fundo é bem dentro dessa orientação de estudo reflexivo. Quer dizer, você olhando no texto, completa na tua cabeça. Você sabe qual foi a resposta que você teria dado.*

Informante *Mas no primeiro não. Eu estava angustiada mesmo. Sabe, de ver a minha resposta, de ela estar completa, redigida de forma completa, entendeu? Agora não. Eu acho que um pouco da angústia geral diminui. Eu não estou tão angustiada assim. Então, eu me permito agora em falar “não, está certo! eu tinha feito isso, mas no texto ainda tem mais isso, e está OK; eu não preciso ir lá e escrever tudo, tudo bonitinho; está OK e eu me dou por satisfeita”.*

Essa adaptação a um contexto pedagógico que não prevê a presença do professor trouxe a segurança que faltava ao aluno, que pode então controlar sua ansiedade inicial e tirar proveito das vantagens oferecidas por essa modalidade de ensino/aprendizagem. Dentro dessa nova realidade o aluno teve condições de contrastar suas respostas com as sugestões propostas pelo gabarito e oferecer sugestões, assim como também encaminhar sugestões sobre perguntas que poderiam ter sido feitas pelos *designers* do curso e que enriqueceriam as atividades propostas. O excerto que segue atesta essas questões:

Excerto 54

Entrevistador *Você, depois que lê a resposta, você volta às vezes no texto?*

Informante *Volto. Por exemplo, aquela sua, eu voltei lá, eu falei “não, não era isso”. Eu dei uma e você deu outra, e eu acho que foi o primeiro embate sério que a gente deu. As outras, eram mais ou menos. Ou eu concordava com a sua, ou eu voltava no texto e melhorava a minha. Ai nesse eu voltei e falei “não”. Mas eu volto, eu volto pra completar o meu. Às vezes uma ou outra eu também pensei, uma pena que essa eu não anotei, mas tinha uma que era para mim nitido que você podia ter elaborado uma questão sobre aquilo. O caso da pílula também, que eu te falei. É uma dica muito grande. Ela não está no texto, mas é uma excelente pergunta.*

Entrevistador *Você está pegando já a idéia das perguntas do próprio texto. Que tipo de pergunta o texto permite...*

Informante *O autor não trabalhou com isso, mas isso foi um fato muito importante.*

Cabe observar que essa atitude mais crítica frente às sugestões oferecidas pelo gabarito era uma postura desejável para os alunos do curso semipresencial, prevista pelos professores/*designers* do curso e que, no entanto, não se concretizou na prática, conforme apontamos na seção anterior (4.2.1.). Uma explicação para tal ocorrência pode estar relacionada com as diferenças existentes entre um contexto de ensino/aprendizagem que conta com a mediação do professor, ainda que de forma parcial, e uma situação de estudo autônomo que não prevê a mediação direta do professor. Mais especificamente, nos

contextos pedagógicos mediados pelo professor há expectativas da parte dos aprendizes de que o professor monitore e avalie seu processo de aprendizagem, enquanto que a aprendizagem autônoma requer um aprendiz com um perfil específico de autonomia, maturidade intelectual e disciplina.

Um outro fato importante de ser ressaltado nesse contexto de aprendizagem é que nem sempre o uso previsto para o material disponibilizado no curso *on line* está claro para o aluno. O depoimento do aluno esclareceu, por exemplo, que ele teve dificuldades com a apostila de gramática apresentada pelo material virtual. De acordo com ele, não conseguia *negociar* com as informações contidas na apostila gramatical, relacionando-as com a leitura do texto. Sentiu mais facilidade em interagir com essas informações gramaticais quando se deparou com um exercício do *Tutorial* que exigia uma volta a elas para sua resolução. Segundo o aluno, nas interações face-a-face, as explicações gramaticais surgem a partir de dúvidas dos próprios alunos e podem até não surgir, pelo menos, não na proporção da extensão da apostila gramatical. Talvez por influência do ensino presencial, o aluno parece não ter percebido que as informações veiculadas em tal apostila servem apenas como material de referência para possíveis dúvidas que ele possa enfrentar durante a leitura dos textos, uma vez que, na sala de aula, o professor, na maioria das vezes, tende a trabalhar a gramática a partir de dificuldades específicas de cada texto.

Excerto 55

Informante *O que eu não consegui resolver bem por computador é a parte gramatical, porque ela está colocada, mas eu não consigo interagir com ela. Eu leio, mas eu sinto mais dificuldade na aplicação dela. Eu leio, inteira, depois quando eu vou pra outra atividade e sinto falta eu volto leio outro pedaço. Mas ela fica assim: ela está lá, mas eu não negocio com ela, ainda. Não sei se é falta de uma aplicação direta daquilo, ou os exercícios. Teve um exercício agora no Módulo 2 que me cobrou isso, os radicais, os afixos, os*

prefixos. Mas eu senti necessidade disso. Talvez nas atividades um dos exercícios devia cobrar com mais intensidade tudo o de gramática que eu devia estar aplicando. Eu senti que ela está lá, mas eu não consigo aplicar ela.

Entrevistador *Seria um problema de que, por exemplo, na sala de aula, quando você trabalha a gramática, é sempre a partir do texto, ela está ilustrada no texto...*

Informante *Mais como uma dívida de aluno.*

Entrevistador *É com dívida de aluno que surge...*

Informante *É. Ela não está ali assim: “nesta atividade eu vou lançar mão disso”.*

Entrevistador *Ela surge naturalmente da dívida?*

Informante *Ela pode não surgir. E às vezes quem está com a dívida não sabe que aquela é uma dívida, ou que aquela é uma dificuldade, como aluno.*

Entrevistador *Isso na sala de aula...*

Informante *Na sala de aula. E aqui ela está disponível, mas eu não consegui...*

Entrevistador *Fazer um mapeamento com o texto?*

Informante *É. Usar ela, porque ela não está sendo colocada de uma forma mais explícita.*

Ao ser solicitado na entrevista para explicitar seu roteiro de navegação no curso, nosso informante, após 6 aulas, ainda se mostrava confuso em relação ao uso do *link Gramática*. Ele salientou que sua primeira preocupação ao iniciar as atividades do módulo 2 do curso⁶ foi verificar a *Gramática* dos módulos 1 e 2 para se certificar se tinha condições de avançar no curso. Ele atribuiu essa dificuldade ao volume de informação que encontrou

⁶ Conforme descrevemos no Capítulo 3, o curso *Read in Web* está estruturado em 5 módulos contendo atividades de leitura com questões que verificam a compreensão do texto. O curso oferece materiais de apoio para auxiliar o leitor: um *Glossário*, colocado na forma de *links* no próprio texto, e outros materiais adicionais – um glossário complementar – *Dicionário*, uma apostila gramatical – *Gramática* e um outro espaço pedagógico que inclui reflexões centradas no conhecimento estratégico e exercícios de sistematização linguística – *Tutorial*.

nos *links* de *Gramática*, por entender que teria que saber e usar todas aquelas informações nos textos lidos. Entretanto, a análise do vídeo nos mostrou que, à medida que o aluno avançou nas atividades do curso, ele alterou seu percurso de navegação, fato que demonstra que ele parece ter entendido a função do link *Gramática* como sendo um espaço para consultas. O excerto 56, retirado dos dados da entrevista e o excerto 57, retirado dos dados da gravação em vídeo, ilustram essa mudança:

