

Suely Nogueira da Rocha

**A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DOS SENTIDOS NA
LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS DENTRO DE DOIS
CONTEXTOS INTERACIONAIS DISTINTOS:
PRESENCIAL E VIA REDE**

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 de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Novembro de 2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	82
Nº CHAMADA/UNICAMP	R582c
V.	
48374	
16-837/02	
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	18/04/02
Nº CPD	

CM001662B1-1

BIB ID 336656

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

R582c	<p>Rocha, Suely Nogueira da</p> <p>A construção colaborativa dos sentidos na leitura de textos em inglês dentro de dois contextos interacionais distintos: presencial e via rede / Suely Nogueira da Rocha. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.</p> <p>Orientador: Denise Bértoli Braga</p> <p>Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Leitura - Ensino auxiliado por computador. 2. Internet (Rede de computação). 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Interação social.</p> <p>I. Braga, Denise Bértoli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Lucy Nogueira
da Rocha.

e aprovada em 12/03/02.
Denise Bértoli Braga.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga
(orientadora)

Profa. Dra. Vera Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG)

Prof. Dr. Angel Pino
(UNICAMP)

Profa. Dra. Joanne Busnardo
(UNICAMP)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÍRCULO DE CIRCULANTE

020216253

*Dedicamos este estudo à professora Denise Bértoli Braga,
que ofereceu mais do que uma orientação competente.
Acima de tudo, mostrou sempre uma disposição incansável para
compartilhar seus conhecimentos para a realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a chance de estar vivendo este momento.

Ao meu marido Luiz, companheiro de todas as horas, pelo suporte técnico.

Aos meus filhos, Rodrigo e Daniel, pelo apoio e paciência em entenderem a importância deste trabalho para mim.

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

Aos amigos Rocha e Fausta, pelo carinho nas horas difíceis e pelas alegrias compartilhadas nas conquistas.

A amiga Maria Beatriz Bilac, pela atenção e leitura criteriosa.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 O Ensino de Leitura em Língua Estrangeira	19
1.1 Modelo teórico para a leitura	19
1.1.1 Modelo interativo de leitura	21
1.1.2 Estilos cognitivos e problemas de leitura	22
1.2 A metacognição e o processo de aprendizado da leitura	25
1.2.1 A noção de metacognição e sua importância no aprendizado de leitura em LE	25
1.2.1.1 A auto-regulação e seus efeitos no aprendizado de LE	27
1.3 Como o processamento interativo é explorado em modelos metacognitivos	28
1.3.1 Integrando os modelos interativo e metacognitivo no contexto pedagógico.....	29
CAPÍTULO 2 As Possibilidades do Estudo Colaborativo	31
2.1 A concepção histórico-cultural na comunicação para a construção de conhecimento	32
2.1.1 A noção da consciência nas práticas sociais	33
2.1.2 O conceito da internalização do conhecimento	34
2.1.2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e o processo de internalização	35
2.1.2.2 A internalização no processo de construção social da mente	36
2.1.3 O desenvolvimento dos conceitos científicos e a aprendizagem de LE	38
2.1.4 O papel intermediador do outro no aprendizado da leitura em LE	40
2.1.5 A função direcionadora dos andaimes na aprendizagem de LE	41
CAPÍTULO 3 A Aplicação do Estudo Colaborativo na Rede	43
3.1 A aquisição ativa do conhecimento	44
3.1.1 As premissas do ambiente colaborativo	46
3.2 As vantagens e necessidades da comunicação mediada por computador	48
3.2.1 Vantagens e desvantagens das formas de comunicação síncrona e assíncrona	49
3.2.2 A cultura de ensinar e aprender	51
3.3 O papel do professor na rede	53
3.4 O ensino colaborativo, as questões específicas da aprendizagem da leitura em LE, e os pressupostos para a elaboração do projeto	56

CAPÍTULO 4 O Estudo Empírico	63
4.1 Os alunos participantes da pesquisa	63
4.2 Metodologia de coleta de dados	65
4.2.1 A aplicação do modelo metacognitivo de inglês instrumental	69
4.3 Primeiro estudo	70
4.3.1 Hipóteses explicativas para o insucesso do estudo e diretrizes para a coleta de dados principal	72
4.4 Segundo estudo	73
4.4.1 Descrição e análise dos dados obtidos	75
4.5 Terceiro estudo	84
4.5.1 Descrição e análise dos dados obtidos	85
4.6 Análise Contrastiva dos três estudos	89
4.6.1 Considerações sobre as respostas encontradas às questões de pesquisa	99
4.6.1.1 A postura do professor em aula presencial e via rede	100
4.6.1.2 Problemas de implementação da proposta de ensino de leitura via rede	103
4.6.1.3 A construção dos sentidos e as possibilidades pedagógicas do ensino colaborativo	104
CAPÍTULO 5 Considerações Finais	107
ANEXO 1 Questionário Inicial	113
ANEXO 2 Tempos Verbais	115
ANEXO 3 Formação de Palavras	117
ANEXO 4 Intervenção via rede, estudo 2	119
ANEXO 5 Intervenção via rede, estudo 3	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

ABREVIATURAS USADAS NESTE TRABALHO

CMC - Comunicação Mediada pelo Computador

EAD - Educação à Distância

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LA - Língua-alvo

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal (Zone of Proximal Development)

RESUMO

O presente estudo investiga a construção colaborativa da aprendizagem de leitura de textos em inglês, com o objetivo de oferecer alguns subsídios que orientem futuros professores interessados em usar os recursos da Internet como meio para o ensino de leitura em língua estrangeira.

Visando contextualizar os pressupostos teóricos que orientaram nossa pesquisa empírica, nosso estudo oferece, inicialmente, uma reflexão genérica sobre o estudo de leitura em LE, dando ênfase à concepção da leitura como um processo interativo. Na seqüência, são discutidas, do ponto de vista teórico, as possibilidades do ensino colaborativo em geral e na rede, em particular.

O estudo empírico, que reflete essas questões teóricas mais amplas, constou de três estudos, construídos a partir dos parâmetros metodológicos da pesquisa-ação. A análise qualitativa dos dados reflete como o modo de ensinar e aprender afetado pela cultura de ensinar e aprender trazida da experiência tradicional é a principal fonte de problemas. Essa experiência prévia pode ser um sério empecilho para que o professor desenvolva cursos via rede que demandem a participação ativa dos alunos. Tal participação depende diretamente de tarefas que instiguem o aluno a assumir um papel de par mais capaz, auxiliando o professor na construção coletiva do conhecimento, e também da atitude do professor como um intermediador e facilitador das dificuldades dos alunos.

O resultado empírico obtido aponta para a importância da tarefa pedagógica na promoção ou não de interação entre os participantes de um curso colaborativo. As diferentes tentativas e revisões do instrumento de coleta de dados dos diferentes estudos podem ser úteis para nortear a construção futura de cursos colaborativos de leitura via rede, explicitando para o professor a possibilidade de uma série de problemas não previstos no início da pesquisa.

Introdução

A presente pesquisa reflete sobre uma experiência pedagógica em inglês, dentro de um contexto específico que mescla aulas presenciais e ensino à distância via Internet. Nossa opção pelo ensino instrumental da língua inglesa advém de nossa experiência como professora de inglês para fins específicos, ministrando cursos de leitura para fins acadêmicos a alunos em nível de pós-graduação. Neste estudo, nosso objetivo é analisar como essa experiência docente prévia pode ser incrementada com interações via rede.

No mundo acadêmico, especialmente em nível de pós-graduação, a competência em leitura na língua inglesa é uma necessidade real e imediata, visto que as próprias disciplinas demandam leituras extensas, para as quais se exige capacidade tanto de seleção quanto de compreensão em profundidade. Por outro lado, esse público conta com a familiaridade com o texto acadêmico e alto grau de determinação para atingir seus objetivos, qualidades essenciais a alunos de educação à distância.

Assim sendo, considerando as necessidades do aluno pós-graduando de aprendizado rápido, que pode ser obtido nos cursos instrumentais, e de flexibilidade de horários, favorecida pelo ensino à distância, a pesquisa prevê uma estrutura mista, presencial e à distância, via rede. A parte presencial do curso foi contemplada como um recurso para favorecer a coesão ao grupo através do contato social. Além de possibilitar dirimir possíveis dúvidas de caráter técnico e administrativo, o encontro presencial pode ser uma forma de contornar a forte tendência a desistências, característica de cursos exclusivamente à distância.

Já a inclusão da interação pedagógica via Internet, além de colocar os alunos em contato com um meio cada vez mais utilizado para pesquisas acadêmicas, vem ao encontro da necessidade desses aprendizes de maior flexibilidade de horários, visto que a comunicação assíncrona via rede, escolhida para o curso, pode ocorrer independente de tempo e espaço.

O uso da Internet no ensino é uma iniciativa cada vez mais freqüente nas práticas educacionais. Em relação ao ensino de línguas, observa-se uma explosão de cursos via rede,

desde iniciativas individuais de professores que apresentam tarefas através de páginas da rede, até cursos oferecidos por universidades tradicionais e virtuais.

No entanto, a inclusão da tecnologia no ensino nem sempre está vinculada à inovação metodológica. Na prática, vê-se que muitas das atividades pedagógicas oferecidas na rede ainda são norteadas por propostas de base comportamentalista que tipificam o ensino tradicional, não explorando as possibilidades textuais e de interação que o meio oferece.

Estudos recentes têm advogado que uma importante contribuição da rede para o ensino é o fato do meio digital favorecer a construção de conhecimento de forma ativa e participativa, nos moldes previstos pela teoria construtivista. Na perspectiva do estudo individual, a estrutura de hipertexto permite que o aprendiz explore, de forma individualizada, uma gama ampla de “sites” e bibliotecas virtuais. Esse acesso à informação favorece a construção de conhecimento não pré-determinado, ou seja, permite que o aprendiz forme sua própria visão da realidade, sem os limites impostos pela triagem prévia do professor.

Já na perspectiva do aprendizado colaborativo, o ambiente da rede expande as possibilidades de interação através de novos canais, como: grupos de discussão, "chats", conferências e correio eletrônico. Em síntese, a rede favorece a aprendizagem independente, e também permite intensa interação entre alunos e com o professor na aprendizagem colaborativa, aumentando as possibilidades de sucesso da educação à distância.

No caso específico da aprendizagem colaborativa, consideramos importante entendermos melhor como a Internet favorece a adoção dessa orientação, bem como as questões práticas envolvidas na sua implantação, já que essa prática nem sempre é adotada na sala de aula de leitura. Para tanto, é preciso que seja dada ênfase à obtenção de colaboração via rede entre alunos e com o professor. Tendo essa preocupação como norteadora, nossa pesquisa objetiva investigar a possibilidade de trabalharmos o ensino de leitura via rede de forma colaborativa, além de examinar as implicações da adoção dessa orientação nos papéis do aluno e do professor.

Os três capítulos iniciais apresentam o arcabouço teórico que orientou nosso estudo, e estão centrados nos seguintes temas: os modelos teóricos de leitura em língua estrangeira,

as possibilidades do estudo colaborativo dentro do enfoque histórico-cultural, e a aplicação do ensino colaborativo para o contexto da rede.

No primeiro capítulo, faremos uma visão retrospectiva dos modelos teóricos de leitura em língua estrangeira, com o intuito de contextualizar o modelo interativo, cuja orientação foi adotada em nosso estudo. Apresentaremos também o conceito de metacognição, explicitando a sua importância para a situação de aprendizagem de leitura instrumental.

No segundo capítulo, discutiremos a concepção histórico-cultural na construção do conhecimento, baseada nos preceitos de Vigotski, que entendemos como fundamentais para o ensino colaborativo. Dentro dessa linha, colocaremos os conceitos vigotskianos ligados à noção da consciência na formação de conceitos, o desenvolvimento dos conceitos científicos e o auto-controle na aprendizagem de língua estrangeira. Discutiremos como o conceito da internalização do conhecimento tem sido entendido na literatura, e como tem sido explorado nas propostas que visam ensino/aprendizagem formal.

No terceiro capítulo, centralizaremos nossa discussão na aplicação do estudo colaborativo para o contexto da rede. Procuraremos caracterizar, de forma geral, as vantagens e necessidades da comunicação mediada por computador, o papel do professor na rede, e na seqüência enfocaremos questões específicas da aprendizagem de leitura em língua estrangeira, visando explicitar os pressupostos teóricos que nortearam o presente estudo.

O quarto capítulo objetiva apresentar nossas questões de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise de dados. A coleta de dados inclui um estudo preliminar exploratório a que denominaremos "Estudo 1"; o estudo principal, a que denominaremos "Estudo 2", e finalmente o "Estudo 3", que buscou investigar algumas questões surgidas no estudo anterior.

Nas considerações finais retomaremos as conclusões parciais da análise dos dados, indicando as respostas encontradas às três questões de pesquisa:

1. Qual é a diferença do papel do professor na interação presencial e na situação de ensino colaborativo via rede?

2. Quais são os problemas encontrados na implementação de uma proposta de ensino de leitura colaborativa via rede?
3. Quais são as possibilidades pedagógicas de um ensino colaborativo de leitura em língua estrangeira via rede?

Concluiremos nossa pesquisa oferecendo algumas sugestões para professores interessados em implementar o ensino colaborativo de leitura em língua estrangeira via rede, e levantando algumas questões que precisam ser melhor investigadas em futuros estudos.

CAPÍTULO 1

O Ensino de Leitura em Língua Estrangeira

Nossa prática de ensino de inglês instrumental tem mostrado que os alunos tendem adotar como modelo de leitura a tradução do texto para a língua materna. Isso se deve ao fato de que, realmente, a primeira grande barreira para a compreensão é a cadeia superficial do texto. É também possível que sejam influenciados pela orientação tradicional adotada no ensino de leitura em língua materna, que supervaloriza a cadeia superficial como base para a compreensão, fato este apontado por Marcuschi (1996) em trabalho sobre leitura do livro didático. Moita Lopes (1996 : 153 e 173) também aponta a mesma limitação ao refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras. Na verdade, no ensino de língua estrangeira essa situação fica agravada, pois o desconhecimento da língua tende a enfatizar muito a questão do vocabulário.

Entretanto, as teorias sobre leitura mostram que a leitura envolve muito mais que o conteúdo superficial do texto. Para melhor entender essa questão e delinear métodos pedagógicos que ajudem os aprendizes a superar as dificuldades, é interessante apresentarmos diferentes concepções de leitura e aprofundarmos os pressupostos que embasam a visão interativa, que contempla simultaneamente o texto e o leitor.

1.1 Modelo Teórico para a Leitura

A leitura foi, por muito tempo, vista como um processo passivo, entendida como mera decodificação, uma reconstrução do conteúdo transmitido pelo autor. Nessa perspectiva, o significado do texto é construído a partir de pequenas unidades textuais (letras e palavras) para unidades maiores (orações, frases, ligações entre sentenças), de forma que o significado surge de baixo para cima como um processo ascendente, partindo das letras e agregando cada vez mais complexidade até chegar ao texto com um todo. Dentro dessa ótica, o significado é tido como contido na cadeia superficial do texto. O

leitor é tomado como mero recuperador do insumo gráfico, já que suas contribuições para a compreensão são ignoradas.

É interessante ressaltar, como já mencionado acima, que esta é uma concepção muito comum entre alunos potenciais de inglês instrumental. Nossa experiência indica que, como conseqüência, esses alunos tendem a ancorar-se na decodificação como base para a compreensão, o que lhes causa sérias limitações nas possibilidades de interpretação no nível das proposições e do significado geral do texto.

O fato de o leitor considerar o significado como cristalizado no texto, sem elo de ligação com o seu conhecimento prévio, e de não recorrer à utilização de técnicas compensatórias para suas deficiências lingüísticas, acaba tornando a leitura em L2 uma tarefa extenuante e pouco eficaz. Além disso, a limitação ao significado lingüístico do texto impede que se contemple a possibilidade desse texto ser lido de forma diferente, por diferentes leitores.

As pesquisas em leitura cada vez mais se colocaram em contraposição a essa visão mecanicista, até que, a partir do final da década de 60, o foco de atenção deslocou-se diametralmente, do texto para o leitor. Nesta perspectiva, o significado é entendido como formado não apenas pelo material impresso, mas também pela atenção seletiva a diferentes aspectos do texto, pelo conhecimento prévio do tópico, pela avaliação do texto e pelo propósito do leitor, ou seja, é um produto gerado por processos descendentes.

Essa visão extrema que superprivilegiava o sentido em detrimento do conhecimento lingüístico manteve-se até o início dos anos 80, quando passou a ser questionada por teóricos que apontaram limitações no modelo descendente especialmente para leitores não fluentes, como no caso dos aprendizes de língua estrangeira (Eskey, 1988; Eskey & Grabe, 1988).

Fundamentados em vários estudos sobre competência lingüística e proficiência em leitura, Devine (1988) e Clarke (1988) evidenciam a existência de um limiar de conhecimento lingüístico para que a leitura em L2 possa ser eficaz, sem o qual o aprendiz recai em impasses na compreensão que não podem ser resolvidos apenas pelas estratégias compensatórias. Somando-se a isso, Grabe (1988) coloca que não se pode assumir que leitores em L2 dominem de forma automatizada estruturas sintáticas básicas e um

vocabulário suficientemente extenso, fatores esses reconhecidamente necessários à compreensão da leitura.

Com base nessas constatações e na ampliação das pesquisas sobre esquemas, houve então uma reconsideração dos processos descendentes, tanto para contextos de imersão quanto de não-imersão, e o fortalecimento do modelo interativo, que considera que ambos os tipos de processamento, ascendentes e descendentes, coexistem de forma integrada e se complementam na leitura. Dentro dessa nova orientação, o processamento ascendente é entendido como dirigido pelos dados, enquanto que o processamento descendente depende das previsões gerais que o leitor faz, baseado em esquemas de alto nível.

1.1.1 Modelo Interativo de Leitura

Como dito anteriormente, o modelo interativo pressupõe ambos os processamentos, ascendente e descendente. Essa posição que integra os dois modelos anteriores entende a leitura como um processo dinâmico e interativo, um diálogo estabelecido entre o leitor e autor, através do texto. Assim, o significado do texto será a interação do conhecimento prévio do leitor, e o que o leitor puder apreender do conjunto proposto pelo autor do texto.

Considerando o caso específico da leitura em LE, os estudos revelaram que o conhecimento inadequado da língua-alvo inibe o uso de pistas textuais na leitura, sendo essa a principal fonte de problemas de compreensão para leitores de nível iniciante. Em outras palavras, a competência lingüística é um fator-chave para a compreensão de LE, e está positivamente correlacionada com o uso de estratégias eficazes de leitura, ou seja, o leitor precisa ser capaz de manipular aspectos formais da língua, até para acionar as estratégias de leitura que o levam a entender o conteúdo proposicional de um texto em L2 (Devine, 1988 : 263-264) .

Segundo Carrell e Eisterhold (1988), apesar de a compreensão depender principalmente da capacidade de relacionar informações do texto com conhecimento prévio, o acesso a esquemas de conteúdo depende inicialmente de pistas textuais. Embora leituras em L2 demandem conhecimento prévio de mundo específico, faz-se necessário expandir o vocabulário e o controle sobre estruturas sintáticas complexas para que haja uma compreensão mais precisa do texto. Argumentando nessa direção, Eskey & Grabe (1988) enfatizam que o processamento automático de questões lingüísticas é o que permite

ao leitor pensar sobre o significado do discurso como um todo e interagir com a mensagem do autor, pois deixa espaço na memória para que se relacione novas informações com esquemas de conhecimento prévio.

Refletindo sobre essas questões e considerando o caso específico do ensino de leitura instrumental em língua estrangeira, o trabalho de Braga e Busnardo (1993) chama a atenção para o fato de que o aluno, na sala de aula de leitura em LE, lê textos para aprender língua-alvo, e não apenas para compreender seu sentido. Para esse aluno, segundo as autoras, a explicitação de questões metalingüísticas e metacognitivas pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem da LE. No caso de leitores iniciantes e falsos iniciantes de LE - como é o caso de muitos alunos de inglês instrumental no Brasil - o conhecimento prévio inadequado das diferentes normas que regem a língua-alvo torna insuficiente o apoio pedagógico no processo descendente, exclusivamente. Esses aprendizes carecem de orientação para desenvolver estratégias que os auxiliem tanto nos processos descendentes, quanto nos ascendentes.

Braga e Busnardo sugerem, nesse estudo, que é pedagogicamente proveitoso para os alunos participarem de atividades que os tornem mais conscientes de que a leitura é um processo altamente interativo que demanda tanto de seu conhecimento prévio de mundo, quanto das informações veiculadas pelo texto. Torna-se imperativo, portanto, que a natureza interativa dos processos ascendentes e descendentes seja colocada de forma explícita para o aluno.

1.1.2 Estilos Cognitivos e Problemas de Leitura

Tendo como referência para nossa proposta de trabalho o modelo interativo, achamos interessante considerar alguns estudos que indicam como essa orientação teórica pode nos ajudar a antecipar problemas que afetem a compreensão e buscar caminhos possíveis para sua solução.

Carrell (1988a) vê dois problemas passíveis de causar desvios de compreensão em leitores de L2. Um deles seria o processamento meramente orientado pelo conhecimento de mundo do leitor, que acontece quando o processamento ascendente é negligenciado em favor da adivinhação. O extremo oposto seria o processamento preso ao texto, ou ao uso

exclusivo de processos ascendentes, que também inviabiliza a compreensão. É virtualmente impossível construir significados apenas de informações textuais, pois "*nenhum texto contém a informação necessária para sua compreensão*" (op.cit.).

Segundo a autora, ambos os desvios unidirecionais podem ser causados pela falta de disponibilidade ou falta de ativação de esquemas de conhecimento, ou pela deficiência de habilidades lingüísticas e/ou de estratégias de leitura.

Alunos de estilo meticuloso podem tentar ler palavra por palavra, o que demanda uma pressão intolerável à memória, a ponto de não se lembrarem do início do texto ao chegar ao final da página. Daí a avaliação de que a leitura de menos de 200 palavras por minuto afeta adversamente a compreensão. Alunos com essa característica precisam equilibrar essa tendência com o desenvolvimento de estratégias globais, que lhes permitam quebrar suas barreiras psicológicas e desenvolver uma leitura mais rápida (op.cit.).

Como enfatizam Devine (1988) e Cohen et al.(1988), enquanto leitores não proficientes tendem a buscar apoio em estratégias ascendentes, dando valor igual a todo o material, leitores proficientes se fundamentam em pistas gráficas e do contexto, sem deixar de considerar o não-dito, e desconsideram alguns detalhes específicos.