Excerto 56

Informante *Eu acho que eu faço assim, que eu sou uma senhora bem careta, não é? Primeiro, quando eu entrei no Módulo, eu fui olhar o que vocês tinham colocado em Gramática, no Módulo 2. Voltei no 1, para saber se realmente do 1 eu tinha condições de avançar pro 2, e senti essa necessidade; achei que eu não negociava muito com a gramática. Na segunda veio mais um tanto de informações, e aí eu voltei a olhar nela outra vez ontem - ou anteontem: "mas será que eu já sei tudo isso, será que já negocieei com tudo isso da gramática?". Aí eu fui na Atividade 1, eu leio primeiro o texto (.....)*

Excerto 57

Informante *(.....) Eu reli o texto e acho que melhorei o entendimento dele. Eu tenho sempre curiosidade em saber o que que mostra a Gramática pra mim. Mas antes eu vou ver o Tutorial, porque ele me dá as dicas da leitura, as estratégias e às vezes eu não percebi tudo isso... às vezes, não, muitas vezes, a maioria das vezes eu não percebi, aí eu voltava no texto outra vez. Agora eu vou ler as estratégias e ver se eu teria que voltar ao texto, se elas realmente me completam. Normalmente, sim. Eu leio as estratégias, volto no texto outra vez.*

As possibilidades de navegação oferecidas pelo material didático dos cursos na rede favorecem a autonomia do aluno, dando-lhe liberdade de escolhas em relação a como conduzir seu estudo, atendendo, assim, às diferenças individuais dos aprendizes. Conforme já mencionamos com base nos dados da entrevista, ao iniciar as atividades do módulo 2 do curso, o aluno consultou a *Gramática* antes de iniciar a atividade de leitura. Fez então a leitura do texto, utilizando o *Glossário* disponibilizado em *links* na tela. A seguir, usou o

glossário disponível no *link Dicionário*. Passou depois para as questões de compreensão e, em seguida, foi para o *Tutorial*. Após ler as *Estratégias de Leitura* e de *Aquisição de Língua*, fez os exercícios, voltando ao texto para confirmar informações ou resolver dúvidas. Por último, o aluno fez uma nova leitura do texto para uma verificação final de sua compreensão. Vejamos essas informações no excerto 58:

Excerto 58

Informante *(.....) Ai eu fui na Atividade 1, eu leio primeiro o texto, tento ler o texto como dou conta, usando as palavras que vocês colocam direto, vou no dicionário da tela e vou no dicionário. Quando eu acho que eu sei aquilo, eu vou nas perguntas. Ai eu faço todos os exercícios, depois eu volto no texto outra vez para saber se agora o texto ficou mais amigável, se eu entendo ele melhor com tudo aquilo. E eu acho que sim, que no final eu dou conta de ler. Acho que ainda é um processo longo pra eu entender o texto. Mas pelo menos eu entendo ele agora.*

Entrevistador *Você está sistematizando a língua.*

Informante *Então, eu volto e leio. Todos os textos eu li.*

Entrevistador *E daí o que você faz?*

Informante *Acho que aí eu não tenho mais dúvida nos exercícios, nunca voltei mais no exercício depois que eu já fiz.*

Entrevistador *Você vai pro Tutorial na sequência?*

Informante *Vou. Eu faço tudo.*

Entrevistador *Você faz nessa ordem: primeiro as perguntas...*

Informante *Depois eu vou pro Tutorial, depois que eu acabo tudo é que eu volto no texto outra vez.*

Entrevistador *Ah, tá! Você faz as perguntas, faz tudo o que você tinha que fazer e daí você fecha lendo de novo...*

Informante *Isso. No final eu leio de novo. Mas eu vou nas estratégias, enquanto eu estou lendo a estratégia eu também volto no texto, porque na estratégia vocês às vezes você citam: “nesse parágrafo, nessa linha” - eu volto lá, para saber se era exatamente aquilo mesmo. Ou, “não tinha entendido e agora vi que precisava fazer isso”. No final, que eu faço tudo, eu volto no*

texto outra vez, como se eu viesse agora bem preparada.

Entrevistador *“Agora eu já sei”, né?*

Informante *“Agora eu já sei!”. Ai sim! Todos eles quando eu acabei eu lia ele inteiro. Agora até não sei, se eu pegar o texto agora, se eu gravei todas as palavras, mas eu volto e aí sim o texto pra mim... E isso eu faço na sala também com os textos da Beatriz. Eu trabalho, trabalho, trabalho, quando eu acho que eu já sei o texto, eu sento e escrevo como se fosse uma tradução. E eu só me dou por satisfeita na hora em que eu vou lá e escrevo. Que eu falo: “agora eu sei ler esse texto”. Acho que eu me propus a aprender a ler o texto. Então, eu fico insatisfeita enquanto eu não consigo ler ele inteiro.*

Conforme pudemos observar no excerto 58, o aluno tira proveito da interatividade do material didático disponibilizado na tela, usando os mecanismos de consulta e verificação característicos desse tipo de material. Como apontado por Sheerin (1997), as consultas ágeis favorecem a independência do aprendiz e, como indicam Collins e Braga (2001), os recursos de navegação oferecidos pelo meio eletrônico permitem ao aluno ajustar o material às suas necessidades individuais. No entanto, apesar dessas vantagens oferecidas pelo meio eletrônico favorecerem a independência, é essencial que o aprendiz assuma o controle no processo de construção do conhecimento no contexto de ensino/aprendizagem automonitorado, para que ele supere sozinho a distância transacional (Moore, 1993) existente nesse contexto específico.

É interessante observar também que, ao fazer o contraste entre a aula presencial e a virtual, o aluno atesta que, na sala de aula, utiliza um processo semelhante ao utilizado no contexto virtual – após uma primeira leitura do texto, faz os exercícios, e depois volta novamente ao texto. Quando está satisfeito com a compreensão obtida, faz uma tradução para solidificar sua aprendizagem. No entanto, analisando as gravações em vídeo, notamos que a interação com o material didático, no contexto presencial, as intervenções do

professor dirigem e restringem a quantidade de informação extra necessária para a leitura de um determinado texto. Essa estratégia pode diminuir o tempo necessário para a compreensão do texto, ou seja, o aluno talvez não precise voltar tanto ao texto como faz no contexto virtual.

Quanto ao roteiro preferencial de navegação, é interessante ressaltar que os dados obtidos no protocolo verbal apresentam algumas diferenças em relação à descrição feita pelo aluno na entrevista, conforme podemos verificar na tabela comparativa que segue:

Entrevista (informante está fazendo o módulo 2)	Protocolo Verbal (informante está fazendo o módulo 3)
Consulta a <i>Gramática</i> ;	Lê o texto, usando o <i>Glossário</i> da tela;
Lê o texto, usando o <i>Glossário</i> da tela;	Lê o texto novamente, usando o <i>Dicionário</i> da tela e, às vezes, um dicionário de bolso;
Lê o texto novamente, usando o <i>Dicionário</i> da tela;	Consulta o <i>Tutorial</i> , lendo as <i>Estratégias de Leitura</i> e <i>Estratégias de Aquisição de Língua</i> ;
Responde as questões de compreensão, recorrendo ao texto, quando necessário;	Responde as questões de compreensão, recorrendo ao texto, quando necessário;
Consulta o <i>Tutorial</i> , lendo as <i>Estratégias de Leitura</i> e <i>Estratégias de Aquisição de Língua</i> , e faz os exercícios de gramática do <i>Tutorial</i> ;	Consulta a <i>Gramática</i> ;
Faz uma nova leitura do texto;	Faz os exercícios de gramática do <i>Tutorial</i> ;
	Faz uma nova leitura do texto;

Essas diferenças podem ser atribuídas a diferentes causas: natureza do texto lido, grau de familiaridade com o material, ou mesmo limites dos relatos retrospectivos. No entanto, essas são questões que precisam ser melhor investigadas em pesquisas futuras. No presente estudo, restringir-nos-emos a apontar as diferenças que encontramos em nossa análise de dados. Apesar dessas diferenças detectadas, alguns padrões de navegação parecem ter se mantido constantes, nos dois contextos de coleta de dados, como por exemplo: a) a aluna

faz uma primeira leitura do texto usando o *Glossário* disponibilizado na tela; b) responde as questões de compreensão, recorrendo ao texto, sempre quando necessário; c) depois de fazer todas as tarefas previstas na atividade, faz uma nova leitura do texto para então verificar sua compreensão final.

Um dado interessante de se ressaltar é o fato de nosso informante anotar em um caderno o glossário fornecido pelo *Dicionário*, pois, como ele mesmo explica, ele acha que é mais fácil consultar o papel do que usar as possibilidades de navegação oferecida pelo material. Tal fato revela ainda uma dependência do texto impresso no papel, que impede o aluno de fazer uso da agilidade da consulta digital. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 59

Bom, eu tentei ler o texto... fazer uma leitura do texto, acho que entendi pelo menos o sentido dele, e vou atrás do Dicionário primeiro, né, que é um comportamento natural meu mesmo, de procurar as palavras que estão aqui, e ver se elas me ajudam a entender melhor... Bom, eu anoto as palavras pra não ficar retornando toda vez.

É possível levantarmos a hipótese de que, talvez, a atitude de anotar faça parte dos hábitos desse aprendiz, uma vez que, durante a leitura da *Gramática*, ele também anota informações que considera relevantes, conforme atesta o excerto que segue:

Excerto 60

Ah, mas é verdade! A primeira coisa que a gente faz aqui é pensar na... (lendo: "Formas de -ed e -ing", "Atribui um papel passivo".)

País em desenvolvimento, país desenvolvido. Aqui é "cansada", né? Pessoa cansada... eh... cansativa, a viagem, viagem cansativa. Eu lembro dessa palavra por conta de "tiróide". É uma associação engraçada, mas é. História que deprime, né? E leitura... porque aqui tem que ter uma ação e aqui é uma coisa que já aconteceu. Aqui é um leitor deprimido, e a história que deprime, ou deprimente. É, isso eu não sabia, e é uma coisa boa. Vou anotar!

Os dados da gravação em vídeo revelam também que o aluno, por vezes, lança mão de um dicionário de bolso, para complementar informações que não encontrou na atividade *on line*, atitude que não havia sido revelada durante a entrevista. Confira-se o excerto 61:

Excerto 61

Essa palavra que não aparece, eu não sei ela. (procura num dicionário) Batalha! Ah, tá! “Land” estava disponível lá no vocabulário e eu não tinha visto, né? Aparecia e eu não percebi. Bom, eu acho que as palavras, o Dicionário e mais algumas que eu tive que procurar...

Os exemplos dos excertos 59, 60 e 61 ilustram como o aluno busca transportar seus hábitos de estudo para um novo contexto, e também como busca, de forma ativa, completar as lacunas do material, cujo dicionário não supre todas as suas necessidades relativas ao domínio do léxico.

Para finalizar, um aspecto que ficou evidente no protocolo verbal do aluno, durante a gravação em vídeo, foi sua postura reflexiva durante a realização de todas as tarefas da atividade. Quer seja durante a leitura do texto, ou durante a consulta ao *Tutorial* e à *Gramática*, ou ao responder as perguntas e contrastando com o gabarito, ele está refletindo, comparando, confirmando ou acrescentando informações e sempre voltando ao texto para relê-lo. Vejamos, como exemplo, o excerto 62, quando o aluno está consultando o *Tutorial*:

Excerto 62

Bom, essa... essa eu já tinha tentado a tradução, porque é “terra” e “fome”, e eu achei que a gente podia traduzir como necessidade de... de um lote, falando em área urbana, né, seria mais isso daqui, uma necessidade de um espaço, mas como é um espaço urbano, talvez um lote, né? Eh... Uma moradia recen... decente, né? Uma casa em condições de ser habitada. Eh... essa palavra eu não sei e hesitei em procurar, achando que eu ia achar o sentido dela, então, vou voltar ao texto ver se eu consigo sem ir no Dicionário.

Aqui, tá aqui! Aqui é “recente”... Então esse pedaço eu já tinha procurado essa palavra, né, que era o “profundo”, preocupações profundas, né, dos círculos governamentais. Então, aí... tomada das casas? Ah, eu acho que poderia ser a “tomada”, porque “take” é “tomar”, né, “pegar”. Então, que a tomada... que a recente ocupação das casas poderia se

espalhar por outras áreas... ãh... por outras áreas. Então, acho que seria a “ocupação”, né? Ocupação.

(Fecha o texto e volta ao *Tutorial*)

Então, aqui, olha, ãh... no início do terceiro parágrafo do te... ah, tá colocada, eu que não olhei. No início do terceiro parágrafo, tá correto! Então, eh... talvez colocando a linha aqui, né, em que ele está, a gente vai lá e volta mais rapidão. É, muito bom! Aí, “no terceiro e quarto parágrafo”.

Resumindo os pontos principais da análise do contexto virtual automonitorado, considerando os dados obtidos com nosso informante, atestamos que esse contexto pedagógico apresenta vantagens e limites específicos, se o compararmos ao contexto presencial. Com relação às vantagens, podemos dizer que o contexto virtual automonitorado, diferente do presencial, pode atender a aspectos individuais do aluno, tais como ritmo de aprendizagem e disponibilidade de tempo e espaço. Ao mesmo tempo, esse contexto pedagógico, que não prevê a mediação direta do professor, pode favorecer características de estudo autônomo e analítico por parte do aprendiz, assim como estimular que o aluno⁷ tenha uma postura mais crítica frente ao conhecimento, comportamento amplamente advogado como uma alternativa desejável das abordagens construtivistas de ensino/aprendizagem.

Feitas essas considerações sobre as vantagens apresentadas pelo contexto de aprendizagem autônoma, é necessário que apontemos também alguns limites que precisam ser considerados. Um dos limites dessa modalidade de aprendizagem é que ela requer um aprendiz com características individuais de autonomia e autogerenciamento que lhe permitam utilizar as vantagens oferecidas pelo material disponibilizado eletronicamente. Um outro limite diz respeito ao material pedagógico digital que sofre restrições impostas

⁷ Embora as informações sejam restritas a apenas um informante, é viável caracterizar que isso seja uma possibilidade desse contexto de ensino/aprendizagem.

pelo padrão pré-determinado da estrutura dos cursos *on line* e pelos limites técnicos da tela, fato que não acontece no contexto presencial, onde o professor tem maior liberdade de escolha do material pedagógico a ser utilizado.