Baker (1985), discutindo padrões de avaliação de compreensão de textos, reforça também algumas das questões apontadas anteriormente. Em pesquisas sobre como as pessoas avaliam falhas de compreensão de textos, a autora detectou padrões de problemas relativos ao componente lexical, sintático e semântico. O padrão lexical pode se referir à checagem do significado de palavras isoladas (foco exclusivo no léxico), ou ser mediado por restrições sintáticas e/ou semânticas (léxico em contexto). Os padrões de avaliação sintática referem-se a julgamentos sobre a gramaticalidade de uma série de palavras, enquanto os padrões de avaliação semântica incluem avaliação de coesão proposicional e estrutural, e verificação de consistência interna e externa.

Segundo as pesquisas de Baker, o padrão lexical de avaliação da compreensão foi o único adotado espontaneamente pelos alunos. O uso exclusivo deste padrão é típico de leitores menos eficazes, que geralmente avaliam sua compreensão de um texto checando se os significados de palavras isoladas são conhecidos. Leitores fluentes são sensíveis a avaliações léxicas no contexto, além da avaliação semântica, onde são capazes de decidir

sobre a necessidade de proceder à fase de regulação, ou se a falha de compreensão no trecho específico lido não precisa ser remediada.

Assim sendo, vemos que dentre os inúmeros problemas de compreensão enfrentados pelo aluno, o que lhe é mais saliente é o lexical. Dada essa tendência do aluno a se ater a detalhes, consideramos interessante usar como estratégia pedagógica incentivar uma primeira leitura global do texto. Essa leitura pode ajudá-lo a selecionar com mais critério as proposições relevantes à sua leitura, e também levá-lo a adotar avaliações de compreensão típicas de leitores mais proficientes.

Como apontam alguns estudos, falhas na compreensão de textos são muitas vezes devidas a padrões de avaliação de compreensão ineficazes. Observa-se nos alunos a tendência a adotar poucos, ou mesmo um único padrão de avaliação. Essa constatação reforça a necessidade de didática específica para a adoção de padrões múltiplos, que levam a uma melhora considerável na habilidade de monitoração da compreensão (Baker, 1985 : 196, Yussen, 1985 : 5). Leitores pouco proficientes, que se valem exclusivamente do padrão lexical, podem ser "induzidos" a aplicar outros padrões de avaliação da compreensão, além de serem encorajados a usar seu conhecimento prévio para fazer com que a informação do texto se torne mais significativa e fácil de memorizar.

É interessante ressaltar que estudos como o desenvolvido por Eskey & Grabe (1988 : 226) apontam que, para leitores em estágios iniciais de aprendizagem de língua, as diferenças entre as estratégias de compreensão usadas em L1 para as usadas em L2 são maiores do que para leitores avançados. Enquanto que os iniciantes se atêm principalmente ao léxico e à estrutura superficial do texto, leitores mais proficientes usam uma ampla gama de estratégias que envolvem tanto conhecimento lingüístico como conhecimento prévio de mundo, como, por exemplo, a inferência pelo contexto, a checagem da viabilidade sintática de uma série de palavras, e a verificação da coerência proposicional. Isso indica que para alunos de leitura instrumental, com conhecimento abaixo do nível intermediário, fazem-se necessárias ações pedagógicas deliberadas para facilitar a transferência de estratégias já dominadas em L1, e também para aprender a monitorar seu uso, na busca de um equilíbrio entre os processamentos ascendentes e descendentes.

Considerando as evidências levantadas pelos autores acima, entendemos que devemos cuidar para que os aprendizes não se apóiem demasiadamente em nenhuma das

estratégias, quer na decifração do texto, quer nas expectativas de sentido que trazem para o mesmo, ou seja, nossa meta é procurar mostrar aos alunos que o ideal é o equilíbrio, uma orientação interativa entre os diferentes processos durante a leitura. Como parte do procedimento para atingir tal equilíbrio, faremos uso de estratégias de controle consciente, o que nos remete ao modelo metacognitivo de ensino, sobre cujo estudo nos debruçaremos a seguir.

1.2 A Metacognição e o Processo de Aprendizado da Leitura

Considerando as características que tipificam nosso público-alvo, é possível dizer que nosso aluno tem uma necessidade imediata para a leitura em LE, e precisa de conhecimento consciente de estratégias compensatórias que possam ajudá-lo a superar dificuldades advindas de seu conhecimento restrito do léxico e da estrutura da língua-alvo. Entendemos que o aluno precisa ler tanto para construir significado quanto para aprender a língua através da leitura, e isso demanda uma orientação metodológica que explore conhecimentos metacognitivos e metalingüísticos para agilizar o processo de aprendizado de leitura em LE, questões que buscaremos aprofundar nos itens a seguir.

1.2.1 A noção de metacognição e sua importância no aprendizado da leitura em língua estrangeira

O conceito de metacognição refere-se ao conhecimento do indivíduo sobre seus processos e produtos cognitivos, à regulação e orquestração da monitoração ativa desses processos, geralmente a serviço de algum objetivo concreto. Envolve conhecimento consciente e verbalizável, como também conhecimento tácito, que se manifesta no desempenho de tarefas: não é preciso "saber que" para saber "como". Aprender a aprender é tornar-se metacognitivamente consciente (Gavelek & Raphael, 1985). Assim, uma empreitada metacognitiva pressupõe a capacidade de monitorar sua própria cognição, ou seja, pensar sobre o pensamento (Gordon & Braun, 1985 : 3). É uma atividade mental de

reflexão sobre estados e processos mentais de metamemória, metacompreensão e metaatenção.

A metamemória refere-se ao conhecimento do indivíduo sobre seu potencial de estocagem e recuperação de informações, enquanto que a metaatenção diz respeito à capacidade do indivíduo de monitorar seus níveis de atenção/distração durante uma certa atividade (Yussen, 1985 : 253). Já a metacompreensão, ou capacidade de ajustar a atividade cognitiva de forma a promover a compreensão mais eficaz, refere-se à metacognição mais centrada na leitura (Gavelek & Raphael, 1985). Sendo este o tema de nossa pesquisa, julgamos importante detalhar aqui seu estudo.

O conceito da metacompreensão engloba tanto o conhecimento do indivíduo sobre seu nível de compreensão durante a leitura, quanto sua capacidade de exercer controle consciente sobre ações cognitivas durante a leitura, recorrendo a estratégias compensatórias apropriadas para facilitar a compreensão de acordo com o objetivo da leitura. Assim, o conhecimento das diferentes estratégias que o aprendiz tem disponíveis e a maneira como elas podem ser orquestradas são questões importantes no estudo da leitura (Gordon & Braun, 1985).

Por exemplo, segundo Gordon e Braun (1985 : 5), a conscientização de aprendizes sobre padrões de estrutura textual pode ser de grande valia na identificação de aspectos importantes da mensagem e na focalização da atenção no conteúdo geral. O conhecimento é geralmente organizado hierarquicamente, e desde que o leitor esteja ciente dessa organização, ele pode usá-la para delimitar o universo de informação a ser consultado. Em outras palavras, se o leitor focar conscientemente na estrutura do texto, sua compreensão é facilitada.

Sintetizando essa discussão, a literatura indica como vantajosa a exploração pedagógica de estratégias metacognitivas que permitem que o leitor se monitore, se auto-questione e se auto-corrija durante a leitura. Para entendermos essas possibilidades, é necessário levarmos em consideração o conceito vigotskiano de auto-regulação.

1.2.1.1 A auto-regulação e seus efeitos no aprendizado de leitura em língua estrangeira

Segundo Day et al. (1985), a auto-regulação reflete a internalização gradual dos meios pelos quais os pares mais capazes organizam e dirigem o comportamento dos novatos (1985 : 49). Mais especificamente, refletir sobre a língua durante o desenvolvimento de habilidades lingüísticas gera conhecimento estruturado, que por sua vez capacita o indivíduo a usar esse conhecimento deliberadamente. Nessa perspectiva, consideramos relevantes para nossa pesquisa os estudos de Bialystok e Ryan (1985).

Bialystok e Ryan entendem a metacognição como um processo bidimensional, envolvendo conjuntamente o conhecimento analisado e o controle cognitivo, ou controle consciente sobre a ação. O conhecimento analisado deriva da representação mental do conhecimento com consciência da estrutura da informação, enquanto o controle cognitivo diz respeito aos procedimentos de execução empregados na implementação do conhecimento. Esses dois fatores são interdependentes, ou seja, não se desenvolvem separadamente um do outro.

Focalizando inicialmente o conhecimento analisado, as autoras sugerem que toda a informação que aparece como tal é usada com criatividade, atenção às propriedades estruturais, e pode ser transformada e usada em novos contextos. Se a mensagem lingüística requer atenção especial à forma, como é o caso da leitura, focar intencionalmente na forma suplementa o significado.

Com relação ao controle cognitivo sobre a ação na leitura em língua estrangeira, as autoras colocam que, como a recuperação de significados não é fluente, o leitor precisa exercer maior controle consciente para o sucesso da compreensão. Em outras palavras, como o controle é responsável por selecionar a informação necessária dentro de limitações de tempo, estratégias de controle que busquem outras fontes de informação podem ser um recurso para contornar dificuldades geradas pela falta de conhecimento lingüístico.

Há, assim, correlação entre o desenvolvimento da capacidade metalingüística e o aprendizado da leitura, sendo que um avanço na capacidade metalingüística tem como efeito um avanço nos domínios do controle cognitivo e do conhecimento lingüístico analisado (op.cit. : 218). Tal fato é especialmente relevante no caso do ensino instrumental da leitura em geral e de textos técnicos em específico.

1.3 Como o Processamento Interativo é Explorado em Modelos Metacognitivos

Partindo da necessidade prática dos alunos e seguindo o referencial teórico acima mencionado, a proposta de Braga e Busnardo (1993) expande para o contexto de ensino de leitura em LE o modelo metacognitivo sugerido por Bialystok e Ryan (1985). Focalizando especificamente a leitura instrumental em LE, a proposta de Braga e Busnardo incorpora os componentes básicos da metacognição ao modelo de leitura interativa.

Considerando-se o caso do pós-graduando, é de se esperar que esse aprendiz adulto, por um lado, tenha esquemas de leitura altamente desenvolvidos, já que possui o hábito de ler textos acadêmicos em LM. Falta a esse aluno, no entanto, o conhecimento analisado da língua para contornar os problemas que enfrenta durante a leitura e também aprender língua via leitura. Por outro lado, esse aprendiz também precisa desenvolver estratégias de controle para orientar sua leitura e diminuir a pressão das lacunas de conhecimento lingüístico. É também importante, portanto, instrução específica no sentido de tornar consciente a necessidade do uso de conhecimento prévio do tópico e o enfoque nas idéias principais do texto, uma estratégia que pode auxiliar o aluno a seguir o fluxo das proposições do autor, e também a captar a organização global do texto. Essa orientação prevê que o aprendizado da leitura integre tanto o conhecimento analisado da língua quanto o controle consciente sobre a ação da leitura.

Mais especificamente, enfatizando ser o conhecimento lingüístico parte integrante do significado, as autoras advogam que devemos procurar procedimentos de intervenção que incentivem conhecimentos não apenas metacognitivos, como também metalingüísticos, pois tais conhecimentos podem favorecer o controle da tarefa de leitura em LE, e orientar o aluno a aprender a língua estrangeira através da leitura. Isso pode ser alcançado através da explicitação das questões lingüísticas, ligando-as a características textuais, de forma a ensinar o aluno a analisar a língua e transferir os conhecimentos adquiridos nessas análises para outros textos. Além disso, esse processo de análise pode ser auxiliado de forma dialética pelas estratégias de controle.

Desta forma, a explicitação de estratégias de controle compensatórias para a compreensão, integradas ao foco deliberado na forma da língua, podem acelerar o aprendizado da leitura em LE. Em outras palavras, a reflexão consciente sobre os diferentes tipos de pistas (contextuais e/ou gramaticais) pode ser usada na construção de sentido, e esse conhecimento pode ser deliberadamente transferido para outros tipos de textos, agilizando o aprendizado.

Ainda segundo as autoras, a intervenção pedagógica proposta é necessária, já que a abordagem natural de exposição à língua mostra-se inadequada em ambientes de não-imersão, onde o contato com a língua-alvo é restrito. Além disso, para que a metodologia do “emocionante jogo de adivinhação” proposta por Goodman (1967) seja explorada na leitura instrumental, é necessário pressupor-se um nível intermediário da língua-alvo, o que não ocorre com grande parte dos alunos de inglês instrumental.

Concordamos com a abordagem proposta por Braga e Busnardo (1993) e entendemos que o foco de atenção na forma da língua pode tornar o aprendizado mais rápido do que a mera exposição à língua de forma não analisada. Esse tipo de intervenção vai ao encontro do que já fazíamos em nossa experiência prévia no ensino de inglês instrumental, e que já mostrou-se eficaz na prática.

Essa orientação tem, a nosso ver, a vantagem de integrar uma concepção mais abrangente dos processos de leitura – como a colocada pelas abordagens interativas – e uma proposta de intervenção para explorar essa orientação no ensino de LE – a reflexão estratégica.

1.3.1 Integrando os Modelos Interativo e Metacognitivo no Contexto Pedagógico

Carrell (1988) cita como estratégias para o uso eficaz do processo ascendente o enfoque no conhecimento gramatical e na expansão do vocabulário. Especificamente para leitores em L2, os recursos linguísticos intersentenciais tais como substituição, elipses, conjunções e conectivos lógicos, são cruciais para se juntar as informações textuais. A apresentação prévia de vocabulário-chave, envolvendo sua definição e contextualização, também aumenta o aprendizado do texto em questão.

Com relação aos processos descendentes, a autora sugere atividades que ajudem a resgatar conhecimento prévio, ou construir uma base de conhecimento de conteúdo anterior à leitura como importantes para promover uma melhor compreensão do texto. Além de recorrer a estratégias de pré-leitura que envolvem expectativas sobre informações que tendem a ocorrer em determinados contextos, é interessante que os alunos também explicitem para a classe as pistas que usaram para construir essas expectativas. Tal explicitação pode ensinar os demais alunos diferentes formas de se construir expectativas de conteúdo sobre um texto.

Em um estudo sobre inglês para fins específicos, Cohen et al. (1988) focalizam como pontos a serem desenvolvidos em leitores em L2 a compreensão de grupos complexos de palavras desempenhando uma única função gramatical (grupos nominais), a identificação do desempenho de marcadores sintáticos de coesão no fluxo das proposições do texto, e o reconhecimento de vocabulário não técnico que assume significado técnico numa área específica (sub-técnico).

Ainda como sugestão pedagógica, Devine (1988) propõe que o professor encoraje os leitores em L2 a fazer adivinhações sintáticas, como forma de aumentar a velocidade da leitura. A autora recomenda que sejam trabalhadas pistas textuais (sintáticas, semânticas e discursivas), afixos gramaticais, tempos verbais, aspecto, modalidade, coesão gramatical e lexical, conectivos intersentenciais, e vocabulário tanto técnico quanto sub-técnico, visando a melhor apreensão das informações textuais pelo leitor em L2.

Este será o enfoque utilizado em nossas intervenções presenciais, pois permite que a língua escrita como conhecimento analisado seja utilizada como foco de instrução, o que vem ao encontro da necessidade de grande parte de nossos alunos, cujo conhecimento prévio da língua-alvo encontra-se abaixo do nível intermediário.

CAPÍTULO 2

As Possibilidades do Estudo Colaborativo

No uso instrumental de uma língua estrangeira para fins acadêmicos, é natural que se tenha dificuldade na construção de sentido, devido à grande complexidade lingüística e de conteúdo dos textos a que o leitor é exposto. Esse problema é agravado especialmente no caso de nosso público-alvo, cujo nível de conhecimento lingüístico está entre o básico e o intermediário, bem aquém do mínimo exigido para uma leitura fluente.

Desta forma, a utilização de textos autênticos (não simplificados) visa colocar o aluno frente a uma situação real de leitura na qual ele precisa contornar as lacunas de compreensão dentro de uma situação na qual seu nível de conhecimento lingüístico está aquém daquele previsto pelo autor para seu leitor virtual. Ou seja, é importante que o material didático se aproxime o máximo possível da situação real, de forma a instanciar o uso consciente de estratégias de inferência de sentido e de recuperação e uso de conhecimento prévio como parte da rotina da leitura. Além disso, faz-se necessária a explicitação de pontos lingüísticos recorrentes no discurso acadêmico.

Assim sendo, dada a complexidade da língua, é previsível que haja momentos em que o leitor se sentirá incapaz de contornar obstáculos individualmente, especialmente em estágios iniciais de sua aprendizagem. Mais especificamente, havendo excesso de lacunas de compreensão, o uso de estratégias compensatórias torna-se impraticável, como vimos no capítulo anterior. Sabe-se que, por mais que se trabalhe estratégias ascendentes e descendentes, a segurança sobre o nível satisfatório de compreensão só será alcançada se agregada a uma prática continuada: a automatização das estratégias tornadas conscientes na sala de aula depende diretamente da prática de leitura. O aluno precisa de andaimes que o auxilie a superar seus limites, o que pode vir a ser favorecido por um trabalho colaborativo em rede.

Com relação específica ao grupo de aprendizes pós-graduandos, pode-se esperar que esses alunos tragam para a situação de leitura conhecimentos prévios diferenciados sobre conteúdo do texto e elementos formais (léxico e estrutura da língua). Na situação prática da leitura, problemas de compreensão podem ser contornados tanto pela contribuição entre os

alunos como pela interação professor/aluno. Embora as lacunas de conhecimento sejam muitas, os alunos envolvidos no curso diferem na natureza de suas dificuldades e no conhecimento sobre a língua-alvo. Acreditamos, portanto, que o trabalho conjunto entre alunos e professor-aluno, de forma a promover trocas entre diferentes domínios de vocabulário e estratégias sobre a compreensão de textos, assume grande importância nesse processo.

Esse apoio coletivo durante a leitura pode incentivar o engajamento do aluno no ato de ler, já que cria um contexto onde a aprendizagem pode acontecer via trocas sociais onde todos têm a ganhar, seja na participação ativa, colocando dúvidas ou oferecendo respostas, ou no contato com as dúvidas e respostas colocadas por outros membros do grupo.

Para entender a relação entre a aprendizagem de leitura em LE e práticas sociais, esta investigação considerou ser a abordagem histórico-cultural proposta pela psicologia soviética a melhor opção como fundamentação teórica, pois ela nos dá referenciais interessantes para entendermos como o conhecimento é socialmente construído, e como isso pode ser facilitado através da comunicação e com o apoio de pares mais capazes. Nessa linha, analisaremos algumas idéias avindas do trabalho de Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934), que aliam dados sobre a questão do funcionamento da linguagem e do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

O objetivo central deste estudo sobre a concepção histórico-cultural na construção do conhecimento será o de situar a interação via rede no aprendizado da leitura em inglês para fins acadêmicos. Explicitaremos nosso embasamento teórico focalizando a rede como um ambiente propício para o aprendizado em questão, sendo que o aprendizado colaborativo será colocado como elo de ligação entre a teoria e a prática pedagógica

2.1 A Concepção Histórico-Cultural na Comunicação para a Construção de Significado

A análise da linha vigotskiana, que segue a tradição sócio-marxista é caracterizada pela introdução da história como elemento distintivo do ser humano, na organização das

suas relações sociais que estruturam sua cultura. Dentro dessa orientação, a formação sócio-cultural da mente explica o papel da aquisição da linguagem no desenvolvimento cognitivo ou socialização do pensamento da criança, no processo de formação da consciência.

Embora a visão da aquisição da linguagem seja específica para o caso da aquisição de LM, podemos nos utilizar de alguns dos conceitos vigotskianos para explicar fenômenos no ambiente da aprendizagem de LE. Entre eles, podemos citar como a interação social influencia a estruturação da consciência e o desenvolvimento de conceitos científicos, que Vigotski expande para a aprendizagem de LE. Além disso, partiremos de algumas noções vigotskianas para comparar e contrastar a situação de aprendizagem de LE com a de aquisição de LM.

Os conceitos centrais a serem trabalhados serão o da prática social como meio de internalização do sentido e/ou do conhecimento, através da aquisição de auto-regulação para o desempenho da tarefa, ou seja, a atuação consciente para o desenvolvimento de tarefas.

2.1.1 A Noção da Consciência nas Práticas Sociais

Para Vigotski, é necessário esclarecer as relações entre pensamento e linguagem para se poder compreender o desenvolvimento intelectual. Isso explica o porquê de seus estudos com crianças, que constituem a parte mais conhecida de seu trabalho. Fiel à pressuposição básica do marxismo de que para entender o indivíduo deve-se primeiramente entender as relações sociais nas quais ele está inserido, Vigotski procura pelas origens da consciência em processos sociais, e sugere que a mesma deva ser entendida como um atributo da organização da atividade prática.

Ancorada nos conceitos de mediação semiótica e de internalização, a visão histórico-cultural da mente humana entende os sistemas de signos como ferramentas psicológicas para a criação da consciência. Dentro dessa ótica, as funções mentais superiores - atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e imaginação científica para comparação e discriminação (Vigotski, 2001 : 246 e 326) - são consideradas como geradas por uma comunidade, ancoradas na ação recíproca de seus membros.

Pela interação social, a criança assimila e automatiza uma operação/relação no plano da ação, de forma não consciente. Para que os indivíduos se comuniquem, é necessária uma mediação que recria a relação/operação com o mundo concreto na sua imaginação, para posteriormente exprimi-la via linguagem. Esse deslocamento do plano da ação para o plano do pensamento estrutura um processo de evolução que resulta no domínio da ação, e na tomada de consciência do próprio pensamento.

Utilizando-se do signo como instrumento mediador, o homem se relaciona com o mundo concreto e com o outro (o grupo social), e internaliza a cultura de seu meio social. É através da mediação da linguagem que o homem forma idéias e pensamentos para apreender o mundo e atuar sobre ele de forma coerente com sua realidade sócio-histórica. Portanto, essa relação homem-mundo via discurso tem no signo seu elemento fundamental, e no sentido, o vínculo entre o pensamento e a palavra.

A tomada de consciência está ligada a um desenvolvimento cíclico na formação de conceitos, em forma de espiral (Vygotsky, 1978 : 56) que possibilita uma generalização, ou seja, uma transição a um nível mais elevado de abstração, revelando atributos comuns aos fenômenos, o que resulta em uma nova forma de pensar.

Esse processo de socialização do pensamento, elo central de todo o desenvolvimento psicológico, se fundamenta na formação e na internalização de conceitos pela criança. Os conceitos adquiridos pela criança antes da educação formal são denominados espontâneos e os gerados como resultado da aprendizagem escolar, são denominados de conceitos científicos. Colocaremos a seguir como a teoria entende a internalização de conceitos, para então refletir sobre os conceitos científicos e sua relação com a aprendizagem de LE.

2.1.2 O Conceito da Internalização do Conhecimento

A nosso ver, a maior contribuição da psicologia soviética foi conceituar o relacionamento entre atividade externa e interna. Em outras palavras, reconhecer que a atividade interna não apenas surge da prática da atividade externa como também *"retém*

*suas conexões fundamentais e de mão dupla com ela”*¹(Wertsch & Stone, 1985 : 162), ou seja, que a atividade interna é moldada pela externa, de uma forma dialética.

Alguns pesquisadores pertencentes à corrente americana que interpretou a teoria vigotskiana, bem ilustrada nos trabalhos de Wertsch, explicam a passagem da significação do plano externo para o plano interno ancorados no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)², enfatizando o papel ativo do par mais capaz que, através da linguagem, orienta a aquisição de novos conceitos pelo aprendiz (Wertsch, 1985; Wertsch & Stone, 1985).

Outros pesquisadores enfocam o conceito de internalização da teoria de Vigotski em seu sentido mais amplo, buscando explicar a formação social da mente, um projeto central no desenvolvimento da teoria do autor. Nessa linha pareceram-nos particularmente interessantes as reflexões de Angel Pino Sirgado. Nesse estudo, o autor vai além da aquisição de conceitos via intermediação do outro, para explicar a complexa relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Mais especificamente, sua leitura da noção de internalização não é de uma passagem para o plano interno, mas de uma significação que se constitui nos dois lugares ao mesmo tempo, externa e internamente.

2.1.2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e o Processo de Internalização

Segundo Wertsch, a internalização gradualmente transfere os processos do plano externo, de modo a levar a cabo a formação de um plano interno, procedimento esse caracterizado pela emergência do controle voluntário sobre funções mentais superiores. Essa transição das funções inter- para intrapsicológicas acontece na ZPD, definida por Vigotski como *“a distância entre o nível desenvolvimental real, determinado pela capacidade de resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento*

¹ No original: "retains its fundamental and two-way connections with it."

² Em VIGOTSKI (2001), A construção do Pensamento e da Linguagem, tradução na íntegra e diretamente do russo para o português do livro de Vigotski de mesmo nome, Paulo Bezerra utilizou a nomenclatura ZDI Zona de Desenvolvimento Imediato, ao invés de ZPD. O tradutor alega que o termo *“blijáichee”* significa o mais próximo, proximíssimo, imediato. Concordamos que essa nomenclatura defina melhor o que a criança pode fazer com ajuda no momento, mas optamos por utilizar Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), pelo fato de ser este um termo largamente utilizado na área.

*potencial, determinado através da resolução de problemas sob a direção de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes”*³ (1978 : 86).

Enquanto o nível desenvolvimental real define funções já amadurecidas, que caracterizam o produto final do desenvolvimento, a ZPD define aquelas em processo de formação, em estado embriônico. Portanto, a ZPD *“nos permite delinear o futuro imediato da criança em seu estado desenvolvimental dinâmico. (...) O que a criança pode fazer com ajuda hoje, ela saberá fazer por si própria amanhã”*⁴ (Vygotsky, 1978 : 87).

Durante o processo de aprendizagem e até que a internalização se complete, o instrutor estabelece um diálogo regulador cuja característica principal é oferecer suporte à criança e gradativamente reduzir esse apoio, de forma que o aprendiz desenvolva independência na execução da ação. Esse diálogo regulador é caracterizado pelo uso de andaimes ou suportes, e sua função é permitir que o conhecimento externo seja usado como uma ferramenta interna para controle consciente (interno).

2.1.2.2 A Internalização no Processo de Construção Social da Mente

A conceituação das atividades externa e interna de Vigotski para explicar a construção social dos indivíduos foi também tratada por Sirgado (1994), que utiliza como base de sua reflexão a metáfora dos mundos público e privado. Nas reflexões tecidas pelo autor, a esfera pública representa o espaço simbólico da prática da palavra por meio do diálogo, onde o ser social se identifica através da representação de papéis, de forma a se adequar a convenções de práticas, relações e normas socialmente aceitas. Já a esfera privada é o espaço simbólico específico de cada indivíduo, de sua intimidade e espontaneidade, onde não existe lugar para a representação. Esses dois mundos funcionam numa relação de interdependência, compartilhando os fenômenos semióticos, de forma que a fala do sujeito, que é privada, também faça uso da língua, que é uma convenção social. Sendo assim, a comunicação humana depende da intersecção de lugares privados e da intersubjetividade que constitui o lugar público.

³ No original: "It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers."

⁴ No original: "The ZPD permits us to delineate the child's immediate future and his dynamic developmental state. (...) what the child can do with assistance today, she will be able to do by herself tomorrow."

É através do uso das palavras que se transcende o mundo privado e se cria o público, onde os falantes negociam diferentes interpretações do sentido de uma natureza privada. Por outro lado, a convivência e a interação social operam transformações também no indivíduo, ou seja, o mundo privado é feito do mundo público, assim como o mundo público é feito do mundo privado.

Essa relação dá ao signo um caráter reversivo, onde tudo o que se fala tem efeito sobre o mundo público, e ao mesmo tempo interfere no mundo privado. A significação, portanto, se constitui nos dois lugares simultaneamente, ou seja, a fala pública se torna também privada.

Das considerações de Sirgado podemos inferir que o processo de ensino-aprendizagem trata de um conflito muito mais complexo, que tem a ver com a interação dialética entre o público e o privado, que vai além da díade perito/novato, e portanto aproxima-se mais da visão sócio-marxista, onde a função do “outro” na interação social refere-se ao grupo social, e não a uma outra pessoa.

Segundo o autor⁵, a razão de Vigotski ter mencionado a ZPD foi para que não se considerasse a capacidade de uma criança limitada ao que ela pode desempenhar com independência, mas que se levasse também em conta o que ela pode fazer com a ajuda do “outro”. A ZPD, desta forma, seria um critério de avaliação de ensino/aprendizagem, medindo a capacidade intelectual de discernimento da criança. Para Vigotski, a ZPD determina o campo de transições acessíveis à criança, e *“é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”* (2001 : 331, grifo nosso). Achamos particularmente interessante a reflexão de Sirgado que expande o conceito de internalização, e concordamos com o autor no que se refere à inadequação da aplicação do conceito de ZPD para adultos, visto que o mesmo foi construído para explicar o desenvolvimento cognitivo de crianças.

Feitas essas colocações, lembramos que o contexto pedagógico pressupõe uma intervenção deliberada do outro no sentido de promover aprendizado. Nessa linha, entendemos que embora ambas as interpretações da noção de internalização discutidas acima sejam relevantes para se compreender o processo de educação formal, necessitamos de um conceito mais restrito que o oferecido por Sirgado para compreender de forma mais

⁵ Colocações pessoais feitas pelo Professor Angel Pino durante o exame de qualificação do presente estudo.

aprofundada o processo de ensino de LE em situação formal. Nesse sentido, nos parece interessante refletir sobre os conceitos científicos e o aprendizado de LE, e também sobre o trabalho de Anton (1999), que nos oferece categorias para pensarmos os diferentes tipos de intervenção que podem caracterizar a intermediação do “outro”, no processo de aprendizagem de leitura em LE.

É interessante, portanto, focalizarmos as questões teóricas relevantes ao ensino e à aprendizagem de línguas, e sua relação com a prática pedagógica. Colocaremos nos itens a seguir o papel do desenvolvimento dos conceitos científicos na aprendizagem de LE, a importância do papel intermediador do outro no aprendizado da leitura, e finalmente analisaremos como a utilização de andaimes pode influenciar e mesmo otimizar o aprendizado na situação prática de sala de aula.

2.1.3 O Desenvolvimento dos Conceitos Científicos e a Aprendizagem de LE

A aprendizagem consciente e deliberada de um determinado sistema de conhecimento científico, bem como a apreensão de conceitos espontâneos, passam por um processo de desenvolvimento que envolve o aspecto semântico da língua: *“a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela”* (Vigotski, 2001 : 265).

Enquanto que o desenvolvimento de conceitos espontâneos segue a estrutura cíclica, em forma de espiral ascendente que passa do concreto até níveis cada vez maiores de abstração, o desenvolvimento de conceitos científicos percorre o caminho inverso. Partindo de um alto estágio de abstração, evoluem de forma descendente para aproximar-se do fenômeno concreto e da disposição para a ação.

Poderíamos dizer que a noção do desenvolvimento dos conceitos espontâneos explica de forma mais precisa a aquisição de LM, enquanto que o processo de aprendizagem de LE se aproxima mais da aquisição de conceitos científicos. Em relação à língua materna, a criança se faz falante, falando, de forma inconsciente e não intencional,

e só percebe a relação de significação entre palavra e referente bem mais tarde, depois dos 3 ou 4 anos, segundo Vygotsky (1962 : 112).

A aprendizagem de LE, por sua vez, ocorre no contexto formal, em situação de não imersão e pressupõe sempre a existência da primeira língua. Essa aprendizagem é um ato voluntário, que implica numa ação ou atitude ativa da pessoa. Segundo Vigotski (2001 : 266), a língua-alvo constitui um "*sistema de signos correspondente ponto por ponto aos conceitos assimilados anteriormente*". Sendo assim, o aprendiz só compreende uma palavra em LE se descobrir a relação de significação imediatamente. Para tanto, emprega todo o aspecto semântico da LM, produto de uma longa evolução.

Nas palavras de Vigotski (2001 : 269), "*a assimilação de uma nova língua não passa por um novo tratamento do mundo material, nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez, mas por outro sistema de linguagem anteriormente apreendido e situado entre a linguagem a ser reassimilada e o mundo dos objetos*". Da mesma forma, "*poderíamos falar em desenvolvimento espontâneo da linguagem para a LM e desenvolvimento não espontâneo para a LE*"(op.cit. : 268).

Sintetizando, o sujeito aprende, automatiza e usa a LM, sem ter necessariamente que refletir conscientemente sobre seus aspectos formais. É possível que isso também aconteça na situação de imersão que caracteriza a aquisição de L2. No entanto, na aprendizagem formal de LE, a pouca exposição ao insumo lingüístico demanda maior reflexão e análise da língua, como um processo intermediário que antecede a automatização da língua.

Segundo Vigotski (2001 : 319 e segs.), na LM, a princípio o indivíduo domina certas habilidades em operações inconscientes, mas sua aprendizagem da escrita e da gramática na escola tornam conscientes seus conhecimentos prévios, o que o habilita a operar voluntariamente sobre a língua. Aprender as características formais que tipificam uma LE segue uma orientação inversa. O aprendiz foca conscientemente na língua, para depois automatizá-la e usá-la de forma inconsciente.

Considerando essas explicações teóricas, é possível prever-se que a noção de metacognição, ou seja, a aprendizagem auto-regulada, possa produzir resultados promissores na situação pedagógica formal (Bialystok & Ryan, 1985; Braga & Busnardo, 1993). Adicionalmente, é possível prever que esse processo de reflexão consciente seja mais produtivo quando fruto de uma ação recíproca, na qual participam aprendizes e

professor. Em outras palavras, é importante entendermos como a intermediação do “outro” pode colaborar para a aprendizagem de leitura em LE.

2.1.4 O Papel Intermediador do Outro no Aprendizado de Leitura em L.E

Na situação específica de aprendizado de LE, como discutido anteriormente, a questão central não é a aquisição de conceitos, mas a aprendizagem de um novo conjunto de normas e convenções lingüísticas necessárias para a interlocução do leitor com o texto em LE, ou seja, antes de interagir com o texto, cabe ao leitor dominar os sistemas de simbolização lingüística adotados por outro grupo social, ao qual ele não pertence.

Mais especificamente, na aula de leitura em LE, a compreensão do texto, na grande maioria dos casos, não demanda negociação de sentidos. O sistema de significados já existe como dado na LM, e resta ao leitor apenas procurar formas de interpretar melhor o sentido pretendido pelo autor. E a construção de conhecimento só se dá na medida em que se aprenda sobre a língua-alvo através da leitura.

Poderíamos dizer que a aprendizagem é deliberada tanto para conceitos quanto para os referenciais semióticos, mas o leitor é deficitário no conhecimento da linguagem que permite a interlocução do mundo privado do leitor com o texto, parte integrante do mundo público. A questão à qual nos referimos é muito pouco explorada nos trabalhos de Vigotski, que estava fundamentalmente preocupado com a aquisição da LM.

No entanto, se aceitarmos as colocações de Vigotski, segundo o qual o aprendizado de conceitos científicos é feito de forma intencional e se assemelha à aprendizagem de LE, podemos pressupor que a aprendizagem de leitura em LE inicia-se pela explicitação de conhecimentos sistêmicos e se desenvolve até uma leitura fluente e espontânea. Nesse sentido, seria interessante perguntarmos como a interação social pode fomentar essa prática.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, Sirgado (2000) aponta basicamente duas concepções, quais sejam, a de tipo transferencial e a de tipo descoberta-pesquisa. Na primeira, típica do ensino tradicional, o conhecimento é visto como a reprodução de informações existentes em determinada(s) fonte(s), sem orientação para que o aprendiz encontre a natureza semiótica do mesmo, ou seja, sem relacionar a teoria à realidade. O

aprendiz tem uma relação passiva com o objeto de conhecimento, e de subordinação com o provedor/ elaborador de informações.

Dentro da concepção descoberta-pesquisa, a aquisição de conhecimento é um processo de procura e elaboração de informações sob a orientação de um ou mais parceiros. *“Se o conhecimento é uma produção social é porque ele é obra de muitos ‘outros’, os quais se constituem por isso mesmo em guias na atividade de conhecer.”* O aprendiz é motivado a procurar explicações existentes e a elaborar suas próprias, a fim de encontrar a natureza semiótica do conhecimento. Esta noção do ato de ensinar acolhe os postulados histórico-culturais, entendendo o conhecimento como produto de um trabalho social e concebendo sua aquisição como um processo de descoberta e *“(re)elaboração com a colaboração dos outros”* (op.cit. : 1).

Desta forma, a perspectiva acima explicitada é a que norteia nossa aplicação dos postulados vigotskianos, ou seja, a utilização do aprendizado colaborativo no contexto da rede constitui a estratégia central de ligação entre a consciência na leitura em LE e nossa prática pedagógica. Além disso, a participação do outro como apoio remete-nos à noção de andaimes, recursos providos socialmente para a construção de conhecimento, uma linha de reflexão desenvolvida por Anton (1999), que tem como foco específico as interações professor/aluno no ensino/aprendizagem de LE.

2.1.5 A Função Direcionadora dos Andaimes na Aprendizagem de LE

Segundo Anton (1999), é importante engajar aprendizes em participação ativa, tanto na construção de sentidos quanto de forma da língua-alvo. Ao se utilizar de técnicas de andaimes ou suporte, o professor controla elementos da tarefa que estão acima da capacidade do aprendiz, fazendo com que ele foque no que está dentro de sua capacidade.

A autora aponta seis diferentes funções de suporte: (1) recrutar o interesse do aprendiz para a tarefa; (2) reduzir níveis de liberdade, simplificando a tarefa; (3) manter o aprendiz motivado em busca do objetivo proposto; (4) enfatizar pontos relevantes e apontar discrepâncias entre o produto e a solução ideal; (5) controlar e reduzir a frustração durante a resolução do problema; (6) demonstrar a forma idealizada da tarefa a ser desempenhada.

Ao analisar como os movimentos comunicativos do professor na apresentação de pontos gramaticais influenciam a interação em sala de aula, a autora ilustra o uso de questões abertas para levar os alunos a refletir sobre a forma da língua. Ao invés de dominar a interação como é o caso do uso de perguntas dedutivas restritas ao objetivo de verificar o nível de compreensão, as perguntas indutivas fomentam a participação ativa, levando o aprendiz a construir suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da língua.

A autora também ressalta a importância de se engajar toda a classe na resolução de um problema apontado por um dos alunos, desafiando-os a focalizar e refletir, e tornando a correção num esforço colaborativo mais do que o simples fornecimento da resposta certa. Para tanto, o clima da sala de aula deve permitir que os aprendizes se sintam confortáveis em expressar seus pontos de vista, para poder compartilhar estratégias de aprendizado.

Em suma, é possível levar aprendizes a se envolver na construção de sentidos, ou de conhecimento, através do diálogo. Daí a importância da aplicação do ensino colaborativo na rede, sobre cujo estudo nos debruçaremos a seguir.

CAPÍTULO 3

A Aplicação do Ensino Colaborativo na Rede

Estudos sobre educação à distância têm indicado que o aprendizado colaborativo via rede aumenta a motivação, a taxa de conclusão de curso, a satisfação e até mesmo a performance do aluno. Estudos como o desenvolvido por Gunawardena & Zittle (1998 : 109), mostram que o uso da CMC (Comunicação Mediada por Computador) fornece ao aprendiz múltiplas perspectivas de um mesmo tópico, a possibilidade do aprendizado baseado em casos do mundo real, fomenta a prática reflexiva, facilita a construção de conhecimento dependente de contexto e conteúdo, e dá suporte à construção de conhecimento via negociação social. Outros estudos, como o de Annand & Haughey (1997 : 130) chegam a qualificar a CMC como desencadeadora em potencial do desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior.

Essas vantagens exemplificam por que grande número de instituições de ensino estão promovendo cursos que incluem comunicação mediada por computador, sendo alguns deles mesclados com aulas presenciais (Gunawardena & Zittle, 1998, Gunawardena, 1998; Annand & Haughey, 1997). Com relação ao ensino no meio eletrônico, propostas pedagógicas que visam a construção coletiva de conhecimento têm explorado tanto as formas síncronas como as assíncronas¹. Dentre elas, as formas assíncronas têm sido muitas vezes privilegiadas para trabalhos em grupo, por não sofrerem restrições de tempo e espaço (Annand & Haughey, 1997 : 128).

Com relação ao trabalho colaborativo em rede, algumas reflexões têm centrado na questão da tarefa pedagógica e do controle que o aprendiz deve ter sobre o processo de aprendizado. Segundo Felix (1994), a ênfase na tecnologia vem cedendo lugar a uma orientação centrada nas necessidades do aluno, na qual a rede tem sido considerada como mais adequada para atividades dirigidas a tarefas.

¹ Dentre as formas de CMC síncrona, temos (a) a teleconferência: com áudio, com o sem o uso de vídeo, e (b) a conferência ou "chat": comunicação por texto. Dentre as formas assíncronas, temos (a) o correio eletrônico, cujas interações do grupo são lidas uma a uma, em telas separadas; (b) o fórum de discussão, cujas interações podem ser apagadas depois de completada uma tarefa; (c) "newsgroups", cujas interações ficam armazenadas no provedor por tempo indeterminado, como uma biblioteca de informações que podem ser consultadas antes de se colocar uma nova pergunta na rede.

É importante, no entanto, lembrar que, para a obtenção de colaboração entre pares, não basta haver o espaço colaborativo. É necessário que as tarefas tornem imprescindível a troca e o compartilhamento de informações. Para que isso ocorra, é preciso que não só o professor/monitor, como também os alunos, percebam a importância da colaboração como uma estratégia para diminuir a complexidade da interação com o material e a execução das tarefas propostas.

No presente capítulo, discutiremos em mais detalhes a aquisição ativa de conhecimento, as vantagens e necessidades da comunicação mediada por computador, e o papel do professor no ensino colaborativo de leitura em LE..

3.1 A Aquisição Ativa do Conhecimento

Mais que a transmissão de conhecimento, o aprendizado é um processo interno de interpretação, e a interação entre pessoas propiciada pela rede mundial de computadores favorece um alto nível de troca de informações, que pode facilitar a elaboração e/ou re-elaboração de conhecimentos pelo aprendiz.

Para viabilizar uma prática na qual o aprendiz participa ativamente na aquisição de conhecimento, o conteúdo do programa não pode ter uma estrutura fixa, ou seja, apenas os pontos centrais do programa precisam ser definidos a priori no processo de aprendizagem. O aluno deve ser encorajado a resgatar seu conhecimento prévio relevante ao tópico estudado, e a procurar novos pontos de vista e fontes de dados alternativas, já que o foco dessa orientação de ensino é na habilidade de reflexão, e não na memorização. Essa orientação pode ser favorecida por atividades que levem à construção de perspectivas múltiplas, e explore a cognição situada e o aprendizado prático (Bednar et al., 1992 : 22 e segs.).

A orientação de *múltiplas perspectivas* prevê a que resolução de um problema contempla diferentes possibilidades que podem levar a um resultado favorável. Cada membro do grupo deve procurar comparar e compartilhar visões alternativas, sem que isso

seja feito de forma competitiva, e sem a necessidade de consenso, já que o objetivo é desenvolver e avaliar evidências que refletem diferentes pontos de vista (op.cit.).

A adoção da orientação denominada *cognição situada* prevê o uso de tarefas autênticas para as quais delineamos os objetivos mais gerais, e os objetivos mais específicos devem ser delimitados de acordo com as necessidades dos aprendizes. Dentro dessa orientação, a razão para resolver o problema deve ser extraída do contexto no qual o aprendizado será aplicado. O contexto do aprendizado é assim um fator crítico: deve-se manter a complexidade do ambiente, de modo que o mesmo seja próximo de situações autênticas, como forma de ajudar o aprendiz a entender o conceito inserido em ambientes complexos, como na vida real (op.cit.).

O *aprendizado prático*, ou sob a tutela de um especialista, visa dirigir o aluno até que sua performance seja equiparada à do perito. Nesse caso específico, o aprendiz é exposto a atividades autênticas que demandam interações sociais envolvendo trocas entre os mesmos e o especialista, que auxilia na criação de sentido, levando gradualmente à autonomia do aprendiz (op.cit.). Essa interação especialista/aprendiz prevista pelo aprendizado prático é pedagogicamente interessante, mas nem sempre possível.

Todas as três possibilidades acima mencionadas, de uma forma mais ou menos acentuada, têm de contornar diferenças que existem na situação pedagógica, devidas à distância entre o conhecimento prévio do professor e do aluno. Essa distância foi denominada por Moore (1991) de distância transacional, e é descrita como um espaço psicológico e comunicativo entre professor e aluno, tanto nas interações à distância, como nas presenciais. O autor defende que essa distância pode variar em graus, e pode ser superada através de estratégias pedagógicas como, por exemplo, a discussão via rede como estratégias que podem flexibilizá-la.

Segundo Garrison (1989), a qualidade da transação educacional requer entendimento e conhecimento através de diálogo e debate e, portanto, necessita de uma “comunicação de mão-dupla”² entre professor e aluno que, no caso da EAD, pode ser favorecida pelo suporte tecnológico. A idéia central de Garrison é de que a tecnologia permite a interação, e esta é a melhor maneira de aprender segundo o enfoque histórico-

² A expressão “comunicação de mão-dupla” corresponde ao original em inglês “two-way communication”, como utilizado por Garrison (1985 : 10).

cultural. Essa opção pela qualidade, no entanto, segundo o autor, talvez demande grupos com número mais restrito de alunos na EAD, para permitir interações mais eficientes.