Os cursos *on line* requerem uma adaptação por parte do aprendiz tanto em relação ao domínio do letramento eletrônico, para que faça uso adequado dos recursos eletrônicos de navegação, quanto em relação ao uso da tela como suporte textual para leitura. Esse conjunto de dificuldades fazem com que os cursos automonitorados demandem aprendizes altamente motivados ou que possuam necessidades instrumentais concretas para que consigam enfrentar, de forma solitária, as dificuldades que, no contexto presencial, são superadas pelo diálogo e troca de informação entre professor/alunos e entre alunos/alunos. No entanto, como indica o relato do aluno informante de nossa pesquisa, para alunos autônomos, maduros e que tenham habilidades de análise, o estudo autônomo via rede pode ser uma forma instigante e desafiadora de aprender.

Mais especificamente, a interatividade do material pedagógico *on line* favorece a independência do aprendiz e os recursos de navegação permitem ao aluno ajustar o material às suas necessidades individuais. Cabe, porém, ao aprendiz assumir responsabilidade por sua aprendizagem, gerenciando suas dúvidas e questionamentos, interagindo com o material didático disponibilizado eletronicamente e fazendo os ajustes necessários à construção do conhecimento. Esses fatores que contribuem para que o aprendiz venha a engajar-se em processos intencionais de aprendizagem, não ocorrem da mesma maneira no contexto presencial. Nesse contexto o professor intermedeia as interações entre os alunos e o material didático e faz os ajustes necessários a cada situação de aprendizagem, a partir das reações e dúvidas dos aprendizes. Temos que convir que essa estrutura de interação não

favorece as habilidades analíticas, a disciplina e maturidade do aprendiz da mesma forma que o contexto extremo de estudo autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução e capítulos iniciais deste estudo apontamos a relevância dos avanços tecnológicos digitais no cenário educacional e a necessidade de utilizarmos, de forma adequada, os novos recursos oferecidos pela tecnologia. Para isso, ressaltamos a importância de pesquisas que, dentro de uma visão pedagógica, mostrem-nos as possibilidades e os limites de utilização dos recursos eletrônicos, para que o uso da tecnologia possa contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, entendemos que um contraste entre os diferentes contextos pedagógicos – presencial e virtual – permitir-nos-ia obter dados que tipificassem cada um deles, de tal forma a nos fornecer subsídios para o estabelecimento de parâmetros de uso adequado das novas tecnologias com fins educacionais. Para estabelecer tal contraste, três perguntas orientaram nossa investigação:

1. No contexto presencial, como se dá a interação entre professor/alunos/material didático?
2. No contexto virtual, como ocorre a interação entre professor/alunos/material didático nas duas situações de comunicação previstas para o curso: síncronas e assíncronas?
3. No contexto virtual de aprendizagem automonitorada, que exclui a intervenção direta do professor, como o aluno interage com o material didático disponibilizado no *site* do curso?

As análises conduzidas neste estudo nos permitiram estabelecer, de forma mais clara, as diferenças que tipificam a interação do aluno e o material didático de cursos *on line*, tanto no contexto semipresencial quanto no de aprendizagem autônoma, e em que

medida essa interação se distingue da sua interação com o material didático usado na sala de aula presencial. A análise dos dados aponta para o fato de que as diferenças entre os contextos pedagógicos presencial e virtual fazem com que o processo de transição entre eles não seja fácil. Professores e aprendizes encontram-se fortemente influenciados pela cultura de ensinar e aprender do contexto presencial, onde o professor tem um papel de mediador na monitoração das interações. Apesar de, no contexto virtual, a instrução mediada pelo computador estar em harmonia com a visão construtivista de ensino/aprendizagem e favorecer tanto a aprendizagem autônoma quanto a aprendizagem colaborativa, não há nada inerente ao meio virtual que conduza os aprendizes a construir o conhecimento a partir de interações com outros aprendizes, ou a partir da interação com o material didático disponibilizado eletronicamente. Não são os recursos tecnológicos, mas sim o uso que se faz deles que pode promover mudanças nas práticas de ensino/aprendizagem de professores e alunos.

Mais especificamente, no contexto presencial, o professor assume o papel de mediador nas interações entre os alunos, e entre os alunos e o material didático, fazendo as intervenções e ajustes necessários à construção do conhecimento. As aulas presenciais de línguas que seguem uma orientação comunicativa, apesar de serem eventos “híbridos”, que são parcialmente planejados e parcialmente construídos durante seu desenvolvimento (van Lier, 1998), tendem a ser lugares padronizados e rotinizados (Cicurel, 1990). O professor monitora as interações que ocorrem nesse contexto - anuncia o que faz, faz referência a conhecimento compartilhado, indica o que é preciso reter na memória, recapitula e administra os turnos da fala. Por outro lado, as intervenções dos aprendizes redirecionam o andamento das aulas, provocando explicações mais específicas, expansões de informação e ajustes na aprendizagem. Nesse contexto, o controle exercido pelo professor tem um

sentido “positivo” de realçar os objetivos e propósitos da educação escolar, de forma que a *tutoria*, os *andaimes* (Cazden, 1988, apud Machado, 1992) e as *perguntas didáticas* (Ehlich, 1986, apud Machado, 1992) fornecidas pelo professor instigam o aluno a participar e realizar a tarefa proposta para a construção do conhecimento.

Essa interação social motiva os alunos a fazerem as tarefas e, para contextualizar as questões enfocadas na aula, o professor explora um histórico de conhecimento compartilhado criado no próprio momento da aula, ou induzido pela reação e respostas efetivas dos alunos, que, muitas vezes, não são verbalizadas, mas são expressas para o professor através de recursos extralingüísticos, principalmente pelas expressões faciais. Esses ajustes que monitoram de forma constante a motivação dos aprendizes e a acessibilidade do material pedagógico não podem ser totalmente transpostos para uma situação de ensino a distância intermediada pelo computador. Apesar da prática de ensino/aprendizagem dos contextos virtuais, especialmente os que prevêem a colaboração entre os participantes, aproximar-se bastante da cultura de ensinar/aprender do contexto presencial, é possível identificar diferenças no modo de monitoração do professor nesses contextos.

No contexto virtual colaborativo, o desenvolvimento da tecnologia digital proporcionou avanços nas práticas pedagógicas, favorecendo uma maior participação dos aprendizes na construção do conhecimento, porém é necessário que haja uma reflexão mais aprofundada por parte dos professores acerca das possibilidades e limites de utilização dos espaços eletrônicos interativos disponíveis, para que o uso dessa tecnologia possa trazer contribuições efetivas para o contexto educacional. Os *e-mails*, em geral, usados para interações de cunho administrativo e operacional, podem ser usados também para interações pedagógicas, na medida em que o professor estimular e orientar tal uso. Os

chats, ao serem identificados como a “sala de aula virtual”, apresentam semelhanças com as interações face-a-face que são impostas pela cultura de ensinar e aprender da sala de aula presencial, mas também apresentam diferenças impostas pelas condições de produção do meio eletrônico. Mais especificamente, a utilização da escrita nesse espaço interativo restringe o uso de recursos não-verbais e prosódicos e demanda mais tempo para ser executada. Além disso, o grande volume de mensagens, geradas pela possibilidade que se abre de maior participação dos aprendizes nesse espaço, provoca ansiedade no professor em relação a fornecer respostas imediatas, assim como favorece a ocorrência de mal-entendidos entre os participantes.