Garrison (1989) defende a necessidade do controle do aprendiz sobre o processo de aprendizado, de modo a influenciar o curso das reflexões em “mão-dupla”, ou seja, o conhecimento deve ser pensado num ambiente colaborativo, onde haja espaço para o imprevisível, e um espaço onde se possa interagir e negociar sentidos. Nessa linha de “comunicação de mão-dupla” sustentada, é importante que o ceticismo e o desafio a pressuposições sejam encorajados.

Moore (1991) também sugere uma situação que favoreça o controle e a autonomia do aprendiz. O aprendiz autônomo deve ser capaz de determinar os objetivos, as experiências e as decisões de avaliação de seu programa de aprendizado. Assim, a aprendizagem autônoma demanda uma estrutura que contemple a interação e que permita que os aprendizes se ajudem mutuamente a superar colaborativamente os desafios que encontram na situação de estudo.

Como vimos, o ponto central dos estudos citados acima é que o aprendizado ativo demanda um ambiente de aprendizado colaborativo, que favorece a comparação e o compartilhamento de visões alternativas com os outros membros do grupo. Reconhece-se que a ênfase é no processo de construção de significado, e nas demandas cognitivas feitas pelas tarefas do aprendizado (Garrison, 1995 : 201). Em outras palavras, o sucesso dos trabalhos colaborativos entre parceiros reside em quão eficazmente eles co-constroem um determinado universo referencial, e não na solução proposta, já que a importância do desenvolvimento de processos metacognitivos supera a relevância do produto da interação (Bednar et al., 1992).

3.1.1 As Premissas do Ambiente Colaborativo

Uma premissa do aprendizado colaborativo é que a aprendizagem seja fundamentalmente centrada no aluno, pois a comunicação interativa de mão-dupla fornece oportunidades para que a aprendizagem seja controlada pelo aprendiz (Gunawardena & Zittle, 1998 : 106). O conhecimento deve emergir do diálogo ativo entre os que procuram entender e aplicar conceitos e habilidades, e não ser simplesmente pré-determinado e

entregue aos alunos. A interação entre pares é considerada variável crítica para experiências de aprendizado eficazes: a verbalização e a resolução de conflitos conceituais podem ser responsáveis por mais construção de conhecimento em grupos, do que em enfoques individualistas ou competitivos (Mattiz, s/d : 5; Harassim³, apud Gunawardena, 1998 : 106).

Estudos recentes, como os de Garrison e Moore descritos no item anterior, têm apontado que o ensino mediado por computador pode favorecer esse tipo de aprendizado, já que oferece espaços síncronos e assíncronos para trocas de informação voltadas à construção de conhecimento. No entanto, essas trocas parecem depender de forma bastante direta de tarefas que demandem a colaboração dos aprendizes.

Felix (1999 : 94) ressalta que *"a rede é mais apropriada para atividades voltadas para tarefas, nas quais os alunos, trabalhando individualmente ou em grupo, têm algum grau de controle sobre seu aprendizado"*⁴ (tradução nossa). O autor ainda explica que o direcionamento pedagógico é necessário para instanciar a aquisição de habilidades de aprender a aprender (op.cit. : 88). Argumentando na mesma direção, Gunawardena (1998 : 108), coloca que a experiência mostra ser baixa a motivação para a participação, se a comunicação não estiver integrada a uma tarefa do curso. Em estudo específico sobre a leitura em LE via rede, Ganderton (1999) também enfatiza que apesar dos conhecimentos lexical e sintático serem cruciais, a falta de direcionamento no uso da rede pode causar problemas se o aprendiz não tem objetivo específico ou tarefa em mente (Ganderton, 1999 : 52).

Outra questão a ser considerada, além da natureza da tarefa, é o estudo das diferenças individuais dos alunos. Os indivíduos diferem quanto ao seu conhecimento prévio, suas habilidades gerais, aptidões, preferências ao processar informações, ao construir significados a partir delas, e ao aplicá-las a novas situações. O contexto presencial pode favorecer que o professor faça os ajustes necessários para atender diferentes alunos. A comunicação face-a face oferece ao professor pistas extra-lingüísticas, que lhe permitem avaliar o aluno de uma forma sem paralelo na rede. Na rede, os

³ Harasim, L.(1990). "Online Education: an environment for collaboration and intellectual amplification". In Harasim, L. (ed.) Online Education: Perspectives on a New Environment, New York, Praeger, pp.39-64.

⁴ No original (p.94): "The web is best suited for task-driven activities in which students, working individually or in groups, have some degree of control over their learning."

problemas devem ser explicitados na forma de texto, o que pode dificultar ajustes. Na EAD, como a comunicação é intermediada pelo computador, é necessário haver maior previsão da natureza dos alunos pelo professor. A flexibilidade para ajustes no contexto da rede oferece pouco, ou nenhum espaço para mudanças durante a consecução do curso.

Focalizando especificamente a aprendizagem de leitura em LE via rede, Kaplan aponta uma necessidade adicional que não pode ser ignorada: a colaboração entre aprendizes no contexto da CMC não depende apenas do conhecimento do sistema da língua, mas também da familiaridade com o computador (Kaplan⁵, apud Ganderton, 1999 : 51). Assim sendo, esse conjunto de necessidades e problemas devem ser previstos antecipadamente, tendo em vista que, segundo Gunawardena (1996 : 74), a educação à distância para o aprendizado ativo e colaborativo pressupõe que se projete suporte ao aprendiz de acordo com suas necessidades individuais. Daí a necessidade de se destacar os pontos fortes e fracos inerentes às diferentes formas de comunicação via rede: síncrona e assíncrona.

3.2 As Vantagens e Necessidades da Comunicação Mediada por Computador (CMC)

Embora a instrução via rede favoreça a aprendizagem de enfoque realmente independente e colaborativo, não há nada inerente ao meio que conduza automaticamente a isso, pois a rede também se presta a programas tradicionais, de orientação behaviorista, preditiva e reprodutiva. O enfoque deve ser mudado do que "*a tecnologia pode fazer para o aluno para o que o aluno pode fazer com a tecnologia*"⁶ (Felix, 1999 : 94, tradução nossa).

A rede pode ser vista como um instrumento ou meio de ensino que apresenta vantagens, possuindo também limites. Entender ambos é necessário para que o uso dessa tecnologia seja produtivo em termos pedagógicos.

⁵ Kaplan, N. (1995). E- literacies. URL http://raven.ubalt.edu/staff/kaplan/lit/E-literacies_612.html (26 March 1999).

⁶ No original: "a shift from what the technology can do for the student to what the student can do with the technology."

3.2.1 Vantagens e Desvantagens das Formas de Comunicação Síncrona e Assíncrona

A revisão da literatura fornece-nos evidência de que as tecnologias de teleconferência, fórum e grupo de discussão dão maior oportunidade para que o aluno assuma o controle de sua aprendizagem e tendem a enfatizar o diálogo, o que não acontece com tecnologias de estrutura rígida, em que o material didático não comporta mudanças circunstanciais, de acordo com as necessidades do(s) aluno(s), como é o caso dos cursos pré-programados (Gunawardena, 1996). Garrison (1995 : 200) também defende essa posição quando advoga que meios de comunicação à distância que utilizam materiais de estrutura fixa refletem inerentemente uma orientação behaviorista, por se basearem em avaliação reprodutiva e pretenderem dirigir o aluno em direção a objetivos prescritos. Além disso, segundo vários autores, o aprendizado é atingido mais eficazmente quando se utiliza a troca de idéias entre pessoas (De Verneil & Berge, 2000 : 16; Gunawardena, 1998 : 106; Newman et al., 1996 : 67).

Algumas características tipificam as interações via rede, sejam elas síncronas ou assíncronas. A CMC fornece oportunidade de acesso a mais alunos, pois a distância não é fator limitador. Embora haja a possibilidade de comunicação oral via rede, a maior parte das interações ainda ocorre via modalidade escrita. Essas comunicações dão maior segurança para os usuários na preservação da face, ou seja, preservam o interlocutor das reações do grupo. Nos encontros presenciais, o aprendiz fica exposto à reações, muitas vezes extra-verbais, que podem inibir o seu desempenho, enquanto que a intermediação da tela oferece uma sensação de distância, tornando o aluno menos observado.

Além disso, a não presença física dos participantes diminui a influência de fatores sociais: a discussão pode ter maior equalização na participação dos membros, sem as distinções hierárquicas e sociais marcadas na comunicação presencial. Em outras palavras, dado o apagamento dos fatores sociais, todas as participações podem ser julgadas em pé de igualdade. Conseqüentemente, alunos tímidos sentem-se mais encorajados a participar, porque podem se colocar mais facilmente no ambiente da CMC, e porque as características físicas ou pessoais que inibem sua participação encontram-se ausentes ou menos óbvias (Annand & Haughey, 1997 : 137-138).

Ainda mais significativo, é o fato de que tais fatores favorecem a importância do conteúdo da mensagem, o que tende potencialmente a manter as discussões centradas no tópico (Newman et al. 1996 : 65; Gunawardena, 1998 : 104). Desta forma, a CMC adapta-se à discussão, criando, portanto, um ambiente favorável ao pensamento crítico⁷: a integração entre a colaboração e a reflexão (Reushle, 1999). Como ganhos adicionais, não há limites de turnos para os participantes (Braga e Costa, 2000), além do que as transcrições constituem um prático arquivo dos pontos de discussão.

Em contextos que prevêem a comunicação escrita entre participantes, o aluno pode tanto responder espontaneamente, quanto compor e editar a resposta, proporcionando um tempo para a reflexão antes que a resposta seja colocada "online", o que contribui para que se trabalhe melhor as reflexões antes de fazer comentários. Em síntese, a CMC permite um estilo de comunicação caracterizado por uma redução das pressões sociais e psicológicas da situação face-a-face, onde a pressão comunicativa permite pouco ou nenhum tempo para reflexão (Braga e Costa, 2000).

No que diz respeito exclusivamente ao uso da CMC assíncrona, destacamos como pontos fortes uma maior flexibilidade, permitindo que todos registrem o que têm a oferecer na experiência de aprendizagem, e possibilitando a escolha de horários mais convenientes para a conexão. Oferece ainda mais liberdade para o desenvolvimento do pensamento reflexivo: já que nem sempre, ou nem todos os aprendizes têm a resposta ou levantam dúvidas prontamente. A ausência da pressão comunicativa permite que o aluno reflita com mais cuidado, e até consulte materiais de referência antes de fazer um comentário.

Entretanto, como mencionamos anteriormente, muitos autores apontam como obstáculos falta de sinais não verbais (tais como tom de voz e linguagem corporal) e a ausência do contato social presencial, que podem ocasionar mal-entendidos quanto ao propósito da comunicação, além do sentimento de isolamento social. A própria característica da comunicação via linguagem escrita pode contribuir para uma sobrecarga de informação, gerando grandes quantidades de leitura (Gunawardena, 1998 : 105). Dificuldades técnicas e limitações de equipamentos também podem causar frustração e

⁷ O termo pensamento crítico refere-se à noção colocada por Garrison, de pensamento pró-ativo que pressupõe integração entre colaboração (mundo compartilhado) e reflexão (mundo individual). Garrison (1992). *Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: an analysis of responsibility and control issues. Adult Education Quarterly*, vol 42, no. 3, Spring 1992, pp. 136 - 148.

inibir a comunicação entre participantes (Annand & Haughey, 1997 : 129). Além disso, os alunos podem encontrar dificuldade em assumir responsabilidade pela aprendizagem, um grau de independência necessário ao ensino à distância.

Somando-se a isso, evidentemente, a CMC assíncrona carece da imediatez da versão síncrona ou da instrução face-a-face, o que pode desencorajar debate, pois o espaço de tempo imprevisível entre o envio da mensagem e o recebimento da resposta pode gerar um sentimento de isolamento social. Isso pode vir a ser um problema quando o espaço entre as mensagens é grande. A demora da resposta pode ser interpretada como um sinal de rejeição ou indiferença, o que possivelmente desmotivará a interação comunicativa (Gunawardena, 1998 : 111). Embora se enfatize que o aprendizado se dá segundo o passo individual de cada aluno, as trocas podem ser demoradas e parecer desconexas (Rohfeld & Hiemstra, 1995 : 2), além do que nem sempre o aprendiz consegue manter sua motivação (Alexander 1999).

Considerando-se todas as características das formas de comunicação síncrona e assíncrona, fica evidente que o ambiente de rede se contrasta totalmente com a cultura tradicional de se ensinar e aprender. Assim sendo, destacaremos algumas reflexões sobre a cultura tradicional de ensinar e aprender e as contrastaremos com as necessidades da rede no que diz respeito ao posicionamento do professor e à atitude dos aprendizes.

3.2.2 A Cultura de Ensinar e Aprender

Reconhecemos que, por questões situacionais e institucionais, os pressupostos acima descritos sobre a aprendizagem ativa com o professor como parceiro da aprendizagem têm algumas restrições de aplicação na situação presencial. A aprendizagem ativa pode ser desenvolvida em pequenos grupos, mas esse tipo de trabalho nem sempre é explorado, ou por falta de tradição, ou porque envolve mudanças na organização da sala.

A comunicação presencial dentro de ambiente institucional confere poder ao professor como detentor de conhecimento e como organizador dos turnos da fala. Limitações de tempo e espaço inerentes à situação podem restringir a participação ativa a alguns alunos, limitando as possibilidades de discussão e trocas de informação (Braga, 2001). Assim sendo, alunos tímidos ou mais reflexivos tendem a se limitar a uma posição

menos participativa, e muitas vezes suas contribuições poderiam ser até mais pertinentes do que as trazidas pelos alunos mais participativos. Além disso, é pressuposto que respostas sejam disponibilizadas imediatamente após a colocação de alguma pergunta, quando é sabido que nem sempre isso é possível sem reflexão e/ou consulta a dados. Enfim, o sistema presencial não dá conta de atender às necessidades individuais de cada um dos alunos, já que o ritmo da aula é imposto pelo grupo (Costa, 2001).

Apesar desses limites que favorecem a participação na rede, não podemos ignorar que a situação presencial permite o uso de recursos prosódicos e paralingüísticos (contato de olhos, sorriso, tom de voz) que se integram à situação da fala, restringindo o enunciado e facilitando a compreensão, além de gerarem trocas afetivas que podem desempenhar papel importante na motivação para o aprendizado. O contexto compartilhado do momento da aula permite que o professor lance mão de estratégias facilitadoras para tornar o material acessível e motivador, se necessário (Braga & Costa, 2000).

Resumindo, a CMC escrita, como já mencionamos, permite maior participação dos alunos por não necessitar do gerenciamento dos turnos da fala, já que não existe a sobreposição de enunciados. A ausência de pressão comunicativa pode diminuir a ansiedade do aprendiz, proporcionando-lhe tempo para reflexão antes da interação. As condições de estudo, com também de comunicação, sem a pressão de tempo e espaço do sistema presencial, contornam as diferenças individuais e possibilitam ao aluno ser agente da própria aprendizagem, buscando por iniciativa própria as soluções para seus questionamentos (Costa, 2001).

Em contrapartida, a comunicação escrita exige melhor contextualização, já que a distância entre os interlocutores favorece mal entendidos (Costa, 2001). A elaboração do texto para a interação deve ser clara e suficientemente organizada para não deixar dúvidas, o que exige bem mais tempo do que na situação face-a-face. Quanto ao planejamento do curso, a preparação do material didático exige planejamento detalhado, pois a possibilidade de ajustes ou de estratégias facilitadoras em tempo hábil é remota no contexto da CMC. Somando-se a isso, a pesquisa de Costa (2001) mostra que ainda falta familiaridade, tanto para alunos quanto para professores, com práticas que instanciam a colaboração na co-construção do conhecimento no contexto nacional (Costa, 2001).

Desta forma, a rede abre um espaço para mudanças significativas nos papéis do professor e do aluno, favorecendo a adoção de abordagens colaborativas para o ensino. No entanto, sabemos que nem sempre professor e alunos estão habituados a trabalhar colaborativamente, o que pode vir a criar problemas na situação de ensino (Costa, 2001). Contando, portanto, com desafios imprevisíveis, nosso foco será no exame das possibilidades e na reflexão sobre os problemas envolvidos na tentativa prática de se construir um curso para a rede.

Considerando todo esse conjunto de possibilidades e limites na CMC que possibilitam a adoção de uma abordagem colaborativa em rede, lembramos que o professor tem um papel fundamental como monitor das interações. Discutiremos a seguir, portanto, como o professor pode melhor utilizar-se das vantagens e contornar os obstáculos do meio.

3.3 O Papel do Professor na Rede

Os ambientes de aprendizado colaborativo, que contam com a participação ativa e constante dos alunos, não reduzem a importância do papel do instrutor, pois ao professor cabe a responsabilidade de fomentar a colaboração dos alunos no sentido de promover a construção de conhecimento (Garrison, 1995 : 203). No ensino tradicional, por razões institucionais, o professor tende a assumir o papel de detentor da informação e perito no assunto tratado. No entanto, a rede favorece que o professor passe de uma posição autoritária para uma posição mais igualitária, ou seja, passa a atuar como co-aprendiz ou parceiro mais experiente, que explora e discute os fatos juntamente com seus alunos (Annand & Haughey, 1997 : 130 e segs.). O professor assume mais a função de facilitador do que de transmissor de conhecimento. Assim, longe de reduzi-lo a recurso opcional, o aprendizado colaborativo em rede demanda na realidade uma alteração do seu papel, de forma que seu desempenho no processo de monitoração dirija os alunos a interagir para co-construir conhecimento.

Na verdade, isso requer que o professor aprenda novas habilidades para trabalhar em sistemas de EAD centrados no aluno, pois a intermediação do facilitador da discussão é

essencial para o sucesso do fórum de discussão. Garrison⁸ (apud Gunawardena, 1996 : 4) ressalta que o professor dá suporte essencial à transação educacional, pois, através de seu direcionamento, ele ajuda os aprendizes a atingir seus objetivos e a desenvolver controle sobre o aprendizado. Como já mencionamos, Garrison (1995 : 202) também aponta que a função essencial do professor deve ser a de ensinar o aluno a aprender, e assumir responsabilidade sobre seu aprendizado.

Gunawardena (1996 : 5) corrobora essa perspectiva, ao considerar o professor como fator essencial para ensinar estratégias cognitivas e habilidades autodirecionadas, de maneira que os aprendizes possam tomar as rédeas de suas próprias experiências de aprendizado. Como a autora coloca, num ambiente colaborativo, o aluno deve aprender a se livrar da dependência do professor como fonte de informação (1998 : 107).

Discutindo a situação específica do ensino no contexto da CMC, os papéis do professor na rede foram descritos através de categorizações diversas. Dentre elas, achamos particularmente interessante a classificação proposta por Paulsen (1995), por considerarmos que o agrupamento das funções do professor em três macro-categorias – organizacionais, sociais e intelectuais – nos permite entender com maior clareza a complexidade desse contexto pedagógico.

Segundo Paulsen, cabe ao professor/moderador a função de organizar a agenda, especificando os objetivos do grupo e as normas de procedimentos, dentro das funções organizacionais. No que diz respeito às sociais, a criação de um ambiente social favorável ao aprendizado é também uma habilidade essencial do moderador, que assume a função de anfitrião, criando sentimento de confiança, motivando contribuições, e certificando-se de que os participantes estão à vontade. No entanto, a sua função mais importante é a intelectual, ou seja, de facilitador educacional, que discrimina e diferencia as contribuições importantes das improdutivas, e que coloca, retoma ou descarta questões conforme sua relevância e a contento.

Dentre as estratégias para favorecer o engajamento dos alunos na co-construção de significados em rede, destacam-se as colocações de vários autores, a serem mencionados a seguir. Segundo Berge (1995), o facilitador deve preferencialmente usar frases abertas e exemplos, evitando aulas expositivas. Mesmo assim, o autor aponta que o professor não

⁸ Garrison D.R.(1989). *Understanding Distance Education: A Framework for the Future*. London, Routledge.

deve ter grandes expectativas quanto à interações colaborativas: deve se contentar com dois ou três pontos bem articulados.

Segundo Bonk e Reynolds (1997), o instrutor, como assistente de aprendizado, exemplifica e demonstra idéias, como também levanta questões e fornece "feedback", dando suporte ou criando andaimes para o aprendizado e motivando o aluno a articular crenças e idéias. Os autores admitem o uso de instrução formal, quando apropriado.

Reushle (1999) lembra-nos de que o professor não deve dar respostas prontamente: sua tarefa é encorajar diálogo. Segundo a autora, através do diálogo, dá-se a oportunidade ao aluno de refletir na ação, ou sobre a ação, o que permite que os aprendizes usem recursos uns dos outros de forma eficaz. Para que esse processo de troca ocorra de forma mais eficiente, a autora considera importante antecipar as dificuldades do aluno, reconhecer contribuições feitas e encorajar outros alunos a participar. A avaliação positiva das contribuições é crucial para gerar um ambiente seguro de aprendizado.

Esse incentivo é necessário, já que é notória a existência de leitores passivos na rede, ou seja, aprendizes que tendem a apenas ler as contribuições de outros alunos, sem interagir ("lurkers"). Muitos autores confirmam que se aprende mesmo só observando a experiência dos outros, mas apontam que é tarefa social do professor tentar chamá-los à discussão (Berge, 1995 : 3; Gunawardena et al., 1998 : 143; Reushle, 1999 : 6).

Ainda dentro dessa orientação para engajar mais participantes, algumas estratégias possíveis para se minimizar o medo de alguns aprendizes em participar da discussão envolvem encorajar perguntas, exemplificando e depois oferecendo avaliações positivas; cuidar para que o estilo de comunicação reduza pressões, e usar mensagens individualizadas para reforçar o interesse no aluno; informar aos aprendizes sobre as expectativas do curso e tentar responder mensagens em pouco tempo para evitar o sentimento de solidão comunicativa. Pelo mesmo motivo, Gunawardena e Zittle (1998 : 110) recomendam a utilização de aulas ou encontros presenciais também, se possível.

Finalizando, vários autores concordam ser importante que o facilitador resuma os materiais passados na rede (Berge, 1995 : 3; Bonk & Reynolds, 1997 : 72; Gunawardena et al., 1998 : 143). Ao colocar periodicamente mensagens resumindo o conteúdo de materiais didáticos passados na rede, o facilitador pode reforçar os conceitos aprendidos. Ao retomar as perguntas mais importantes já levantadas, esclarece aos participantes sobre o fluxo da

informação já passada na rede. Ao apresentar as opiniões conflitantes resumidamente e em seqüência, o facilitador pode tentar achar linhas que sintetizem pensamentos.

Essas questões teóricas mais amplas também se aplicam à situação específica de nosso projeto de ensino de leitura instrumental da língua inglesa com a utilização da rede, como veremos a seguir.

3.4 O ensino colaborativo, as questões específicas da aprendizagem da leitura em língua estrangeira, e os pressupostos para a elaboração do projeto

Como mencionamos anteriormente, nosso trabalho enfoca o ensino colaborativo voltado às questões específicas da aprendizagem da leitura em língua estrangeira. A ambientação da CMC permite ao aluno interagir tanto com seus pares quanto com o professor. A hipótese deste estudo é de que a colaboração com pares mais capazes, além de permitir que o aluno estabeleça e monitore suas metas e estratégias, favorece o aprendizado e instancia a construção de conhecimento.

Em nossa pesquisa, a rede servirá como contexto de interação onde, através da comunicação social, se compartilha os significados, levando à compreensão do texto e à construção de conhecimentos sobre a língua alvo. Os aprendizes já dominam os conceitos, mas não detém domínio sistêmico da LE, ou seja, têm conhecimento fragmentado do léxico e das estruturas gramaticais que traduzem esses conceitos. Desta forma, desde que os universos de conhecimento são diferentes para cada um dos participantes, a colaboração via rede permite que os fragmentos se completem: cria-se um contexto que permite preencher as lacunas.

O uso da interação entre parceiros para a produção de significação, ou a colaboração para a interpretação de textos envolvem comunicação, e esta age nos dois sentidos: permeia tanto o socialmente compartilhado quanto o sujeito. Como a aprendizagem de LE parte de conceitos para chegar ao concreto (a leitura fluente, em nosso caso), podemos nos

aproveitar do fato de que o leitor adulto já tem a consciência sobre as formas gramaticais da LM, para compará-las e contrastá-las de forma explícita com a LE.

Os diálogos gerados pela aula presencial e pela rede funcionam como uma ponte entre a interação social como meio de comunicação e a apropriação das estratégias como forma do indivíduo agir internamente, depois dela ter sido praticada socialmente, e espontaneamente. Desta forma, pensamos que o ambiente de rede estará favorecendo a internalização de conceitos em cada um dos participantes, individualmente. Tais conceitos englobam conhecimento léxico, gramatical, bem como de estratégias globais de compreensão.

Defendemos que a utilização conjunta de aulas presenciais e da comunicação em rede enriquecerá nosso estudo, pois possibilitará comparar e contrastar os resultados. É interessante observar o mesmo fenômeno nos dois contextos para analisar diferentes culturas de ensinar e aprender, com o objetivo de entender como se aprende na rede.

Baseados na representação de papéis e nas concepções da atividade pedagógica, analisaremos as atuações do aluno e do professor na sala de aula e na rede. As relações sociais de autoridade, e as funções que se espera desempenhar em cada um dos ambientes farão parte de nossa investigação, no intuito de verificar se o professor realmente viabiliza a colaboração na rede, e até que ponto seu papel de autoridade maior interfere nas possibilidades de interação na situação presencial e na rede.

Devido à complexidade das tarefas de construção de sentido textual, é natural o indivíduo lançar mão de estratégias e conhecimento prévio com o objetivo de atingir *auto-regulação* para cada circunstância. Ao tomar contato com as estratégias de outros, o grupo de aprendizes tem a oportunidade de desenvolver *regulação mútua*, que dá margem a conflitos e negociações, resultando em construção de significado e de conhecimento sobre a língua. Sendo assim, o uso do computador em trabalho colaborativo permite o desenvolvimento dos conceitos científicos envolvidos no aprendizado de uma LE através de seu uso ativo, numa função fundamentalmente social.

A orientação sob a tutela do mediador ou do parceiro mais experiente fornecerá suporte (andaimes) para o aprendiz, até que ele adquira a capacidade de comandar a ação de leitura por sua própria consciência e controle, de acordo com Tinzmann et al. (1990 : 9).

Segundo a perspectiva da leitura instrumental propriamente dita, a experiência mostra que, em geral, os aprendizes de LE atribuem suas dificuldades na compreensão de textos à falta de proficiência lingüística, o que os impede de interagir com textos na LA, apesar da necessidade dessa interação para aprender a língua via leitura. Isso pode ser compensado se nos utilizarmos do *conhecimento prévio* do aprendiz, bem como de *estratégias de leitura*, ou seja, se os leitores desenvolverem o controle sobre o uso de estratégias alternativas (Auerbach & Paxton, 1997).

Em outras palavras, a leitura em LE não depende apenas da proficiência lingüística, mas também do conhecimento sobre estratégias de leitura, especialmente em estágios iniciais de sua aprendizagem, ou quando a complexidade da tarefa supera o conhecimento do aluno sobre a língua-alvo. Para que os alunos tenham uma compreensão melhor dos textos acadêmicos, objetivamos fornecer-lhes uma série de estratégias compensatórias, de que possam lançar mão para suplementar conhecimentos lingüísticos, ou para checar a compreensão ao nível macro-estrutural.

Por outro lado, pesquisas na área demonstram a eficácia em se promover *consciência metacognitiva* sobre a leitura (Presley et al., 1985 : 113; Baker, 1985 : 161; Yussen, 1985 : 265; Gordon & Braun, 1985 : 3). Outros autores, como Bialystok e Ryan (1985 : 213) colocam que quanto menor a fluência do aprendiz (caso dos leitores em LE), maior a necessidade de focar na forma da língua para suplementar o significado.

Uma forma de aplicar conjuntamente essas duas hipóteses teóricas, especificamente para contextos de não imersão no ensino de leitura em LE como o nosso, encontra-se no trabalho desenvolvido por Braga e Busnardo (1993), sobre o foco consciente na linguagem. Essa proposta defende que, além das estratégias compensatórias descendentes, estratégias ascendentes contornam problemas de compreensão e favorecem a aquisição de língua, especialmente para alunos de níveis inferiores ao intermediário.

Consideramos que essa proposta se aplica ao nosso projeto, pelo fato de estarmos lidando com alunos cujo nível de conhecimento prévio da língua varia entre os níveis iniciante e intermediário, em ambiente de não-imersão, fatores esses apontados pelas autoras como razões centrais para a necessidade de intervenção lingüística, além das estratégias de leitura.

Em rede, é esperado que os alunos troquem informações e questões sobre o texto entre si e com o professor via "e-mail", como meio de negociação de sentidos, numa discussão colaborativa. A revisão de literatura avalia que na CMC, a explicitação das próprias estratégias de compreensão de textos contribui para a *reflexão*, e espera-se que a exposição às estratégias dos outros leve à *(re)elaboração colaborativa* das formas de construção de significado, fazendo com que o conhecimento surja através do diálogo ativo entre os participantes (Garrison, 1992; Reuschle, 1999).

É mais interessante partir de textos autênticos (escritos por nativos e em sua forma original, não simplificados), pois esperamos que com isso formemos um ambiente fundamentado na complexidade da ciência para a produção de conhecimento aplicável à realidade (*cognição situada*). Esperamos contar com as *múltiplas perspectivas* dos alunos de acordo com seus conhecimentos prévios tanto na língua inglesa quanto dos processos estrutura da língua materna, além do domínio da área da lingüística aplicada, quando os textos são da área (Bednar et al., 1992). Por fim, esperamos estimular a *colaboração* e a *co-construção de conhecimento* no monitoramento do grupo de discussão através de estratégias para encorajar debate (Bonk & Reynolds, 1997; Reuschle, 1999; Berge, 1995; Gunawardena et al., 1998).

Enfim, o objetivo de nossa intervenção será refletir sobre as questões inerentes à implementação de um curso que pressupõe a construção colaborativa do significado de textos, e de conhecimentos sobre a LA. Consideramos que o contexto da rede possa facilitar a adoção das posturas adequadas tanto pelo professor quanto pelos alunos, por ser um contexto novo a ser explorado, que por si já abre espaços para mudanças nos papéis do professor e do aluno (Braga e Costa, 2000).

A validade das hipóteses mencionadas nesta seção foi investigada a partir de um curso planejado para o ensino de leitura em rede, cujas características serão explicitadas no próximo capítulo.

O uso da interação entre parceiros para a produção de significação, ou a colaboração para a interpretação de textos envolvem comunicação, e esta age nos dois sentidos: permeia tanto o socialmente compartilhado quanto o indivíduo.

Como a aprendizagem de LE parte de conceitos para chegar ao concreto (a leitura fluente, em nosso caso), podemos nos aproveitar do fato de que o leitor adulto já tem a consciência sobre as formas gramaticais da LM, para compará-las e contrastá-las de forma explícita com a LE.

Em nossa pesquisa, a rede servirá como contexto de interação onde, através da comunicação social, se compartilha os significados, levando à compreensão do texto e à construção de conhecimentos sobre a língua alvo. Os aprendizes já dominam os conceitos, mas não detêm domínio sistêmico da LE, ou seja, têm conhecimento fragmentado do léxico e das estruturas gramaticais que traduzem esses conceitos. Desta forma, desde que os universos de conhecimento são diferentes para cada um dos participantes, a colaboração via rede permite que os fragmentos se completem: cria-se um contexto que permite preencher as lacunas.

Os diálogos gerados pela aula presencial e pela rede funcionam como uma ponte entre a interação social como meio de comunicação e a apropriação das estratégias como forma do indivíduo agir internamente, depois dela ter sido praticada socialmente, e espontaneamente. Desta forma, pensamos que o ambiente de rede estará favorecendo a internalização de conceitos em cada um dos participantes, individualmente. Tais conceitos englobam conhecimento léxico, gramatical, bem como de estratégias globais de compreensão.

Defendemos que a utilização conjunta de aulas presenciais e da comunicação em rede enriquecerá nosso estudo, pois possibilitará comparar e contrastar os resultados. É interessante observar o mesmo fenômeno nos dois contextos para analisar diferentes culturas de ensinar e aprender, com o objetivo de entender como se aprende na rede.

Baseados na representação de papéis e nas concepções da atividade pedagógica, analisaremos as atuações do aluno e do professor na sala de aula e na rede. As relações sociais de autoridade, e as funções que se espera desempenhar em cada um dos ambientes farão parte de nossa investigação, no intuito de verificar se o professor realmente viabiliza a colaboração na rede, e até que ponto seu papel de autoridade maior interfere nas possibilidades de interação na situação presencial e na rede.

Finalizando, esses são os conceitos e as estratégias que darão o alicerce para o desenho de nosso curso instrumental, para as intervenções em sala de aula e para as interações na rede. Desta forma, trabalharemos com textos autênticos, sendo alguns da área da lingüística aplicada (*cognição situada*), e compartilharemos *múltiplas perspectivas* de compreensão num trabalho colaborativo, sob a tutela do professor como monitor e especialista (*aprendizado prático*).

CAPÍTULO 4

Estudo Empírico

A fundamentação teórica desta dissertação, tema dos três primeiros capítulos, incluiu uma visão geral da leitura em LM e LE, as possibilidades gerais do estudo colaborativo e sua aplicação na rede. Essas questões são centrais à nossa pesquisa, que visa investigar a adoção do ensino colaborativo na leitura instrumental de inglês via rede.

Nossa pesquisa buscou analisar a experiência prática de interação entre os alunos, bem como da mediação do professor, e as possibilidades pedagógicas de uma proposta colaborativa no ensino de leitura em LE. Nessa direção, nosso estudo empírico buscará responder duas questões de pesquisa:

1. Qual é a diferença do papel do professor na interação presencial e na situação de ensino colaborativo via rede?
2. Quais são os problemas encontrados na implementação de uma proposta de ensino de leitura colaborativa via rede?

Ambas são importantes para buscarmos responder uma terceira questão mais complexa que, em última instância, representa a motivação primeira que nos levou a desenvolver o presente estudo:

3. Quais são as possibilidades pedagógicas de um ensino colaborativo de leitura em língua estrangeira via rede?

4.1 Alunos participantes da Pesquisa

Ao todo participaram desta pesquisa 11 alunos em nível de pós-graduação que têm necessidade de acesso a bibliografia acadêmica disponível em língua inglesa. A escolha

desses alunos foi interessante para nosso estudo porque eles já traziam para a situação de ensino a necessidade de compreensão de textos longos e em profundidade que faziam parte da exigência das matérias que estavam cursando e, portanto, já traziam consigo a motivação necessária para fazer o curso. Além da motivação instrumental, era de se esperar que esses alunos possuísem, em princípio, independência e autonomia na consecução de seus objetivos e pouca disponibilidade de horários, enquadrando-se no perfil previsto para alunos que podem ser bem sucedidos na educação à distância via rede.

Dada a restrição de horários dos pós-graduandos, optamos por entrar em contato com alunos que participavam de uma disciplina de pós-graduação em lingüística de uma universidade do interior de São Paulo. O fato desses alunos virem à universidade para assistir às aulas dessa disciplina facilitaria a fixação de horários para as aulas presenciais previstas na coleta de dados. Esperávamos também que esses alunos, professores atuando na área da linguagem, além de sua participação efetiva como alunos, também pudessem contribuir com a pesquisadora na avaliação sobre o processo de aprendizado em rede, explicitando possibilidades e problemas interentes ao meio.

Para recrutar os grupos participantes, como professora/pesquisadora, pedimos permissão para o professor da disciplina para explicar, no início de uma das aulas, o tema de nossa pesquisa e convidá-los a participar. Nessa ocasião, os alunos foram avisados de que seria oferecido um curso misto (presencial e via rede) de inglês instrumental que visava a coleta de dados para uma dissertação de mestrado mas que poderia, em contrapartida, oferecer conhecimentos que lhes permitiria melhorar o conhecimento da língua inglesa e sua proficiência em leitura.

Como partimos do pressuposto de que o nível de conhecimento lingüístico prévio dos alunos se encontrava entre o básico e o intermediário, foi aplicada uma avaliação preliminar (anexo 1) no primeiro encontro presencial, de forma a verificar a veracidade de nossas expectativas, e também ter parâmetros para avaliar a relação entre o aproveitamento no curso e o conhecimento prévio na LA. Essa avaliação incluía tanto questões abertas sobre a experiência prévia dos alunos com a aprendizagem e o uso da LA, quanto a leitura de um texto, com questões que visavam medir seu conhecimento lingüístico e sua capacidade de leitura global, esta checada através de um resumo das idéias principais feito

pelo aluno. Esses dois tipos de informação nos permitiram ter dados objetivos e subjetivos sobre o desempenho de cada aluno.

4.2 Metodologia de Coleta de Dados

A presente pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho exploratório, e privilegia a análise de dados de cunho qualitativo e interpretativista. Em linha com os parâmetros propostos pela pesquisa-ação, nossa proposta é fazer uma análise do número de interações que buscam a construção de conhecimento, bem como da natureza dessas interações. Assim, a pesquisadora foi também objeto de análise da pesquisa em sua atuação como “designer” e professora do curso. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), esse tipo de pesquisa

"é feita através da elaboração de notas de campo que vão fornecer os meios para a posterior construção de diários em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto do ensino/aprendizagem" para "investigar como o professor ensina e como o aluno aprende"(op.cit. : 138 e 136).

A coleta de dados no estudo enfocou dois contextos distintos - presencial e via rede. Optamos pela estrutura mista por entendermos que nos permitiria contornar o problema da alta taxa de desistências, notória em cursos oferecidos exclusivamente via rede, e também porque seria uma forma do professor ter algum controle sobre o processo de ensino, já que uma das experiências previstas (a presencial) já fazia parte de sua vivência profissional. Além disso, como a construção colaborativa de conhecimento depende de interação social, esperávamos que os encontros presenciais gerassem uma maior aproximação afetiva, que poderia favorecer as trocas de conhecimento via rede.

A estrutura mista do curso, na verdade, era uma necessidade gerada pela pergunta número 1 de nossa pesquisa, que nos possibilitaria detectar possíveis diferenças entre as

posturas do professor e dos alunos nos dois ambientes, e apontar, através de análise contrastiva, fatores relativos à construção de conhecimento que pudessem ser considerados dependentes do contexto.

Nossa coleta de dados foi feita a partir de três estudos distintos, que possuíam características comuns recorrentes: um encontro semanal de 30 minutos antes ou no final do horário da disciplina de pós-graduação, e a proposta de uma tarefa para discussão de um texto via rede. Essa discussão deveria ocorrer durante a semana, visando sua conclusão no próximo encontro presencial previsto.

A parte presencial do curso seguiu os mesmos procedimentos pedagógicos já utilizados pela professora-pesquisadora em cursos exclusivamente presenciais. A duração de 30 minutos para a aula presencial foi determinada de forma a permitir que o maior número possível de alunos participem do curso, já que, como mencionamos anteriormente, esses alunos têm sérias restrições de horário. As interações via rede foram feitas de forma assíncrona, também para favorecer a flexibilidade de horários para a comunicação.

No caso específico da comunicação assíncrona, avaliamos inicialmente três possibilidades: o "newsgroup"¹, o fórum de discussão e a lista de "e-mails". Essas possibilidades apresentavam pontos interessantes e limites intrínsecos. No "newsgroup", todas as perguntas e respostas ficam armazenadas num computador central (no provedor de Internet) por tempo indeterminado, possibilitando que se consulte informações anteriores, antes de se colocar uma nova questão. No fórum de discussão, todas as perguntas e respostas ficam disponíveis e visualizáveis sequencialmente na tela até que se complete uma tarefa, dando aos participantes uma visão geral das interações. A lista de "e-mails" ou "e-group" caracteriza-se pelo fato de cada participante enviar mensagens individuais que são recebidas simultaneamente por todos os membros do grupo, sendo que para ler o conteúdo dessas mensagens, abre-se uma interação a cada vez.

Dadas essas características, o "newsgroup" é indicado para estudos que exigem consulta a bancos de dados que registram interações ocorridas em períodos longos de tempo. Entendemos que essa não seria a forma de comunicação mais apropriada para registrar as interações resultantes da construção de sentido de textos durante o período de uma semana. A lista de discussão por "e-mails" pareceu-nos uma melhor opção, já que em

¹ Vide site www.conectiva.com.br sobre *newsgroups* no Brasil.

nosso caso contaríamos com um número pequeno de participantes e o período de discussão de cada texto seria bastante restrito. No processo de construção do instrumento de coleta de dados, contemplamos também a possibilidade do fórum de discussão. Na época, essa opção nos pareceu muito complexa do ponto de vista técnico e, considerando que o número de participantes no estudo seria pequeno, poderíamos obter com a lista de “e-mails” um resultado semelhante ao que teríamos se adotássemos o fórum.

Em outras palavras, mesmo antevendo as vantagens do uso de um fórum para a construção de um ambiente colaborativo, ponderamos que o uso de “e-mail” estava mais próximo das experiências prévias dos alunos em questão, e nos oferecia os meios necessários para o desenvolvimento do curso via rede.

Os instrumentos de coleta de dados variam de estudo para estudo. Como mencionamos anteriormente, apesar de haver pontos em comum, os instrumentos de coleta de dados foram sendo revistos e reestruturados ao longo da pesquisa, a partir de análises preliminares dos resultados.

Os encontros presenciais aconteceram na própria sala de aula da disciplina, sendo que temos um total de 6 aulas gravadas em fitas de áudio. Esses dados foram acrescidos de dados adicionais: notas de campo depois de cada aula e registros de encontros eventuais em que os alunos relatavam fatos relevantes para a pesquisa. A coleta desses dados obtidos em interações informais foi favorecida pelo fato da pesquisadora ser também colega dos alunos na disciplina de pós-graduação. Visando oferecer parâmetros diferenciados para a análise de dados, foram feitas também entrevistas com os participantes após algum tempo do curso em andamento. Dependendo do estudo, essas entrevistas foram feitas presencialmente ou via rede. Independentemente do contexto, todas as entrevistas foram abertas, visando registrar avaliações subjetivas dos alunos sobre o curso em seus componentes presencial e colaborativo em rede, bem como a avaliação da qualidade de seu próprio desempenho na compreensão de textos na língua-alvo. Para a análise das interações em rede, consideramos os registros eletrônicos dos “e-mails” enviados pelos participantes e pela professora-pesquisadora.

Procuramos, através dessas diferentes fontes de dados, considerar diversas maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação, conforme proposto por Cavalcanti e Moita Lopes (1991 : 139).

A coleta de dados consta de três estudos, que refletem, de certa forma, nosso aprofundamento nas questões centrais de nosso estudo. O primeiro foi construído como um preliminar e exploratório que nos permitisse delinear mais precisamente os caminhos para a coleta de dados principal. O segundo estudo, principal, teve duração de 4 meses. Finalmente, elaboramos um terceiro estudo que durou 6 semanas, no qual tentamos coletar dados adicionais para esclarecer dúvidas que surgiram no segundo estudo. Os 11 participantes da investigação tiveram participação diferenciada nas três coletas. Um aluno participou na primeira e na segunda coletas, e duas alunas participaram da segunda e da terceira coletas. Segue abaixo a discriminação do número total de participantes por coleta:

1^a.coleta - 2 participantes;

2^a.coleta - 7 participantes;

3^a.coleta - 5 participantes.

Como previamente combinado com os alunos, foi criada uma lista, que seria o meio através do qual todos poderiam contribuir com a aprendizagem coletiva, sendo que, ao todo, contamos com 138 registros de “e-mails”. No segundo estudo fizemos uma entrevista com os alunos via rede que enfocou a avaliação do aluno sobre sua participação e dos colegas, e sobre o curso em geral (presencial e via rede).

As tabelas 1 e 2, que se seguem, apresentam de forma sintética o uso dos diferentes instrumentos de coleta de dados nos três estudos:

**TABELA 1 : CARACTERÍSTICAS DAS FONTES DE DADOS
CONSIDERADOS NA PESQUISA**

FONTES	ESTUDO 1 EXPLORA- TÓRIO	ESTUDO 2 PRINCIPAL	ESTUDO 3 ADICIONAL
CARACTERÍSTICAS			
DURAÇÃO	2 semanas	4 meses	6 semanas
No. DE PARTICIPANTES	2	7	5
No. DE AULAS PRESENCIAIS	1	4	6
No. DE E-MAILS	0	72	66

TABELA 2 : INSTRUMENTOS UTILIZADOS NAS DIFERENTES SITUAÇÕES DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTOS DE COLETA \ FONTES	ESTUDO 1 EXPLORATÓRIO	ESTUDO 2 PRINCIPAL	ESTUDO 3 ADICIONAL
QUESTIONARIO INICIAL	✓	✓	✓
NOTAS DE CAMPO	✓	✓	✓
ENCONTROS EVENTUAIS	✓	✓	✓
FITAS – ÁUDIO (AULAS PRESENCIAIS)	-	-	6
ENTREVISTA PRESENCIAL EM AUDIO	-	-	1
E-MAILS	-	✓	✓
ENTREVISTA PELA REDE	-	2	1

Segue uma discussão sintética da metodologia adotada.