O fórum de discussões, no curso ministrado, é um espaço destinado a interações de cunho administrativo e operacional, com informações que podem ser compartilhadas por todos. A análise dos dados nos mostrou que essa característica faz com que essa ferramenta eletrônica se torne um espaço muito adequado para a realização de tarefas que favorecem a construção colaborativa do conhecimento. No entanto, o uso pedagógico desse espaço interativo precisa ser estimulado e orientado pelo professor, que, por vezes, tem dificuldade em planejar e estruturar tarefas colaborativas, que nem sempre estão presentes nas aulas presenciais. Pensar tarefas que demandem uma construção coletiva do conhecimento e não dependam diretamente de seu controle e intervenção costuma ser um dos problemas enfrentados pelo professor. Por outro lado, os alunos, em geral, não têm o desempenho autônomo desejável e necessário para esse tipo de atividade.

Constatamos também que o uso adequado desses espaços interativos é prejudicado por questões de *letramento eletrônico*, que são usuais entre os participantes de atividades virtuais e precisam ser superadas, talvez, com uma melhor orientação das equipes de suporte técnico e pedagógico das instituições que se propõem a oferecer cursos a distância e

que, em geral, não têm uma visão pedagógica do uso desses espaços e têm dificuldade em interagir com pessoas leigas que desconhecem os conceitos técnicos da área. Por fim, seria interessante ressaltar que as atividades virtuais, quando contrastadas com as presenciais, como é o exemplo do curso semipresencial analisado neste estudo, deixam uma lacuna nas expectativas de contato social que fazem parte das experiências pedagógicas prévias dos alunos, e por isso, as demonstrações afetivas dos alunos são mais frequentes e efusivas nesse tipo de curso. A partir dessas constatações, concluímos que os espaços interativos virtuais, apesar de favorecerem uma maior interação de todos os participantes, demandam também uma intervenção do professor no sentido de orientar e estimular os aprendizes a usarem essa ferramenta de forma efetiva e adequada.

O contexto virtual automonitorado é um contexto pedagógico bastante específico, com características próprias e, por isso, apresenta vantagens e limites. Esse contexto de ensino/aprendizagem não se presta à reprodução de muitos dos aspectos do contexto presencial, porém se mostra mais adequado a outros aspectos do processo de aprendizagem, que precisam ser explorados na construção do material didático e no perfil do aprendiz a quem ele se destina. A análise conduzida neste estudo confirma que esse contexto pedagógico atende a necessidades individuais do aprendiz, tais como ritmo de aprendizagem e disponibilidade de tempo e espaço. Os dados analisados confirmam também que essa modalidade de ensino/aprendizagem favorece características de estudo autônomo e reflexivo por parte do aprendiz, e estimula uma postura mais crítica e participativa do aluno frente ao conhecimento. Fica evidente nos dados coletados que a interatividade do material pedagógico *on line* favorece essa independência do aluno e os recursos de navegação permitem que ele ajuste o material às suas necessidades individuais.

Entretanto, a análise dos dados aponta para alguns limites desse contexto de ensino/aprendizagem. Ela requer um aprendiz com características individuais de autonomia e autogerenciamento que lhe permitam utilizar as vantagens oferecidas pelo material disponibilizado eletronicamente e, assim, assumir responsabilidade por sua aprendizagem. Ele requer um aprendiz eletronicamente letrado para que faça uso adequado dos recursos de navegação e se adapte ao uso da tela como suporte textual para leitura, uma vez que o material pedagógico digital sofre restrições impostas pelo padrão pré-determinado da estrutura dos cursos *on line* e pelos limites técnicos da tela. Assim sendo, há a necessidade de um aprendiz motivado, com necessidades instrumentais efetivas, para que possa enfrentar as dificuldades que esse contexto extremo de estudo solitário impõe. Entretanto, os dados analisados atestam a possibilidade de que o aprendiz com essas características específicas de autonomia, independência e maturidade encontre no estudo autônomo via rede uma forma estimulante e desafiadora de aprendizagem.

Em suma, no contexto presencial as interações entre alunos e material didático são intermediadas pela figura central professor, que estimula a participação dos aprendizes a interagirem para a construção do conhecimento. No contexto virtual colaborativo é importante que o professor conheça as diferentes possibilidades e limites desse contexto específico para orientar as interações que podem aí ocorrer, estimulando os alunos a usarem as vantagens oferecidas pelos espaços interativos disponíveis. Os contextos de aprendizagem automonitorada requerem aprendizes autônomos, reflexivos e maduros para interagir com o material didático e aprender com sucesso nesse contexto instigador que favorece a aprendizagem por descoberta.

Há vantagens e desvantagens em cada uma dessas modalidades de ensino/aprendizagem. O nosso desafio como educadores torna-se o de usar cada uma delas

de forma eficiente, tendo em mente a sua adequação ao público-alvo. O ensino a distância *on line* ainda é uma área bastante nova, na qual há ainda carência de pesquisas, especialmente do ponto de vista do aprendiz. Acreditamos ser este um momento bastante propício para investigações mais aprofundadas desse novo contexto, através da escuta dos sujeitos agentes de ensino a distância, por si mesmos e por pesquisadores, a fim de que seja possível o desenvolvimento do potencial dessa nova realidade para o benefício de todo o contexto educacional.

As questões discutidas neste estudo trazem implicações para uma discussão mais ampla que envolve a chamada *exclusão digital* – a condição de não se ter acesso aos benefícios da informática. Não basta a preocupação com o fornecimento de computadores nas escolas, nem a preocupação com o oferecimento de cursos a distância que venham a atender a necessidade de um público específico, se esse público não está apto a aprender em meios digitais e se professores não estão preparados para atuar em cursos *on line*. Para minimizar a tão apregoada *exclusão digital*, é necessário também que educadores e professores utilizem as tecnologias eletrônicas e computacionais de forma adequada e eficiente, em benefício do ensino e da aprendizagem, e, em última instância, dos sujeitos educacionais. A nossa expectativa é a de que estudos como esse propiciem informação pertinente e relevante para a realização de cursos de formação de professores, assim como forneçam indicadores para o trabalho inicial de docência no campo da educação a distância.

Summary

The focus of this dissertation is the study of new modes of teaching and learning introduced by the use of technology in education through the investigation of the characteristics of interaction vis-à-vis on line pedagogical materials and the extent to which such interaction differs from the interaction with classroom materials. An analysis was made contrasting the reading of English as a foreign language in face-to-face interactions with on line interactions in two different contexts – a mixed-mode course with classroom meetings and on line interactions, and a self-monitoring course.

The findings reveal that classroom meetings tend to be standardized places where the teacher plays an important role in encouraging students' participation, making interventions and promoting the necessary adaptations in order to foster knowledge construction and cooperative learning. The data analysis of on line interactions indicate how they may be influenced by the teaching-learning culture of face-to-face meetings. The pedagogical use of synchronous interactive tools, such as chats, and asynchronous ones, such as e-mails and discussion forums, must be stimulated by the teacher, who sometimes finds it difficult to structure and manage collaborative tasks, once this is not a common practice in classroom interactions. The findings about the self-monitoring context indicate the role that certain individual learning features play in successful pedagogical interactions in this kind of environment. It meets specific needs of students in terms of pace of learning and availability of time and space but it requires autonomous and reflexive learners. On the other hand, the interactivity of on line learning materials promotes students' independence and the Web navigation facilities allow learners to adapt the materials to their individual needs.