4.2.1 A Aplicação do Modelo Metacognitivo ao Ensino de Inglês Instrumental

A metodologia adotada em ambos os contextos enfocou o conhecimento estratégico (estratégias de leitura e de reflexão lingüística). Nas aulas presenciais, enfocamos algumas estruturas gramaticais relevantes, conhecimento lexical, e estratégias de leitura global. Cada um desses itens foi explicitado pela professora-pesquisadora, de forma a promover a reflexão e oportunizar o aprendizado. Como já apontado na teoria sobre o ensino de leitura instrumental, o objetivo de tais procedimentos é permitir que o aprendiz transfira estratégias já adquiridas em LM, aproprie-se de novas estratégias e reveja estratégias inadequadas de leitura e aquisição de língua (Braga e Busnardo, 1993).

Em razão de restrições provocadas pela curta duração do curso, as questões metalingüísticas foram limitadas às que consideramos como as mais significativas para auxiliar esses alunos. Foram explorados conhecimentos micro-estruturais, e discutiu-se também tempos verbais (anexo 2). O léxico foi trabalhado através de reflexões sobre afixos

gramaticais (anexo 3), bem como pela apresentação de alguns itens-chave de vocabulário que eram específicos de cada texto. No trabalho feito com leitura global, enfocamos a identificação da idéia principal, a inferência de significados por pistas textuais, elementos coesivos e relações lógicas.

Numa análise retrospectiva do trabalho pedagógico executado na coleta de dados, nota-se que, embora a professora-pesquisadora tivesse como meta a exploração interativa estratégias ascendentes e descendentes, a intervenção pedagógica deu ênfase ao desenvolvimento de estratégias globais de leitura. Essa orientação talvez se explique pelo fato da professora-pesquisadora ter identificado que os alunos em questão supervalorizavam os processos de decodificação.

Nas aulas presenciais, o aluno lia um texto pequeno levado pela professora-pesquisadora e discutia-se com o grupo o conhecimento estratégico ou linguístico pré-selecionado como tema da aula. Essa discussão era feita depois dos alunos terem expressado suas dúvidas de compreensão. Para as interações à distância os alunos recebiam via rede a cada semana um texto para que lessem de forma individual e discutissem suas dúvidas e dificuldades na rede, visando saná-las de forma colaborativa (anexos 4 e 5). Portanto, a programação inclui a leitura de dois textos por semana: um em aula presencial e outro para discussão em rede.

Na aula inicial explicitamos aos alunos que a troca de idéias tinha como objetivo focalizar os processos utilizados pelos participantes para a compreensão, fazendo-os refletir e compartilhar suas estratégias. Esperava-se com isso que o aprendizado fosse facilitado por essas trocas coletivas.

Caracterizaremos a seguir, separadamente, cada um dos estudos.

4.3 Primeiro Estudo

Este estudo piloto foi uma investigação com a finalidade de possibilitar uma avaliação preliminar do projeto na vivência prática. Assim, este estudo visou examinar pontos a serem enfatizados ou modificados na segunda coleta, ou seja, permitir-nos clarear

os objetivos e lapidar a metodologia da coleta de dados para o próximo estudo, a partir das críticas surgidas deste.

Visando integrar as aulas de leitura com as atividades da pós-graduação, estabelecemos que o texto para discussão seria o próprio texto que o professor da disciplina estava indicando a cada semana. Como os alunos tinham interesse na leitura para estudo, nos propusemos trabalhar o texto na íntegra, discutindo e esclarecendo dúvidas de compreensão.

No primeiro encontro presencial do curso, o tópico eleito para a discussão foi um item de conhecimento linguístico: tempos verbais (anexo 1B), visando conscientizar o aprendiz sobre a estrutura da língua (Braga e Busnardo, 1993). Como o texto selecionado² para a discussão tinha um total de 11 páginas, a reflexão linguística explorou apenas a página inicial. Nesse encontro ficou decidido que a discussão das dúvidas de compreensão das páginas restantes seria feita colaborativamente, via rede.

Nossa expectativa era de que os alunos tivessem problemas em comum, os quais seriam discutidos e resolvidos colaborativamente. Na nossa compreensão essa orientação genérica poderia ser considerada uma tarefa (Felix, 1999), e a existência de um espaço em rede aberto para a construção de conhecimento favoreceria a reflexão, a interação e a colaboração entre os participantes do curso (Annand & Haughey, 1997; Reushle, 1999; Gunawardena, 1996). A necessidade de compreensão do conteúdo do texto para a discussão da disciplina de pós-graduação poderia, em princípio, instigar a construção de sentidos de textos através de múltiplas perspectivas, e o aprendizado prático orientado pela professora-facilitadora (Bednar et al. 1992).

Em síntese, assumimos que, como se tratava de uma tarefa diretamente vinculada às necessidades da via real (acompanhamento da disciplina), os alunos iriam se envolver ativamente e interagir, tomando a iniciativa de colocar os problemas na rede. Analisando retrospectivamente, nessa fase de nosso estudo, acreditávamos que criando os espaços de interação, a colaboração entre os alunos aconteceria naturalmente, além do que tínhamos também a expectativa simplista de que tais espaços seriam acessíveis a todos os alunos.

Os resultados, no entanto, nos levaram a rever nossas premissas. Para nossa surpresa, dos alunos interessados em participar do curso, apenas cinco tiveram condição de

se inscrever, e mesmo esses alunos que se propuseram a participar não tinham acesso à rede na própria residência. Ficou estabelecido que um dos alunos usaria seu “e-mail” na UNICAMP, três usariam os e-mails das escolas onde trabalhavam e a última faria uso da rede em casa de parentes.

Dos interessados, apenas dois engajaram-se efetivamente na experiência e compareceram à primeira aula presencial. Contrariando nossas expectativas, mesmo esses dois participantes não se corresponderam via internet. Como facilitadora iniciante, esperei em vão pela primeira interação, em atitude passiva. Na segunda semana, um dos alunos me pediu que o desligasse do estudo, alegando que preferiria um curso inteiramente presencial. O total insucesso dessa primeira experiência os levou a encerrar esse estudo e levantar hipóteses explicativas que pudessem nortear a elaboração de um instrumento de coleta de dados mais adequado.

4.3.1 Hipóteses Explicativas para o Insucesso do Estudo e Diretrizes para a Coleta de Dados Principal

Uma possível explicação para o insucesso da primeira tentativa pedagógica foi a dificuldade da tarefa proposta em si: a leitura de um texto teórico longo e de difícil compreensão, tanto do ponto de vista lingüístico, quanto conceitual. Considerando que nossa meta era o ensino de leitura em inglês, colocar o aluno frente a uma tarefa de tamanha complexidade foi pedagogicamente inadequado; os alunos não tinham competência lingüística para ler, ou teriam dúvidas a serem discutidas em conjunto (ter dúvida pressupõe um nível razoável de compreensão).

Outra hipótese é a inadequação da tarefa geral proposta: a falta de questões específicas sobre o texto e/ou andaimes que auxiliassem o aluno no processo de compreensão do texto pode ter tornado a tarefa ainda mais difícil. Embora a idéia inicial de atrelar as aulas de leitura instrumental às práticas do estudo da disciplina de pós-graduação tenha parecido interessante, na prática ela se revelou inadequada. A densidade conceitual e lingüística do texto dificultou a possibilidade de envolvimento do aluno, e notamos também que a tarefa genérica não oferece andaimes e direcionamento para a prática de leitura do

² SRIDHAR, S.N.(1990). “What are applied Linguistics?” IN: *Studies in the Linguistic Sciences*. Volume 20,

aluno: reduzir os níveis de liberdade simplifica a tarefa (Anton, 1999; Ganderton, 1999 : 52).

À luz dessas reflexões, entendemos que o estudo principal deveria centrar-se na exploração de textos menores, e que as tarefas precisariam ser mais específicas para que o aluno se confrontasse com dificuldades específicas e fosse motivado a se engajar no trabalho colaborativo via rede proposto. A alternativa encontrada foi selecionar trechos de aproximadamente uma página, que eram extraídos de textos indicados na bibliografia da disciplina de pós-graduação. Para a tarefa extra-classe, seria escolhido outro trecho de uma página, que poderia inclusive ser a seqüência do texto trabalhado em classe. Como parte dos problemas encontrados foi a dificuldade de acesso, entendemos também que deveríamos procurar alunos que, de preferência, tivessem acesso à internet na própria residência.

4.4 Segundo Estudo

O segundo estudo contou com a participação de alunos engajados em uma disciplina da área de língua materna: *Leitura em Língua Materna*. Segundo a orientação geral já indicada, explicamos as metas da pesquisa, limitando a possibilidade de participação a alunos que tivessem fácil acesso à internet. Dos 13 inicialmente inscritos, apenas sete participaram efetivamente do estudo.

Nossa proposta inicial era desenvolver um curso que teria de 10 a 12 aulas presenciais, com um número equivalente de discussões via rede. Os três primeiros contatos presenciais exploraram, do ponto de vista lingüístico, tempos verbais e formação de palavras (anexos 2, 3 e 4). Os alunos foram orientados para que tentassem ler e compreender os trechos selecionados para a discussão extra-classe, e trouxessem para a discussão coletiva em rede os problemas que encontrassem na solução da tarefa. Notamos nessa experiência que um dos problemas que os alunos podem ter no ensino em rede é a dificuldade técnica, mesmo utilizando-se de uma ferramenta tão corriqueira como o “e-

mail". Houve casos de alunos que deixaram inicialmente de interagir por não serem bem sucedidos no envio/recebimento de "e-mails". Em relação ao recebimento, o problema principal foi caixas de correspondências lotadas. Essas dificuldades técnicas, no entanto, não foram gerais, e no estudo principal obtivemos dados que refletem a participação dos alunos na construção colaborativa do aprendizado. Embora alguns dos "e-mails" trocados fossem contatos de cunho social estabelecidos entre os alunos, pudemos observar uma média de cinco interações por texto diretamente ligadas ao aprendizado da leitura.

Infelizmente, esse curso que iniciou em 29 de março, confrontou-se com um problema institucional inesperado: a greve prolongada nas universidades públicas paulistas decretada em 26 de abril, e só encerrada no final de junho. Esse problema institucional fugia de nosso controle, e acabou afetando drasticamente a continuidade do curso.

Foi impossível manter os alunos engajados no curso durante o período da greve (muitos deles residiam fora do Estado de São Paulo). Após o reinício das aulas, apesar de nossos esforços para dar continuidade ao curso, só conseguimos manter mais três aulas presenciais até o final do período letivo, e mesmo essas aulas tiveram pouca frequência dos alunos inscritos. As interações via rede simplesmente não aconteceram depois da greve. Parte do problema encontrado na continuidade do curso após a greve foi gerado pelo esquema de reposição de aulas da disciplina de pós-graduação. Contávamos com a vinda dos alunos ao campus para assistir a nosso curso com um espaço de uma semana entre as aulas presenciais, e portanto o fato de serem ministradas duas aulas no mesmo dia ou em dias consecutivos inviabilizou o esquema proposto na coleta de dados.

Logo após o encerramento do semestre letivo, todos os alunos que participaram desde o início do curso foram solicitados para avaliarem a experiência que tiveram. Apenas três alunos se dispuseram a responder via rede as perguntas abertas centradas nas reações pessoais dos alunos ao curso.

Nessa fase exclusivamente à distância não obtivemos o sucesso esperado. As interações foram pouco frequentes, ficando quase que exclusivamente entre a professora e uma participante. Talvez devido à nossa insistência, enviando "e-mails" individualizados e para o grupo, pedindo participação, outras contribuições aconteceram depois de três semanas. Essas contribuições aconteceram depois que ficou explícito para os alunos que teriam o prazo de uma semana, após a qual forneceríamos a chave de respostas da tarefa de

compreensão. Essas respostas, embora tivessem endereçamento para todo o grupo, dirigiam-se à professora-facilitadora. Encerrada a segunda fase do estudo principal, os alunos responderam a um novo questionário avaliativo.

4.4.1 Descrição e Análise dos Dados Obtidos

Consideramos relevante apontar que logo no início do curso, os alunos revelaram uma preocupação exagerada com a obtenção de uma tradução formal do texto, como se essa fosse a única forma de aferir sua compreensão. Esses alunos tinham dificuldade de recorrer a outras estratégias, mais globais, que poderiam auxiliá-los na apreensão do conteúdo do texto. A seqüência de “e-mails” abaixo, seguida de comentário feito em sala de aula sobre essas interações, ilustra essa questão. O “e-mail” número 6 coloca a dúvida de uma aluna, e o 7 registra possibilidades de sentido oferecidas por outra participante³.

ESTUDO2, E-MAIL No.6	De Marcela p/ grupo	15/04/00
<i>“O parágrafo que me trouxe dúvida foi o seguinte: ‘The human organism, it became apparent, is ultimately the mediator in any perception of the world or any sense of reality’. Aguardo resposta”.</i>		
ESTUDO2, E-MAIL No.7	De Ma. Amália p/ grupo	15/04/00
<i>“Sobre a dúvida da Marcela, acredito que poderíamos colocar a sentença entre vírgulas com função de adjetiva. Ficaria mais ou menos assim, a tradução: O organismo humano, que se tornou visível (revelador), é posteriormente (apesar de que pelo sentido do texto, eu preferiria traduzir por “em última instância” ou “finalmente”), o mediador em qualquer percepção do mundo ou de qualquer significado de realidade. Também estou com dúvidas. Ajudem”.</i>		

Na aula presencial seguinte, o comentário feito por uma terceira aluna durante o fechamento da discussão ocorrida em rede explicita essa preocupação de muitos dos alunos sobre a necessidade de uma precisão formal:

“Maria Amália chegou ao sentido, mas não chegou à forma.” (Carmen, na aula presencial de 19/04).

³ Para efeito de relato de dados, os nomes dos alunos são fictícios.

O comentário da aluna Carmen nos leva a inferir que ela entendeu o texto (já que pode avaliar que a colega “*chegou ao sentido*”), mas Carmen apontou e qualificou o como falha o fato de Ma. Amália não ter feito as escolhas e colocado uma tradução finalizada: “*mas não chegou à forma*”. Isso denota uma superpreocupação com o conhecimento lexical e sintático, e uma concepção errônea de que o sentido do texto é único e fixo, aceitando uma e apenas uma tradução adequada. Essa preocupação gerada por uma leitura excessivamente ancorada na estrutura superficial do texto talvez explique porque mesmo em aulas que tinham como meta trabalhar o sentido global do texto, os alunos solicitavam à professora-pesquisadora a tradução escrita do texto lido.

Com base nesses fatos, é plausível considerar que nossos participantes estavam confundindo a tarefa do leitor com a do tradutor, uma possível herança da tradição do ensino de línguas estrangeiras no Brasil (Moita Lopes, 1996). Isso ratificava também a tendência dos alunos de julgar a compreensão por padrões de domínio lexical (Baker, 1985).

O foco na forma, como apresentado por Braga e Busnardo (1993), não segue nessa direção, já que prevê uma interação com o sentido proposicional do texto. Em linha com as autoras, achamos que seria uma estratégia pedagógica dar ênfase ao uso de estratégias descendentes visando desenvolver mais rapidez na leitura e diminuir a dependência excessiva no aspecto formal do texto.

Considerando o curso como um todo, é possível dizer que as aulas presenciais tiveram um papel importante na medida em que ajudaram os participantes e encorajaram-lhes a continuar o curso. Estratégias para facilitar a compreensão, tais como fazer uma leitura global do texto para delinear o assunto abordado, tentando trazer à tona conhecimentos prévios referentes ao assunto para compensar limitações de conhecimento linguístico foram muito bem aceitos. Apesar da curta duração do curso, o grupo aprendeu a se desligar um pouco da tão desejada tradução literal do texto com as práticas de leitura, indo numa direção mais próxima à da concepção interativa de leitura.

As avaliações feitas pelos alunos sobre as duas experiências pedagógicas (presencial e via rede) feitas no final do semestre letivo, indicam um certo desconforto com o ensino à distância. As respostas dadas pelo aluno Luiz indicam que um aluno pode ser altamente

participativo na situação face-a-face, mas adotar uma atitude mais passiva situação à distância:

AULAS PRESENCIAIS	DISCUSSÃO VIA REDE
<p>E_MAIL No.31- Luiz, 20/07. <i>"Foram fundamentais,0 principalmente para criar um foro de discussão imediata e sanar dúvidas do grupo através da troca de experiência dos participantes presentes. Nessas aulas foi possível aprofundar a discussão das dificuldades individuais, dando mais liberdade para a expressão do participante. A interação também foi útil para sentir o aprendizado e aproveitamento das técnicas apresentadas ."</i></p>	<p>E-MAIL No.31 – Luiz, 20/07 <i>"Em função de problemas estruturais (CAUSADOS PELA GREVE), não tive como aproveitar bem a discussão via e-mail. Achei interessante, mas acredito não possuir instrumentos suficientes para uma avaliação, pois fui muito mais um participante passivo que ativo".</i></p>

A aluna Carmen fez uma avaliação do progresso feito nas aulas presenciais, mas os comentários que faz sobre o ensino em rede refletem num primeiro momento, que a pouca participação dos colegas pode ser desestimulante nas interações à distância. Sua resposta indica também que os alunos não necessariamente assumem o compromisso de checar e responder às mensagens eletrônicas na situação à distância:

AULAS PRESENCIAIS	DISCUSSÃO VIA REDE
<p>E-MAIL No.32 - Carmen, 21/07 <i>"Antes ficava muito preocupada em ler palavra por palavra... ..através das duas últimas atividades pude perceber que dava para ler de outro modo, muito próximo da leitura que fazemos em nossa própria língua, sem se preocupar com a decodificação das palavras uma a uma."</i></p>	<p>E-MAIL No.32 – Carmen, 21/07 <i>"A" ...No começo poder discutir sobre possíveis entendimentos do texto e tentar responder às questões dos colegas nos fazia ter uma melhor compreensão do que era lido. Depois as coisas se tornaram um pouco mais difíceis de serem articuladas. B) Às vezes tinha dificuldade devido à falta de hábito de abrir o e-mail e responder às mensagens".</i></p>

A aluna Elisa parece indicar maior conforto com a situação presencial, e a autocritica acentuada que pode ocorrer quando as colocações do aluno são escritas, e portanto ficam documentadas.

AULAS PRESENCIAIS	DISCUSSÃO VIA REDE
E-MAIL No. 33 - Elisa, 26/07 <i>"Agora sei que não devo ter receio de encarar um texto em inglês, mas sim devo ficar atenta às pistas que ele pode dar para compreender o seu significado total".</i>	E-MAIL No.33 – Elisa, 26/07 <i>"...acho que foi boa para esclarecer pontos de dividas e perceber como os outros pensam sobre a língua, que nem sempre é da mesma forma que eu. ... Nada especificamente me impediu de participar,... ...a não ser o medo de dar comentários errados ou estúpidos via internet".</i>

Como uma avaliação geral, as colocações desses alunos também se aproximam da nossa experiência como professora-pesquisadora. Notamos que tanto nós quanto os alunos mostramo-nos ávidos por trabalhar os textos em sala de aula, valorizando muito a situação presencial, enquanto que a rede era um espaço totalmente novo e desconhecido, que gerava um certo desconforto. É possível que a nossa inexperiência na cultura de ensinar e aprender nesse meio possa ter afetado a avaliação dos alunos.

Outro dado interessante, que aconteceu com certa freqüência desde o início deste estudo, é que os participantes respondiam diretamente à facilitadora para checar a certidão de suas respostas. Os participantes colocavam suas opiniões e simplesmente ignoravam outras opiniões, isto é, a resposta parecia isolada, não vinculada a nenhuma das respostas dadas anteriormente. Nos poucos casos em que a mensagem solicitava diretamente a colaboração de alguém, o grupo não se manifestava, interrompendo a interlocução que poderia ter levado à construção colaborativa dos sentidos, apesar das interações serem referentes ao aprendizado da leitura em LE. A seqüência de "e-mails" que se segue ilustra o exemplo ao qual nos referimos:

E-MAIL No.23 Da facilitadora para o grupo 06/07/00
 Vamos tentar, de forma sintética, extrair a idéia principal desse parágrafo? Podem discutir sobre dificuldades primeiro, se for o caso.

E-MAIL No.24 De Elisa para o grupo 06/07/00
 Estão animados com esse ritmo louco de trabalhos e aulas? ...
 Falando sério agora, ..., escrevo que entendi que o primeiro parágrafo do texto define o que é whole language, e eu entendi que isto é uma perspectiva, não uma teoria para ser seguida passo a passo, sobre o processo de leitura. Ajudem-me para definir melhor esta idéia. Espero resposta.

E-MAIL No.25 De Ma. Amália para a facilitadora 09/07/00
 Apesar de compreender bem o significado de "sample", estou encontrando dificuldade de encaixar a tradução que já conheço no texto sobre "the reading process". Como traduziram "the reader scans and samples the print..." e "sampling, predicting..."
 Ah! será que algum de vocês me explicaria o que é "eferente"? Li o texto, mas perdi a explicação dada em aula. Não sei se o que a profa. Sandra disse está batendo com o que compreendi. (a aluna refere-se à professora de Leitura em Língua Materna, matéria cuja bibliografia usamos em nosso curso).

Podemos ver que as colocações de Maria Amália apontam para novos problemas para a discussão: a aluna não tece comentários sobre as questões anteriores. Assim, três dias depois da contribuição de Elisa, Maria Amália simplesmente colocou suas perguntas, sem ao menos se referir à colega que participava do diálogo. Esse comportamento se repetiu com frequência nessa coleta de dados, como ilustrado na tabela 3.

Assim sendo, os dados registrados em rede não registraram a co-construção de conhecimento prevista nesse meio. De um total de 18 perguntas, apenas seis foram respondidas, das quais cinco haviam sido levantadas pela facilitadora, como mostra a tabela 3.

TABELA 3 : INTERAÇÕES LIGADAS À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO/CONHECIMENTO NO ESTUDO 2

EMISSOR:	MONITORA	ALUNOS
No. DE PERGUNTAS	10	8
No. RESPOSTAS DADAS PELO GRUPO	5	1

Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar a ausência de interação via rede. É possível que esses dados reflitam a cultura de ensinar e aprender característica do sistema presencial tradicional, onde o professor centraliza as informações, administra os turnos da fala e dá validação explícita às contribuições dos alunos. Explicações nessa direção foram também aventadas no estudo de Costa (2001), que analisou interações pedagógicas virtuais síncronas.