KEY WORDS: 1. Distance Education. 2. Computer-Assisted Instruction. 3. Educational Technology. 4. Learning Material.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTON, M. & DICAMILLA, F.J. *Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom*. **The Modern Language Journal**, 83, 233-247, 1999.
- BRAGA, D.B. *Ensino de lingua via leitura: uma abordagem interativa adotada na elaboração de material didático para auto-instrução*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Nº30. 5-16. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRAGA, D.B. *Diretrizes de apoio para a leitura de textos em inglês por alunos não fluentes*. Relatório técnico. (in mimeo). 1998.
- BRAGA, D.B. *Aprendendo a ler na rede: a construção de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês*. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional de Educação a Distância – Rio de Janeiro, Agosto de 1999.
- BRAGA, D. B. *A linguagem pedagógica no contexto dos materiais para estudo independente intermediado por computador*. No prelo. 2000.
- BRAGA, D. B. e Collins, H. *Interação e interatividade no ensino de língua estrangeira via redes de comunicação: Experiências de dois projetos brasileiros*. No prelo. 2001.
- BRAGA, D.B. e COSTA, L.A. *O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. 36. Campinas: Unicamp/IEL. 61-79. 2000
- BRAGA, D. & BUSNARDO, J.. *Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text*. **Lenguas Modernas**, Nº2, 129 –149, 1993.
- BIALYSTOK, E. & E. RYAN. *A metacognitive framework for the development of first and second language skills*. In: D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon, & T.G. Waller (Eds.), **Metacognition, Cognition and Human Performance**. New York: Academic Press, 1985.

- BUZATO, M. *O letramento eletrônico e a inserção do computador na aula de língua estrangeira*. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira). UNICAMP.
- CARRELL, P. *Metacognitive awareness and second language reading*. **Modern Language Journal**. 73 (2): 121-134, 1989.
- CARRELL, P. *Second language reading: Reading ability or language proficiency?* **Applied Linguistics** 12 (2): 159-179, 1991.
- CLARKE, M.A. *The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading*. **The Modern Language Journal**, 64: 203-209, 1980.
- ESKEY, D. E. *Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers*. In: Carrell, P.L. et al. **Interactive Approaches to Second Language Reading**. New York: Cambridge University Press. 1988.
- FRAGA, M.C.S. *O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira*. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira). UNICAMP.
- GARRISON, D.R. *Quality and access in distance education: theoretical considerations*. In: Kegan, D. (Ed.) **Theoretical Principles in Distance Education**. London and New York: Routledge, 1993.
- GOODMANN, K.S. *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In: H.Singer and R.B.Rudell ed. **Theoretical Models and Processes of Reading**. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 1967.
- GOMES, R. *A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa*. In: M.C. de S. Minayo Org. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- KEMBER, D. *The teacher is more important than the medium: Pre-packaged instructional materials are not axiomatic with surface learning*. **Distance Education**, vo. 16 pp. 153-159, 1994.

LAW, L.C. *Constructivist instructional theories and acquisition of expertise*. **Research report** nº48. 1995.
Disponível em: <http://infix.paed.uni-muenchen.de/lsmendl/forschbe/lit48.html>

LEE, I. *Supporting greater autonomy in language learning*. **ELT Journal** vol. 52/4 Oxford University Press, 1993.

LEIDNER, D.E. & JARVENPAA, S.L. *The use of information technology to enhance management school education: A theoretical view*. **MIS Quarterly**, September: 265-291, 1995.

LUCENA, M. *Teoria histórico-social-cultural de Vygotsky e sua aplicação na área de tecnologia educacional*. **Tecnologia Educacional**, v.26 (141) Abr/Mai/Jun, 49-53, 1998.

MACHADO, R.O.A. *A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira). UNICAMP.

MOORE, M.G. *Theory of transactional distance*. In: Kegan, D. (Ed.) **Theoretical Principles in Distance Education**. London and New York: Routledge, 1993.

NUNAN, D. *A foot in the world of ideas: Graduate study through the Internet*. **Language Learning & Technology**, 3 (1), July, 1999, pp. 52-74.

ROCHA, S.N. *A negociação de sentidos na leitura de textos acadêmicos em inglês dentro de contextos interacionais distintos: Presencial e lista de discussão em rede*. Parte integrante de uma pesquisa em nível de mestrado em curso, IEL-UNICAMP, 2001. Mimeo.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Cortez Editora, 1985.

SCARAMUCCI, M.V.R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: Foco no produto e no processo*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira). UNICAMP.

- SHEERIN, S. *An exploration of the relationship between self-access and independent learning*. In: Benson, P. e P. Voller **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.
- SNYDER, I. *Beyond the hype: Reassessing hypertext*. In: Snyder, I. (org) **Page to Screen: Taking literacy into the electronic era**. Nova York e Londres: Routledge. 1998
- STRUCHINER, M., F. Rezende, R.M.V. Ricciardi, & M.A.P. Carvalho, *Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância*. **Tecnologia Educacional**. 26 (142), 1998.
- TAVARES, K. (1999) *O papel do professor virtual – revisão parcial e preliminar da literatura*. Trecho selecionado do projeto de tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.
- van LIER, L. *Language awareness and learning to learn*. In: van LIER, L. **Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity**. New York: Longman, 1996
- WASON, T. A (1996) *Gutenberg juncture: Changing the model of instruction in a new technological environment*. **The monitor**.
Disponível em: <http://www.ial.unc.edu/publications/monitor/issue1/wason.html>

APÊNDICE I

Texto usado na aula presencial do curso semipresencial.

HELPING POOR PEOPLE GO E-

*Globalization has a human face:
the haves are helping the have-nots in many inventive ways.*

Rodrigo Baggio has a simple vision: to include the world's excluded population in the information revolution. Anyone who thinks that's an impossible dream should look at the success of Baggio's Committee for Computer Science Democratization (CDI) in the slums of his native Rio de Janeiro. Just three years ago Baggio, 29, left his teaching job and started lobbying businesses to donate computers to the poor. Since then he has opened schools in 47 of Rio's favelas and 31 more in poor neighborhoods elsewhere in Brazil. He just founded a computer school in Rio's Frei Caneca maximum security prison. He also organized a computer course in an Indian reservation for the Guarani tribe near Rio. This year, with the help of UNESCO, the World Council of Churches and Seattle-based non-profit Global Partnerships, he plans to start CDI classes in distant places like Kenya and the Philippines.

CDI is nothing sophisticated. Students in Brazil pay a nominal \$8 a month for daily instruction from locally-recruited teachers in computer basics. In Rio, Baggio says, about 35% of them find work using computers and another 20% improve their positions at existing jobs.

Marcelo, for instance, a timid 16-year-old boy enrolled at the CDI in the shantytown of Morro dos Macacos, is determined to avoid the fate of three cousins killed in drug gang turf battles over the last few months. "Once you are in a gang, it's hard to get out," says Marcelo. "I just want to study and be a computer programmer."

Baggio's efforts have turned heads. U.S. President Bill Clinton visited the Rio slum of Mangueira in late 1997 and later sent 10 computers from the White House. Jorge Wertheim, UNESCO's representative in Brazil, says his organization wants to reproduce Baggio's "fantastic approach" in all 186 member nations. "These classes are a way to end the vicious circle of lack of education, low wages and underemployment," says Anna Marcondes Faria, president of a Morro dos Macacos community center. "It's a salvation." Baggio is just getting going. He and practical idealists like him are sure that if enough people dig both from below and from above, they can fashion a conduit to progress that joins two worlds into one.

Adapted from Time, Feb. 15, 1999.

Glossário

approach - abordagem

avoid - evitar

cousins - primos

dig - cavar, aproveitar oportunidades

elsewhere - em outras partes

employ - empregar

fashion - moldar

fate - destino

improve - melhorar

join - unir

lack - falta de

low wages - salários baixos

neighbor - vizinho

nominal - ínfima, pequena

partner - parceiro, companheiro

profit - lucro

turf - área coberta por quadrilhas de tráfico
drogas

A. Neste texto a narração é utilizada como estratégia argumentativa. Preencha o quadro abaixo a partir das indicações de tempo encontradas no 1º parágrafo do texto.

Há 3 anos atrás	
Desde então	• • •
Este ano	

B. Responda as perguntas seguintes tendo como base o resto do texto:

1. Quem são os professores de um DCI?
2. O que geralmente ocorre com aqueles que freqüentam o CDI?
3. Por que os jovens procuram o CDI?
4. Cite os três exemplos mencionados no texto de que os esforços de Baggio têm sido reconhecidos.
5. Como o autor classifica Baggio no final do texto? Por que ele tem essa opinião?
6. Após o entendimento de todo texto, leia novamente o *lead* (a chamada). O que o autor quer dizer com *the haves* e *the have-nots*? A quem ele se refere?

C. Checking Grammar

1. Traduza os grupos nominais encontrados no texto:

L. 15 - Rio's Frei Caneca maximum security prison –

L. 21 - Seattle-based non-profit Global Partnership –

Texto usado nas aulas presenciais do curso regular de 3º grau.

1. Após a leitura do título e subtítulo, levante hipótese sobre o assunto tratado no artigo a seguir:

The Shanties Revolt

Rio's long suffering poor take over vacant luxury condos¹.

The invasion began shortly after midnight, when 5,000 people marched out of a Rio de Janeiro slum² and took over 980 apartments in an abandoned \$100 million condominium complex. The mass exodus from Rio das Pedras, a collection of wooden³ shanties⁴ and open sewers⁵ only a few minutes from the city's exclusive⁶ Barra beach, set off spectacular confrontations in more than a dozen other incidents last week, when impoverished families took vacant⁷ lots or half-completed housing projects.

The occupations left officials concerned⁸ that similar takeovers might spread⁹ to other areas throughout Brazil, where land¹⁰ hunger¹¹ and the need for decent housing are explosive social issues¹². Pro-invaders and anti-invaders began to battle it out in the courts, in government offices, in the press and at the sites. The problem quickly surfaced as one of property rights vs. human rights, slum dwellers¹³, progressive church leaders and left-wing politicians against property developers, military police and the political right. Said Arnaldo Martins dos Santos, who along with his wife and two children occupied one of the condominiums: "Poor people need a place of their own." Said Leonel Brizola, the popular 69-year-old socialist politician whose recent inauguration as governor of Rio may well have encouraged the occupations: "You have to admire the fact that these people didn't act earlier. The complex, made with public money, has been empty for seven years next to people who live in a swamp,¹⁴ with thousands of children being raised in miserable conditions."

Since the occupations, Rio developers have been hiring armed guards to defend their half-finished buildings. Some newspapers condemned the takeovers. Wrote Rio's O Globo: "Invasions are inadmissible under any pretext. Property rights should be inviolate in a democratic society." City officials are doing their best to avoid violence, but in the heated controversy neither side will back down willingly.¹⁵ So far, the law has favored the owners. A federal judge ordered the invaders from Rio das Pedras out of the \$100,000,000 condominiums, giving them 30 days to pack their meager possessions and leave.

Most of the proud new occupiers, however, apparently seem intent on staying, despite a shortage of water and electricity. Says one mother: "At least here we have a roof that doesn't leak¹⁶."

Adapted from Time, April 1, 1991.

¹ condos = condominiums - apartamentos

² slum - favela

³ wooden - de madeira

⁴ shanties - barracos

⁵ sewer - esgoto

⁶ exclusive - inacessível

⁷ vacant - vazios

⁸ concerned - preocupados

⁹ spread - espalhar

¹⁰ land - terra

¹¹ hunger - fome

¹² issues - questões

¹³ to dwell - morar

¹⁴ swamp - pântano

¹⁵ willingly - prontamente, de boa vontade

¹⁶ to leak - ter goteira

02. Qual a razão das vírgulas usadas entre as linhas 6 e 9?

03. Quais as causas das ocupações que acontecem no Brasil?

-
-

04. Onde está sendo travada a batalha entre as pessoas a favor e contra as invasões?

-
-
-
-

05. Há grupos, pessoas e organizações que se alinham em posicionamentos conflitantes em relação à ocupação, uns favoráveis e outros contrários. Quem são eles

FAVORÁVEIS À OCUPAÇÃO	CONTRÁRIOS À OCUPAÇÃO

06. Qual a opinião e/ou atitudes tomadas em relação ao ocorrido por parte de:

- Um dos ocupantes
- Leonel Brizola
- Construtores/Empreendedores
- O Globo
- Autoridades municipais
- Um juiz federal

07. Quem é Brizola segundo a explicação do texto?

08. Atribua um significado aproximado a:

set off (L.8) –
meager (L.52) –
took over (L.3) / takeovers (L.14) –

09. Localize no texto palavras que tenham significado semelhante a:

invasion (L.1)
shanties (L.7) –
invaders (L.53) –

10. É possível, em inglês, utilizar-se de duas formas para a formação dos grupos nominais: uma mais longa, que é semelhante à forma usada em português e outra mais curta, que não é possível em português:

the politician, who is socialist, popular, and 69 years ol
or
the popular 69-year-old socialist politician

Escreva as formas curtas:

A society which is democratic –
Officials of the city –
The beach of the city located in Barra, which is exclusive –
The project of housing which is half-completed –
The complex of a condominium worth \$100 million which was abandoned
A slum in Rio de Janeiro -

11. Segmente as orações de acordo com o quadro abaixo:

Rio's long suffering poor take over vacant luxury condos

The mass exodus from Rio das Pedras, a collection of wooden shanties and open sewers only a few minutes from the city's exclusive Barra Beach, set off spectacular confrontations in more than a dozen other incidents last week.