Outra possibilidade a ser considerada para justificar a falta de interações entre os alunos é a nossa inexperiência de professora/pesquisadora nesse meio, que nos impediu de monitorar de forma adequada. Inicialmente, limitamo-nos a esperar que as interações acontecessem, temendo tomar a frente e criar um ambiente centralizador, que tirasse o espaço de participação dos alunos. Isso nos levou a não assumir o papel social de monitora das interações, chamando à participação os alunos que não se manifestavam e incentivando a participação através de reconhecimento explícito do recebimento das respostas. Numa análise crítica retrospectiva, notamos que, como facilitadora, assumimos uma posição reticente, por temer nos colocar numa posição de mera fornecedora de conhecimento, ou, em outras palavras, temendo que os alunos ficassem passivos e não assumissem a responsabilidade de participar para aprender.

Essa hipótese sobre a inexperiência com o novo papel parece plausível se considerarmos que a facilitadora ganhou mais segurança no desempenho de sua função somente depois de algum tempo, a partir da fase de ministrada exclusivamente via rede. No entanto, a discussão como um todo pode ter sido irremediavelmente marcada pela atitude inicial de esperar que outros tomassem a frente das discussões. Esse resultado reforça as colocações de Reushle (1999), nas quais a autora chama a atenção para o fato de que o uso eficiente do contexto colaborativo demanda que o monitor antecipe as dificuldades dos alunos, reconheça contribuições feitas e encoraje outros alunos a participar.

No caso específico de nosso estudo, uma dificuldade que não antecipamos foi a necessidade de explicitar quantas interações seriam desejáveis por semana. Notamos que certos alunos assumiram que mandando apenas um “e-mail” já tinham cumprido sua tarefa, e não mais abriam sua caixa de mensagens, ou seja, a interação era considerada como uma mera tarefa, e não como um meio de aprendizagem. Esse fato foi também constatado na pesquisa de Costa (2001).

Não podemos também ignorar um outro fator que pode ter afetado o resultado: a incidência de problemas de ordem técnica, enfrentados por alguns dos alunos. Contrariando nossas expectativas, nem todos os alunos estavam suficientemente familiarizados com a possibilidade de uso de “e-mail”, o que acabava gerando perdas de tempo desnecessárias. Mais especificamente, notamos que havia nos dados alguns “e-mails” nos quais faltavam endereços de alguns dos participantes. Embora os alunos tivessem instrução para usar a função “RESPONDER A TODOS” a partir do e-mail inicial da professora, alguns não entenderam a instrução e estavam na verdade digitando todos os e-mails a cada vez. Esse problema, que percebemos tardiamente como professora/pesquisadora, pode ter desmotivado alguns alunos a participar, já que a digitação de todos os “e-mails” era uma tarefa demorada. No caso dos “e-mails” que seguiram apenas para parte dos alunos do grupo, é de se esperar que, por terem pedido parte das informações, os alunos não incluídos na lista tenham considerado a comunicação falha e desconexa.

Os dados que se seguem nos parecem interessantes, na medida em que ilustram como os problemas técnicos podem afetar o ensino mediado por computador, mesmo quando se recorre a um recurso aparentemente simples, como é o caso do “e-mail”.

E-MAIL No.16	De Maria Amália para a facilitadora	24/04/00
<i>"Mande uma mensagem para você e retornou, informando que seu endereço não está correto (está com algum problema na BOL). Tente entrar em contato comigo."</i>		

O fato causador do “e-mail” acima foi a nossa tentativa inicial de, como facilitadora, usar um “e-mail” da Brasil on Line (BOL). Obrigados a mudar por problemas técnicos do provedor, já havíamos avisado o grupo e enviado nosso novo endereço eletrônico aos participantes há duas semanas quando Maria Amália enviou a mensagem de número 16.

E-MAIL No. 57	De Elisa para o grupo	03/09/00
<i>"... Acho que vocês não receberam a mensagem que mandei para a Suely e pedi para ela enviar a vocês. Na verdade, nem sei se ela recebeu, porque acho que tenho outro endereço dela, um antigo talvez. ..."</i>		

De fato, como facilitadora, não havíamos recebido a mensagem a que Elisa se refere no “e-mail” acima, ainda devido à troca de e-mail ocorrida em abril, quase cinco meses antes desta mensagem. Os dois “ e-mails” abaixo também denotam a falta de experiência com o meio, tanto por parte da facilitadora, quanto dos alunos:

E-MAIL No.21	Da facilitadora para o grupo	29/06/00
<i>"Ao redigir o primeiro e-mail, esqueci-me de incluir meu nome na lista de endereços! Por favor, usem este para responder, senão eu não participo do grupo de discussão! ..."</i>		

E-MAIL No.69:	De Elisa para o grupo	20/09/00
<i>"...minha pouca familiaridade com o computador me faz gastar aproximadamente 25 minutos para ler e responder o correio (e não tenho o costume de abri-lo todos os dias)."</i>		

Feita essa reflexão geral sobre os problemas encontrados no processo desenvolvimento de uma proposta colaborativa, é interessante ressaltar algumas surpresas positivas que tivemos nesse percurso. Como esperávamos, os alunos mais participativos beneficiaram-se com a colaboração e colocações feitas pelos colegas, como ilustra o depoimento de Damião, abaixo:

"...a gente aprende, sim. Quando eu lia as coisas que a Carmen escrevia, eu também pensava".

No entanto, também surpreendemo-nos ao constatar, através das avaliações dos alunos, que mesmo os participantes passivos estiveram atentos aos "e-mails", confirmando que em ambientes colaborativos pode-se aprender ao observar a experiência dos outros (Berge, 1995 : 3; Gunawardena et al., 1998 : 143, Reuschle, 1999 : 6). Isso indica também que não é possível avaliar se o aluno esteve atento e aproveitou do conteúdo da discussão, considerando somente o registro das produções em rede. Um exemplo representativo desse fato é a avaliação das interações na rede feita por Elisa. Essa aluna, que só havia colaborado com uma interação durante todo o processo de discussão, fez a seguinte avaliação:

E-MAIL	No.33	De Elisa para a facilitadora	26/07/00
<i>“...acho que foi boa para esclarecer pontos de dúvidas e perceber como os outros pensam sobre a língua, que nem sempre é da mesma forma que eu. ...”</i>			

Outra interação que mostra que mesmo os que não participam da discussão refletem sobre as questões apresentadas foi de Luiz:

E-MAIL	No.31	De Luiz para a facilitadora	20/07/00
<i>“Como eu estava dependendo dos computadores do IEL, não era sempre possível estabelecer um eficiente contato. Acabava mais lendo o que estava acontecendo que participando efetivamente.”</i>			

Isso nos leva a pensar que a correspondência via rede poderia ter promovido reflexão. Os alunos que não participavam como produtores, liam as interações, e isso poderia levá-los a considerar as respostas dos outros participantes ao tecer suas conclusões. Esse fato confirma as reflexões de Berge (1995), Gunawardena et al. (1998) e Reuschle (1999) sobre a existência dos chamados “lurkers” na rede, ou seja, alunos que tendem a apenas ler as contribuições alheias, sem interagir, confirmando a possibilidade de aprender, mesmo só através da observação.

Mesmo considerando essas possibilidades positivas, não podemos ignorar que a grande maioria das questões levantadas (12, num total de 18 perguntas referentes à

construção de sentido/conhecimento, conforme mostra a tabela 3) ficaram sem nenhum comentário na rede (da professora ou dos alunos), e nem sequer foram retomadas pela professora no fechamento das discussões sobre o texto na aula presencial seguinte à discussão em rede. Ao acessar diferentes e-mails, as informações às vezes parecem desconexas, tanto que, como facilitadora, nem imaginávamos ter deixado tantas questões em aberto para trás antes de fazer uma análise cuidadosa do estudo como um todo. A dificuldade de seguir o fluxo das interações no ambiente colaborativo pode ter sido agravada pelo uso de “e-mails” como canal de comunicação, já que esse canal pressupunha a leitura das interações uma a uma, e não apresentava uma visualização geral das interações anteriores.

Sintetizando as conclusões desse estudo, no geral, ficou claro que a falta de familiarização com a abordagem e com o meio instrucional da rede influenciou bastante o desempenho do professor e dos alunos, dados esses que também reforçam as colocações de Costa (2001).

4.5 Terceiro Estudo

A conclusão do estudo principal levou-nos a considerar uma nova coleta de dados, a fim de ampliar nossa fonte de dados e melhor investigar algumas das questões que ficaram em aberto.

Na terceira coleta de dados fizemos modificações de ordem administrativa, solicitando aos alunos a necessidade de um mínimo de três interações semanais, para que realmente houvesse chance de colaboração via rede. Ficou estabelecido desde o início, que os participantes iniciariam as discussões a partir de um “e-mail” enviado pela facilitadora, e deveriam usar a função "RESPONDER A TODOS" toda a vez que quisessem colocar uma dúvida/pergunta/resposta na rede. O professor, por outro lado, deveria se conectar diariamente, assumindo de forma mais adequada seus papéis intelectual e social. Como vimos anteriormente, esses papéis consistem respectivamente em facilitar o processo educacional e em assumir a função de anfitrião para motivar contribuições, conforme as

categorias propostas por Paulsen (1995) e descritas no item 3.3 deste trabalho (pág.54). Ainda relativamente à função de monitoração, para evitar que se perdessem questões levantadas na discussão, decidimos manter anotações de todas as questões relativas à construção de conhecimento, para retomá-las em apanhados gerais que esclarecessem aos participantes sobre o fluxo de informações das discussões (Berge, 1995; Bonk & Reynolds, 1997; Gunawardena & Zittle, 1998).

Nesse estudo optamos por textos de interesse geral ao invés de textos da bibliografia da disciplina, a fim de testar se a falta de interações nos estudos anteriores teriam tido raízes na dificuldade de interpretação e/ou na falta de conhecimento prévio sobre textos altamente técnicos. Além disso, tentamos incorporar técnicas de andaimes nas interações do professor. Nosso foco foi a monitoração na rede através de uma postura mais ativa do professor, sem com isso dominar as interações, mas com o objetivo de levar os aprendizes a refletir sobre as dificuldades que encontravam e estratégias que adotavam (Anton, 1999).

O terceiro estudo também incluiu tanto as aulas presenciais quanto a colaboração via rede. A questão mais geral que orientou essa investigação foi se os resultados obtidos no segundo estudo deveriam ser atribuídos à elaboração do curso, se eram problemas típicos do meio, ou se foram causados pela natureza do público participante.

4.5.1 Descrição e Análise dos Dados Obtidos

Nossas reflexões no terceiro estudo foram norteadas por dados obtidos de instrumentos variados: um questionário avaliativo do conhecimento do aluno administrado no início do curso, registro de notas sobre pontos de discussão, gravação das aulas presenciais e de entrevista avaliativa do curso em áudio, notas de campo e de encontros eventuais.

Foram previstas 6 aulas presenciais, de outubro até o final do semestre, sendo que a cada semana seria também discutido um texto via rede. A discussão colaborativa via rede constava de outro texto de popularização científica, cuja extensão também foi delimitada a uma página. Esse texto já continha instruções em português para o cumprimento de uma

tarefa de forma colaborativa, cujo tema era ligado ao ponto lingüístico e/ou à estratégia de leitura apresentado(s) na aula presencial.

Desde o início houve um maior envolvimento dos alunos com o trabalho na rede, havendo bastante diálogo entre os participantes. Observamos que muitas vezes os próprios participantes colocavam perguntas, as quais eram respondidas por outros alunos, sem a necessidade da intervenção da facilitadora. Às vezes os alunos reforçavam a pergunta feita pelo colega, que frisava também compartilhar a mesma dúvida. Quando isso ocorreu, assumimos com o papel de parceira mais experiente, e recorremos a novas perguntas, que ofereciam aos alunos andaimes para refletissem sobre o problema em foco. Se mesmo assim os alunos não chegassem à resposta, então a fornecíamos.

O exemplo que se segue faz parte da discussão sobre um trecho do segundo texto, e ilustra o tipo de interação ao qual nos referimos :

E-MAIL	No.26	De Luciane para o grupo	22/11/00
<i>"Assim que enviei a mensagem me dei conta do almost antes de unfailing indicator . Não seria então indicador quase infalível?"</i>			
E-MAIL	No.28	De Ma. Amália para o grupo	22/11/00
<i>"Dêem-me uma boa tradução para rely upon the amazing accuracy of historical memory in the Bible".</i>			
E-MAIL	No.29	De Lucy para o grupo	22/11/00
<i>"Também tive dificuldade de compreender esta parte."</i>			
E-MAIL	No.32	De Chaves para o grupo	23/11/00
<i>"Também tive dúvida abissal nessa frase, sem a mínima idéia do que se trata."</i>			
E-MAIL	No.33	Da facilitadora para o grupo	23/11/00
<i>"Q2: A Lucy acha que almost unfailing indicator poderia ser algo como indicador quase perfeito. Concordam ou não? Q5: A Ma. Amália perguntou sobre o trecho the amazing accuracy of historical memory in the Bible. Alguém tem idéia de como podemos destrinchar isso? Alguém já conhece alguma palavra nesse trecho que pudesse ajudar?"</i>			

A tabela 4 que se segue ilustra o aumento das participações dos alunos no terceiro estudo:

TABELA 4 : INTERAÇÕES LIGADAS À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO/CONHECIMENTO NO ESTUDO 3

EMISSOR:	MONITORA	ALUNOS
No. DE PERGUNTAS	6	9
No. RESPOSTAS DADAS PELO GRUPO	4	9

De um total de 15 perguntas ligadas à construção de sentido, 13 questões foram respondidas (aproximadamente 85%), sendo que quase dois terços das perguntas tinham sido levantadas pelos próprios participantes. Uma das explicações para o aumento da interação é de que os textos de interesse geral tivessem diminuído a dificuldade de interpretação, já que os alunos tinham mais conhecimento prévio do assunto. Além disso, criticar o companheiro não o afetava como profissional, já que os textos de interesse geral não expunham falta de conhecimento específico da área de estudo.

Todavia, não podemos deixar de mencionar que, sem dúvida, a postura mais segura e mais presente por nossa parte como facilitadora teve papel significativo na promoção da participação, reforçando a importância dos andaimes sugeridos por Anton (1999), em suas reflexões sobre o ensino de LE. As falhas anteriores nos fizeram ter instruções mais claras sobre metas e expectativas do projeto, e oferecer uma melhor orientação visando evitar os problemas técnicos do estudo anterior. Apesar de todas essas iniciativas, uma participante ainda colocou a dificuldade de entender como a colaboração deveria ser feita, o que pode indicar que nem todos os alunos estão preparados para se

engajar em uma proposta colaborativa. Comentando sobre o estudo colaborativo em rede, essa aluna colocou:

AULA PRESENCIAL 6: Elza, em 20/12/00
"...eu mesma não entendi muito como é que funciona..."

Essa colocação nos remete ao estudo de Gunawardena (1996), que enfatiza a necessidade de se conhecer o público-alvo, e projetar apoio de acordo com necessidades específicas.

Outro fato relevante a ser mencionado é que, durante a semana dos Seminários de Teses em Andamento, quando as aulas regulares são interrompidas, fizemos uma tentativa de manter um mesmo texto para discussão em rede por duas semanas consecutivas. Como resultado, tivemos numa discussão muito produtiva e esclarecedora, na qual foram esclarecidas todas as dúvidas dos alunos, sendo essa a discussão mais profícua de todo o curso. Nesse caso, parece-nos provável que o fator tempo para se conectar na rede era mais forte do que o desejo de colaborar. Tendo à sua disposição um período de tempo mais prolongado para a discussão o grupo interagiu mais e, como consequência, houve mais construção colaborativa de sentido/conhecimento.

Em relação às hipóteses elaboradas a partir do segundo estudo, algumas apontaram caminhos promissores. A utilização de textos de interesse geral, de fato, tirou parte da dificuldade de interpretação, e isso possibilitou mais colaboração, ou seja, mais interações ligadas à construção conjunta de conhecimento entre os participantes. É possível também que o aluno se exponha mais quando não está discutindo textos de sua área específica.

Como o nível de conhecimento técnico dos alunos não foi checado em nenhum dos estudos, não podemos comentar sobre essa questão. No entanto, o fato de nos encontrarmos, como professora-pesquisadora, mais familiarizada com o meio e com a organização do curso, cooperou para prever e contornar possíveis problemas técnicos. Isso pode ter facilitado a colaboração dos alunos. Esse fato nos remete às colocações de Paulsen (1995) sobre as macro-funções do professor – que além da social e da intelectual, também inclui a administrativa. Podemos dizer que o terceiro estudo, de fato, dá indícios sobre um ambiente social mais favorável ao aprendizado. É plausível pensarmos que a presença da facilitadora confirmando o recebimento de contribuições e retomando questões com

regularidade tenha criado um sentimento de confiança nos alunos quanto ao ambiente colaborativo, o que pode ter motivado a maior participação geral.

Essa questão fica mais evidente na análise de um problema ocorrido durante esse estudo. No final das aulas presenciais previstas, como facilitadora, simplesmente passamos um novo texto na data marcada, sem fazer observações ou ter dado seqüência à discussão do texto anterior, que não havia sido terminada. Esse fato foi seguido de um silêncio geral do grupo. Tal resultado apóia nossa hipótese de que as falhas de colaboração no segundo estudo podem ter sido realmente uma reação à falta de eficiência na monitoração da discussão.

De modo geral, constatamos que a mudança no que se refere à relação professor-aluno, como apontada por Annand & Haughey (1997), não foi facilmente digerida, e foram necessárias vivência e reflexão para que a pesquisadora pudesse desempenhar suas tarefas de monitoração com mais segurança, dentro dos preceitos teóricos adotados neste trabalho. Essa constatação também corrobora as conclusões de Costa (2001 : 116) sobre a dificuldade de se mudar a cultura de ensinar e aprender. Outra observação geral a ser feita é que, no ensino em rede, assim como na situação presencial, a experiência prática reflexiva pode melhorar o desempenho do professor.

4.6 Análise Contrativa dos 3 Estudos

Na análise que apresentamos de cada um dos três estudos, demos maior ênfase às interações via rede, pois entendemos que elas representam para nós uma situação nova, na qual podemos explorar novos caminhos para o ensino sem recorrer ao vício de atuações pedagógicas anteriores, tanto por parte do professor quanto dos alunos. Assim, as transcrições das aulas presenciais e as entrevistas com os participantes serão usados como uma referência que nos ajuda a entender as particularidades da rede, através do contraste entre as atuações do professor e dos alunos nos diferentes ambientes.

Centramos nossa observação no principal foco deste trabalho, ou seja, na investigação do fenômeno do aprendizado que ocorre através da interação social. O

processo de categorização dos dados foi orientado pela classificação de Paulsen (1995), que subdividiu as tarefas do professor na rede em três funções principais: intelectuais, sociais e organizacionais, e a análise dos “e-mails” nos levou a identificá-los nessas três grandes categorias. Encontramos “e-mails” cujo objetivo era a interação social (que foram importantes para manter a coesão do grupo), outros de natureza gerencial (mais voltados para a organização e o desenvolvimento do curso, que incluíram inclusive orientação técnica), e, finalmente, um terceiro, de natureza pedagógica (centrado no processo de construção de conhecimento coletivo dos alunos, seja no processo de atribuir um sentido ao texto lido, seja no processo de aquisição de conhecimento sobre a LA). Para melhor esclarecer a natureza dessa categorização, procederemos descrevendo cada uma dessas categorias, ilustrando-as com “e-mails” dos alunos. É importante ressaltar que nos casos em que um “e-mail” trazia mais de um objetivo dentre os três acima descritos - interação social, gerencial e pedagógico -, consideramos para efeito de análise o foco mais central da mensagem, ou seja, a categoria preponderante.

Assim, consideramos de cunho social, todo e-mail que teve como caráter principal a socialização, motivação e coesão do grupo, como por exemplo, acerto de datas e confirmações ou não de recebimentos de e-mails, como demonstram os exemplos indicadores abaixo:

ESTUDO 2, E-MAIL No.4 De Maria Ester para o grupo 28/03/00
"Suely, quero lembrar-te que a professora Silvia nos dispensou da aula do dia 29/03, quarta feira. Ela precisou viajar. Como vários colegas moram em outras cidades, não seria conveniente você marcar um outro dia para o nosso encontro? "

ESTUDO 3, E-MAIL No.11 Da Facilitadora para Elza e Maria Erminia 19/11/00.
"Não recebi mensagem de vocês na semana passada. Tentei telefonar, mas não encontrei ninguém em casa. Não tivemos aula dia 15 e provavelmente nem dia 22, pois encontrei-me por acaso com a professora Susana, e ela me disse que os professores estão recebendo instruções para não tentarem fazer reposições nesses dias, para dar prioridade ao Seminário de Teses em Andamento. Enviarei ainda hoje o texto a ser discutido nesta semana, por e-mail. Se estiverem tendo algum problema particular, por favor, comuniquem-se comigo por e-mail. Caso contrário, vamos continuar!"

Consideramos de cunho gerencial ou administrativo, todo e-mail cuja mensagem principal foi de caráter técnico e/ou a cerca da organização do curso, como nos exemplos abaixo:

ESTUDO 2, E-MAIL No.39 De Carmen para a facilitadora 07/08/00.
"Oi Suely, tudo bem? Não consegui ler o texto que você me mandou, pois meu computador não leu o texto. Ficou cheio de quadradinho, sabe como é? Dá prá você converter o texto para Word 6 e me mandar de volta?"

ESTUDO 3, E-MAIL No.13 Da facilitadora para o grupo 19/11/00
"Favor usar este e-mail para responder às questões do texto, porque eu cometi um erro de digitação quando coloquei o e-mail da Maria Amália no e-mail anterior."

Consideramos interações referentes à construção de sentido/conhecimento toda a comunicação via rede que teve como conteúdo principal uma questão diretamente ligada à construção de sentido de textos e/ou ao aprendizado sobre estrutura formal da língua-alvo. Dentre eles, podemos citar os "e-mails" iniciais por nós enviados com textos e/ou questões para o trabalho colaborativo via rede, perguntas e dúvidas enviadas pelos alunos, respostas de alunos e intervenções da facilitadora. As intervenções da facilitadora incluíam o pedido de explicitação de dúvidas/perguntas, apanhados gerais sobre o ambiente da discussão, além das respostas às perguntas de compreensão propriamente ditas, quando necessário. Dentre as intervenções da facilitadora em apanhados gerais, verificam-se os objetivos de chamar a atenção dos participantes às questões que ainda estavam por ser discutidas, ou de resumir as questões já respondidas, como ilustram os exemplos que se seguem:

ESTUDO 2, E-MAIL No.8 De Carmen para o grupo 16/04/00.
"Aí vão minhas dúvidas: 1)No 1º. parágrafo, na última frase que começa "Even...", o termo "extent" quer significar extensão, tamanho? 2) No 2º. parágrafo da frase que começa "They believed the term...", o trecho "as thing balanced against thing, and their interaction studied" ficou meio confuso para mim. Para entender melhor a frase eu eliminei a leitura deste trecho, acreditam? "

ESTUDO 3, E-MAIL No.52 De Chaves para o grupo 09/12/00.
"Quais as pistas textuais para "school"? A que parece mais evidente está descrita entre parênteses no segundo parágrafo: "(social groups whose members are evenly spaced and facing the same direction)". Algo relacionado a um comportamento de agrupamento de crustáceos e outros invertebrados. Será que é por aí?"