<i>Sujeito</i>	<i>Verbo</i>	<i>Complemento</i>

APÊNDICE II

**Versão integral das mensagens enviadas para o link *Discussions*.
(Capítulo IV – pág. 133)**

**Message no. 10:
posted by Pedro
Fri Feb 23, 2001 08:42**

As palavras importadas por nós brasileiros são imediatamente aceitas. Estrangeirismos são crimes para uma pequena parcela de puristas e/ou estudiosos da língua, diferente de outras nações como a francesa onde palavras estrangeiras são combatidas intensamente. No geral, não só aceitamos essas palavras, como também "deletamos" (:) viram?) as que correspondem perfeitamente em português do nosso vocábulo. Há uma explicação: O léxico de cada ser humano é construído imperceptivelmente pela fonte de informações de que ele se alimenta. Quem lê os editoriais de periódicos como O ESTADO ou a FOLHA será enriquecido com expressões e vernáculos maiormente cultos dos que são utilizados no dia a dia. Mas no mesmo jornal existem textos técnicos que apresentam semanalmente uma enxurrada de termos novos que soam melhores na língua nativa (ainda que o leitor quase sempre se atrapalhe na pronúncia correta) do que em português. No mesmo jornal existem textos econômicos que falam de estratégias cheios de expressões, ora intraduzíveis, ora não traduzidas. Essa invasão da cultura estrangeira, principalmente da Norte-Americana é aceita por nós brasileiros por motivos diversos como: - Somos sub-desenvolvidos e queremos ser bonitos como nossos primos ricos. - Somos sub-desenvolvidos e não queremos ser comparados a outros sub-desenvolvidos como nossos primos mais pobres. (Poucos gostam de aprender expressões castelhanas) - Somos inteligentes suficientemente para aprender qualquer coisa. Desde que haja interesse nosso. Que coisa que desperta mais interesse do que um bom filme, um bom livro, uma boa música? Pois é, muitas e muitas delas são em Inglês. - Outros acham "chic" (lá vamos nós de novo - chique) utilizar expressões internacionais. Transmite-nos um ar de erudição, de refinamento. Oh! Ele conhece aquele termo. Nossa!, ela fala inglês, por aí adiante.

A cultura popularizada americana tem-se impregnado no mundo todo. Seja Rock, seja reggae, seja Jazz, seja qualquer gênero de Hollywood. Ligamos o rádio e ouvimos canções nas quais chegamos até a decorar o som das palavras sem, muitas vezes, conhecer o sentido da música. Essa proliferação da "cultura pop" e também da força econômica que é o Império Americano fez com que expressões idiomáticas fossem absorvidas por todos nós.

E what's the problem about that?

Mas a principal razão de aceitarmos estrangeirismos é a seguinte:

Somos uma nação adolescente e que como qualquer adolescente, estamos tentando descobrir quem somos nós. Não somos um país uniforme, adulto, envelhecido, que conhece suas raízes e as distingue do resto do mundo. Somos uma nação jovem do ponto de vista histórico. Como jovens, querendo nos conhecer melhor, nós tendemos a imitar os mais velhos. Queremos mostrar para eles que nós já crescemos. Daí essa naturalidade de aceitar palavras estrangeiras. De querer ser como eles.

**Message no. 11:
posted by Alberto
Fri Feb 23, 2001 17:20**

Concordo com os comentários do Pedro de que somos um país ainda na fase da adolescência. Estamos na verdade em busca da nossa própria identidade. Da mesma forma que a Língua Portuguesa durante sua existência incorporou palavras e expressões de outras línguas, ocorrerá a influência do Inglês no nosso vocabulário. Isso ocorreu e ocorrerá sempre ligado a um contexto histórico e cultural. A grande quantidade de palavras de origem Árabe, existentes na

Língua Portuguesa, são a expressão atual das invasões Mouras na Europa. A existência de palavras de origem Francesa, são herança da época em que a França era sinônimo de modernidade e cultura. Por não possuírmos ainda uma noção de identidade própria, não oferecemos muita resistência às influências, o que não corre com as nações mais antigas, que têm consciência da própria identidade e procuram preservá-la, oferecendo grande resistência a termos e conceitos externos.

**Message no. 18: Branch from no. 16,
posted by Eduardo
Mon Mar 05, 2001 23:22**

Desculpem a demora em comentar a tarefa 1 mas estava com problemas de acesso.

Eu concordo com fato da adolescência do Brasil em relação a outros países. Mas acredito que somado a isto podemos comentar também o fato de que temos um certo receio de acharmos que a nossa cultura também é bonita, um exemplo disto a própria música brasileira, tem um reconhecimento enorme lá fora, e aqui dentro no nosso país nem conhecemos nomes como Bardem Powel, Ivam Lins, Leila Pinheiro, e muitos outros que conhecemos apenas de nome, e não a sua obra, como se esperassemos que alguém de fora nos autoriza-se a acreditar que é bom, um apoio para insegurança de um país inteiro, quanto as suas raízes, quantos de nós conhece Luis Gonzaga um dos mais inovadores cantores de todos os tempos quem cantava falando como no reggae, a mais de 40 anos, quando o reggae ainda nem existia, quem não acreditar pode conferir isto no xote das meninas, ou Luiz Respeita Januario, agora tudo bem porque isto é uma cultura regional, mas o que me diz então de Halloween, quem nem é daqui, e já temos todos os anos festas em varios locais, é claro que o nome é bem mais bonito que Boi Bumba, agora por quem um bando de adultos tem coragem de se vestir de monstro pintando o rosto com tinta branca, a boca com tinta vermelha, e não de vaqueiro nordestino, com jaleco de couro e chapéu; será que ficaria tão mais esquisito?

Grande parte disto deve-se é claro ao fato do cinema ter força que tem, dos programas importados da televisão, da propaganda que engolimos sem questionar onde nos dizem com todas as letras "somos os melhores", "simple de best", a segurança deles nos contagia, a propaganda deles nos convence, outro dia num domingo destes em que a seleção brasileira de futebol de areia, "alias uma das poucas coisas pelas quais gostamos de dizer que somos do Brasil depois da morte de Senna", contra os Americanos, vi uma cena um tanto quando curiosa; jogadores brasileiros espatriados gritando: USA, USA, coisa estranha. Outra coisa que chama muito a minha atenção é aquela historia da ida do homem a lua, a propaganda daquele feito de grandiosidade inegavel, foi muito maior do que se imagina, um exemplo disto: os cientistas que pousavam em pleno espaço com uma prancheta e um lápis analisando coisas que o computador, não podia analisar, agora a uma velocidade de 40.000 km por hora nenhum homem poderia, alterar qualquer coisa que fosse, "a viagem era monitorada pelo pessoal no solo", seria desastroso, e o pior, para garantir o sucesso da empreitada as naves eram equipadas com 13 computadores como forma de backup, claro que nem de longe como os

modernos computadores de hoje, más ainda assim computadores muito mais rapidos para calcular qualquer coisa relacionada a orbitas e trajetorias do que aquela prancheta e lapis, mas a imagem do homem americano, é algo que ficou para mim como uma verdadeira imagem de Ícaro do século XX, o astronauta, que ao inves de penas coladas aos braços untados com mel, seus corpos eram modelados com aço e circuitos integrados. Homens que falavam inglês, sem óculos, diplomados com trinta títulos acadêmicos; coroados cérebros privilegiados (Qi 666); ultrapatriotas, maridos fiéis, campeões olímpicos e combatentes do Vietnã, (estou enganado ou isto seria um novo padrão de evolução humana) será que isto não nos convence um pouco, a querermos fazer pelo menos nem que sejam no uso das palavras parte de um outro padrão de humanos.

Talvez a nossa origem não seja assim tão heroica, mas no futuro seremos um passado cada vez mais distante, quem sabe uma referencia para o menino de 3200, que olhara com orgulho para nosso tempo e dirá "Brasil! Brasil!", e ira inflamar um bando de americanos, em função do que estamos fazendo hoje. Quem sabe?

Não devemos negar a importancia das coisas que nos influenciam vindas de fora, mas deveriamos olhar com um pouco mais de carinho as nossas raízes. Temos sim muitas coisas bonitas e que devem ser prestigiadas e eternizadas.