Visando fazer uma análise mais esclarecedora de papéis, optamos por analisar separadamente o desempenho dos alunos e da facilitadora, embora cientes de que em um ambiente colaborativo esses papéis não sejam dissociáveis, ou seja, eles estão interligados numa relação de complementaridade.

A tabela 5 resume o número de interações via rede ocorridas nos estudos 2 e 3, dentro de cada uma das categorias: construção de sentido/conhecimento, de cunho social e administrativo. Comparando os resultados obtidos, no estudo principal (estudo 2), de um total de 72 "e-mails", apenas 26 referiam-se especificamente à construção de sentido/conhecimento, sendo que destes, 9 "e-mails" foram enviados pela professora/monitora e 17 foram enviados pelos alunos. Já no estudo 3, de um total de 67 "e-mails", tivemos 39 referentes à construção de sentido/conhecimento, sendo que 24 foram enviados pela professora/monitora e 15, pelos alunos. Desta forma, do estudo 2 para o estudo 3 nota-se um aumento das interações que visavam construção de sentido/conhecimento (de 36% para 59% do total geral das interações), e uma diminuição das interações de cunho social e administrativo.

Isso evidencia, por um lado, que no estudo 2 a colaboração pode ter acontecido de forma mais tímida, pois apenas um número reduzido de interações ofereceram condições potenciais de construção de sentido e/ou (re)elaboração de conhecimento em aprendizado colaborativo. Por outro lado, no estudo 2, os alunos enviaram mais "e-mails" de caráter pedagógico que a monitora: foram 17 "e-mails" dos alunos contra apenas 9 da monitora. Essa situação se inverteu no estudo 3, onde tivemos apenas 15 "e-mails" dos alunos, contra 24 da monitora, como mostra a tabela 5, abaixo.

Uma análise mais detalhada dos "e-mails", no entanto, revelou que muitas das mensagens de caráter pedagógico enviadas pela professora/monitora não se tratavam de perguntas ou respostas pedagógicas, mas sim de retomadas dos "e-mails" enviados pelos alunos, visando promover a continuidade das discussões, como no exemplo que se segue:

	E-MAIL	DE... PARA...	DATA
Q1	No.3	Lucy p/ grupo	10/11
Dúvidas a cerca de vocabulário: expressão grifada na linha 10, "set up" na linha 18 e "at a time", linha 21.			
I1	No.5	Facilitadora p/grupo	14/11
..., você tem algum palpite do que poderiam ser as respostas às suas perguntas sobre as formas verbais grifadas?... Arrisque um palpite, e checarei para você ...			

TABELA 5 : TOTAL GERAL DO NÚMERO DE E-MAILS TROCADOS,
CONSIDERANDO O FOCO CENTRAL DA MENSAGEM,
DE ACORDO COM AS DIFERENTES CATEGORIAS

		ESTUDO 2 Total de 72 e-mails			ESTUDO 3 Total de 67 e-mails		
EMISSOR \ CATEGORIA	CONSTR. DE SENT/ CONHECIMENTO	CUNHO SOCIAL	CUNHO ADMINISTRATIVO	CONSTR. DE SENT/ CONHECIMENTO	CUNHO SOCIAL	CUNHO ADMINISTRATIVO	
	MONITORA	9	20	9	24	12	2
ALUNOS	17	14	3	15	13	1	
TOTAL GERAL	26 (36%)	34	12	39 (59%)	26	3	

Isso nos levou a ponderar que registrar apenas o número de "e-mails" era insuficiente para verificar se houve interações que realmente levaram à construção de conhecimento. Para tanto, estabelecemos então que as interações de caráter pedagógico constituíam uma seqüência de perguntas e respostas sobre a construção de

sentido/conhecimento da LA, e que a elaboração colaborativa do conhecimento aconteceria caso houvesse perguntas que fossem discutidas até que ficassem efetivamente respondidas. Em outras palavras, perguntas deixadas sem resposta não garantiriam a construção de conhecimento.

No intuito de verificar se houve ou não discussão que respondesse às questões levantadas, numeramos todas as perguntas e respostas correspondentes. É importante ressaltar que muitas vezes tivemos a mesma pergunta repetida por mais de um participante, como também uma mesma resposta sendo comentada ou ratificada em diferentes "e-mails". Transcrevemos abaixo um exerto de interações pedagógicas do estudo 2, para ilustrar como se constituiu a seqüência de perguntas e respostas. As questões foram numeradas como **Q1**, **Q2**, etc, enquanto que as respostas, como **R1**, **R2**, etc.

PERG/RESP

DO ALUNO E -MAIL DE... PARA... DATA

Q1 No.6 Marcela p/ grupo 15/04

O Parágrafo que me trouxe dúvida foi o seguinte: "The human organism, it became apparent, is ultimately the mediator in any perception of the world or any sense of reality".
Aguardo resposta.

R1 No.7 Ma. Amália p/ grupo 15/04

Sobre a dúvida da Marcela, acredito que poderíamos colocar a sentença entre vírgulas com função de adjetiva. Ficaria mais ou menos assim, a tradução: O organismo humano, que se tornou visível (revelador), é posteriormente (apesar de que pelo sentido do texto, eu preferiria traduzir por "em última instância" ou "finalmente"), o mediador em qualquer percepção do mundo ou de qualquer significado de realidade. Também estou com dúvidas. ajudem.

Q2/R2 No.8 Carmen p/ grupo 16/04

Aí vão as minhas dúvidas: 1) No 1º. parágrafo, na última frase que começa "Even..., " o termo extent quer significar extensão, tamanho? 2) No 2º. par. a frase que começa "they believed the term...", o trecho "as thing balanced against thing, and their interaction studied" ficou meio confuso para mim. **(R2)** Para entender melhor a frase eu eliminei a leitura deste trecho, acreditam?

R1/Q3/R3 No.9 Damião p/ grupo 17/04

(R1) Amália, eu também entendi como tu. Agora estou tentando entender o que ele quer dizer na passagem: **(Q3)** They (Dewey's and Bentley) believed the term interaction was too much associated with the positivistic paradigm, with each element or unit being predefined as separate, as "thing balanced against thing", and their interactions studied.

CONTINUAÇÃO DO E-MAIL No.9

Notem: se eles estão percebendo os elementos de forma isolada, como é possível haver interação? Como vocês entenderam a interação no paradigma positivista?

(R3) Talvez ele esteja se referindo a uma fase de transição do positivismo ao relativismo. Aquilo que Kuhn está chamando de fase de instabilidade do paradigma vigente. Durante a vigência de um paradigma ele convive com um processo de refutação em que novas descobertas ameaçam a sua autonomia e soberania. Nessa transição, novos paradigmas iniciam sua fase embrionária ainda na vigência do atual. Talvez fosse o caso de ilustrar isso...

Para ilustrar esse processo de análise, construímos uma nova tabela que considera somente os “e-mails” referentes à construção de conhecimento, ou seja, a primeira coluna de cada um dos estudos na tabela 5. Como mencionado acima, a quantificação das perguntas e respostas da tabela 6 toma por base que somente as questões discutidas/respondidas podem ter levado a construção de sentido e/ou (re)elaboração do conhecimento.

TABELA 6 : INTERAÇÕES REFERENTES À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO/CONHECIMENTO NOS ESTUDOS 2 e 3, CONSIDERANDO DE FORMA DISCRIMINADA O NÚMERO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

No. DE PERGUNTAS EMISSOR	ESTUDO 2		ESTUDO 3	
	TOTAL DE PERGUNTAS	PERGUNTAS RESPONDIDAS	TOTAL DE PERGUNTAS	PERGUNTAS RESPONDIDAS
PERGUNTAS DA FACILITADORA	10	5	6	4
PERGUNTAS DOS ALUNOS	8	1	9	9
TOTAL GERAL	18 questões	6 (33% das 18 questões)	15 questões	13 (87% das 15 questões)

Em relação à participação de alunos e professora, a tabela 6 mostra que houve uma diferença acentuada no índice de perguntas respondidas: de 33% no segundo estudo, para 87% no terceiro. Nota-se também que no 3º. estudo os alunos tiveram uma participação superior à da facilitadora no processo de co-construção de sentido/conhecimento, como ilustrado na tabela 6: de um total de 13 perguntas respondidas, 9 questões haviam sido levantadas pelos próprios alunos. Isso não ocorreu no estudo principal, no qual as interações foram claramente centralizadas na facilitadora. Do total de 6 questões contempladas com comentários/respostas, apenas uma havia sido feita pelos alunos, enquanto que 5 delas haviam sido feitas pela professora, ou seja, quase que somente as questões levantadas pela facilitadora mereceram a atenção dos alunos e foram efetivamente respondidas).

Comparando agora os dados das tabelas 5 (no. de e-mails por categoria) e 6 (perguntas e respostas sobre leitura em LE), podemos afirmar que, apesar dos alunos terem enviado mais “e-mails” de caráter pedagógico que a facilitadora no estudo 2 como mostra a tabela 5, muitas de suas perguntas ficaram sem resposta embora fossem tão relevantes quanto as outras, respondidas. Isso limitou bastante a co-construção de conhecimento, e um estudo detalhado nos levou a levantar duas hipóteses explicativas para tanto.

Primeiro, os tipos de texto adotados nos dois estudos talvez também tenham contribuído para a diferença de resultado no estudo 3. Mais especificamente, entendemos que os textos de cunho mais geral contavam com o conhecimento prévio do assunto por parte dos alunos, o que facilitou a participação e as trocas no processo de construção de sentido do texto. Outra hipótese, é que houve uma mudança de atitude da professora/monitora, que passou a assumir a responsabilidade de promover as interações entre os alunos e oferecer suporte para a aprendizagem. Isso aumentou a necessidade de nossas intervenções na rede, resultando num maior número de e-mails do que o enviado pelos alunos, num esforço para promover interações dos alunos para que as questões levantadas fossem de fato respondidas. Esta hipótese pode ser corroborada ainda pelo fato dos “e-mails” da professora também apresentarem sugestões e pistas para dar continuidade à discussão dos alunos. Essas intervenções não foram discriminadas no quadro 6, mas podem ser entendidas como andaimes para a aprendizagem, como ilustra o exemplo que se segue:

E-MAIL	DE ... PARA...	DATA	QUESTÕES
No.22	facilit. p/ grupo	22/11	Q2 / Q4

Alguém poderia ajudar a Lucy e a Elza em suas dúvidas? As palavras que pedem atenção são: (Q2) correct - ness e (Q4) un - fail - ing.

Será que separando os adixos alguém pode ter uma idéia? Dica: qual a função delas nas sentenças: verbo, substantivo, adjetivo, ...

Devemos ressaltar que, embora essa análise mais refinada das sugestões não tenha sido contemplada no estudo, a presença desse tipo de dado só reforça a afirmação geral feita acima, ou seja, de que a atitude da professora/monitora mudou do estudo 2 para o estudo 3.

Em síntese, para explicar o acréscimo do número de interações ligadas à questões da aprendizagem da leitura em LE no estudo 3, vários fatores devem ser considerados. O perfil dos participantes nos dois estudos era muito semelhante: alunos da área de LM, com nível pré-intermediário a intermediário na LA. Os fatores que representaram mudanças significativas foram: a mudança do tipo de textos de conteúdo acadêmico para textos de vulgarização científica, com conteúdo mais acessível aos participantes e, principalmente, a nossa postura de facilitadora mostrou maior experiência com o meio digital.

Especificando ainda mais, categorizamos as interações referenciais como envolvendo padrões de compreensão lexicais e/ou sintáticos e/ou semânticos (Baker, 1985). A tabela 7 (abaixo) representa um levantamento dos tipos de dúvidas dos alunos. Essa tabela indica que a maiorias das perguntas iniciadas pelos alunos foram de cunho lexical, ou seja, o aluno pergunta diretamente o sentido de determinadas palavras. Houve também muitas perguntas de cunho semântico, isto é, não sobre palavras isoladas, mas sobre o sentido de trechos do texto. Algumas dessas dúvidas talvez incidissem também sobre o cunho lexical, no entanto, como a pergunta do aluno referia-se a trechos do texto, optamos por considerá-las como problemas mais gerais de compreensão.

É possível que essas perguntas de cunho semântico reflitam o trabalho pedagógico que estava sendo feito com estratégias descendentes, que chamava a atenção do alunos para processos mais amplos de construção de sentido. A ênfase dada ao conhecimento lexical para corroborar os resultados obtidos por Baker (1985), os quais indicam ser o padrão lexical de compreensão o mais adotado espontaneamente pelos alunos. Essa questão fica

evidente nas colocações feitas pela aluna Lucy, que tinha muita dificuldade na leitura em inglês, e chegou inclusive a reconhecer que ainda não tinha conseguido desenvolver uma estratégia mais eficiente, apesar de reconhecer que a tradução literal palavra por palavra, “*traduzir tudo para compreender*”, fosse uma fonte de problemas.

Quanto às perguntas de cunho semântico, os depoimentos dos alunos parecem indicar que alguns alunos assimilaram estratégias de compreensão alternativas, que poderiam ter gerado as perguntas de cunho semântico. O depoimento da aluna Carmen, em contexto casual no final do estudo 3 ilustra esse fato:

ENCONTRO CASUAL Carmen para professora 12/00

"... Nunca mais li texto como antes. Eu suava gotas de sangue para entender", referindo-se ao uso exclusivo do padrão léxico.

TABELA 7 : FOCO CENTRAL DAS INTERAÇÕES REFERENTES À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO/CONHECIMENTO

		ESTUDO 2			ESTUDO 3		
FOCO		LEXI CAL	SINTÁTI CO	SEMÂNTI CO	LEXI CAL	SINTÁTI CO	SEMÂNTI CO
PERCENTUAL	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE INTERAÇÕES	49%	11%	40%	57%	3%	40%

Enfim, considerando as evidências levantadas pelos dados de aulas presenciais, arquivos de discussões via rede questionários e entrevistas com os participantes, houve indícios de mudança no enfoque dos alunos à leitura instrumental como resultado das intervenções que visavam um melhor equilíbrio entre processos ascendentes e descendentes, como mostram as transcrições abaixo:

E-MAIL No. 31	De Luiz para o grupo	20/07/00
<i>“Desmistificação da leitura detalhada do texto”</i> (comentado os pontos positivos da primeira fase do estudo).		
E-MAIL No. 32	De Carmen para a facilitadora	21/07/00
<i>“Antes eu ficava muito preocupada em ler palavra por palavra... ... através das duas últimas atividades pude perceber que dava para ler de outro modo, muito próximo da leitura que fazemos em nossa própria língua, sem se preocupar com a decodificação das palavras uma a uma.”</i>		
E-MAIL No. 36	De Elisa para a facilitadora	26/07/00
<i>“Agora sei que não devo ter receio de encarar um texto em inglês, mas sim devo ficar atenta às pistas que ele pode dar para compreender o seu significado total.”</i>		

Procederemos a seguir à análise dos dados, com base nas hipóteses e quantificações precedentes.

4.6.1 Considerações sobre as Respostas Encontradas às Questões de Pesquisa

Com base nas hipóteses levantadas no estudo 1, além da análise comparativa dos estudos 2 e 3, procuraremos responder às perguntas da pesquisa, aqui retomadas:

1. Qual é a diferença do papel do professor na interação presencial e na situação de ensino colaborativo via rede?
2. Quais são os problemas encontrados na implementação de uma proposta de ensino de leitura colaborativa via rede?
3. Quais são as possibilidades pedagógicas de um ensino colaborativo de leitura em língua estrangeira via rede?

Lembramos que, sendo este um estudo de cunho exploratório, nossa proposta é buscar, com base nos dados, levantar alguns pontos que nos parecem relevantes, os quais precisam ser verificados em futuras pesquisas.

4.6.1.1 A postura do professor em aula presencial e via rede

As transcrições de aulas presenciais revelam que o desempenho da professora-pesquisadora na parte presencial (conforme transcrito de gravações em áudio) do curso foi relativamente estável. Nota-se que enquanto a atuação da professora nas interações em rede alterou-se de um estudo para outro, o tipo de intervenção feita na situação presencial manteve-se relativamente estável. Embora essa centralização possa ser explicada pela pressão pela limitação de tempo (aula de apenas 30 minutos), achamos que essa atuação reflete mais a vivência pedagógica prévia da professora em sala de aula, que tinha um caráter muito mais centralizador do que o previsto. É possível que uma série de fatores da situação presencial favoreçam de fato essa centralização.

Na situação presencial os alunos ficavam em silêncio, engajados na tarefa de interpretação do texto, e quando as interações ocorriam, cerca de 70% das emissões eram da professora. Como indica a literatura, as intervenções presenciais apresentaram com frequência um viés transferencial e autoritário (Pino, 2000), que podem ser agravadas pelas restrições situacionais relativas à limitações de tempo e espaço e à disposição dos alunos na sala de aula, como indica Braga (2001).

Em contraste, a participação do professor via rede foi marcada por um processo gradativo e perceptível de mudança em sua atuação. Analisando retrospectivamente, o trabalho em rede favoreceu um maior controle do professor sobre sua própria atuação, conduzindo-a na direção do ensino colaborativo, que não fazia parte de suas experiências pedagógicas prévias. A pressão interativa das situações síncronas presenciais dificultam esse tipo de controle e avaliação de desempenho. Outra questão que também colaborou para essa mudança foi um maior aprofundamento teórico da professora-pesquisadora, que ocorreu de forma simultânea com a coleta de dados do segundo estudo. As falhas encontradas no gerenciamento da classe via rede indicaram questões que motivaram um maior aprofundamento do estudo teórico em curso.

No segundo estudo, os dados revelam que falhas na monitoração foram detectadas tardiamente, não sendo possível contorná-las depois do padrão de interação já estabelecido. No terceiro estudo, a atuação da facilitadora reflete uma maior familiaridade com o contexto. Ao contrário do que acontece na prática tradicional de sala de aula, na rede é

possível o professor ter tempo para refletir antes de se colocar para os alunos, o que foi melhor explorado nesse terceiro estudo. Esses dados ressaltam a falta de vivência do professor no contexto colaborativo na rede, pois isso ainda não faz parte de nossa cultura de ensinar, conforme colocado por Costa (2001).

Atribuimos o grande número de interações necessárias para resolver questões técnicas no estudo 2 (12 e-mails, ou 17% do total das interações) à falta de expediente dos alunos em lidar com a rede, mas também à inexperiência da facilitadora em explicitar o reconhecimento de contribuições e em antecipar dificuldades inerentes ao meio. Essa hipótese fica reforçada pelo fato de que com a incorporação das reflexões sobre os problemas do estudo 2, a facilitadora conseguiu assegurar que grande parte dos esforços fossem dirigidos à construção de sentidos/conhecimento no estudo 3. Podemos inferir, portanto, que falhas em reconhecer contribuições e antecipar dificuldades no estudo 2 tenham desencorajado a discussão, uma possibilidade já levantada por Reushley (1999).

Esses dados reforçam nossas colocações de que a atuação mais incisiva do facilitador pode encorajar a discussão entre os alunos. Uma estratégia que parece favorecer resultados mais positivos é a revisão e o resumo de questões discutidas em rede. No segundo estudo, quando esse procedimento ainda não havia sido adotado, apenas um terço das questões colocadas em rede que favoreciam a construção de sentido/conhecimento foram respondidas de forma explícita.

Já no estudo 3, ao retomar e apresentar de forma sintética o conteúdo das interações em rede para chamar os alunos à discussão, conforme indicado por vários autores, a facilitadora percebeu sua dificuldade em gerenciar a rede de interações, na qual perguntas e respostas não se justapõem como na interação presencial. A atividade de checar tudo o que havia sido perguntado sobre cada texto, e até que ponto as respostas haviam sido satisfatórias ou necessitavam ser melhor explicitadas foi longa e custosa.

Com efeito, a análise dos dados levou a pesquisadora-facilitadora a perceber pontos que tinham passado despercebidos sobre sua atuação. Por exemplo, várias vezes, ao se preparar para redigir um e-mail para o grupo resumindo as questões discutidas na rede, a facilitadora se deu conta de que algumas perguntas tinham ficado sem resposta e outras, apesar de respondidas, não tinham recebido o aval da professora. A ausência de retorno ao aluno pode ter deixado os aprendizes sem parâmetros para saber se suas respostas poderiam

ser consideradas satisfatórias. A preocupação em fornecer aos alunos um resumo das discussões em curso e uma postura mais presente confirmando recebimentos de “e-mails” e dando aval às respostas certas parece ter contribuído para a melhoria na participação dos alunos: como já mencionado, tivemos 33% das questões referentes à construção de sentido/conhecimento respondidas no estudo 2, enquanto que no estudo 3 tivemos 87% respondidas (tabela 6, página 95).

Apesar de nossa pergunta de pesquisa focalizar apenas a atuação do professor, julgamos necessário também fazer observações sobre a atuação dos aprendizes, visto que na situação pedagógica, professor e aluno trabalham conjuntamente, de forma indissociável.

No que tange à cultura de ensinar e aprender, o fato do aluno não estar acostumado à atitude ativa pressuposta nas discussões colaborativas interferiu negativamente na participação nas discussões colaborativas, já que esse procedimento é pouco usado na educação tradicional. Por exemplo, um fato já mencionado anteriormente, que consideramos relevante para ilustrar essa questão, aconteceu no estudo 2. Esse estudo foi caracterizado por uma tendência dos aprendizes a interagir diretamente com a facilitadora ao responder as perguntas da tarefa, desconsiderando perguntas e dúvidas colocadas na rede pelos colegas. Isso aponta para uma insegurança por parte desses aprendizes em lidar com a colaboração para a co-construção de sentidos/conhecimentos.

Podemos também apontar que a falta da cultura de conectar-se à rede pode interferir na atuação do aluno no trabalho colaborativo. Nosso público-alvo não tinha como hábito abrir sua caixa de correspondências regularmente, o que nos leva a ver que havíamos generalizado de forma indevida a tão difundida popularização do uso da rede, pois sequer aventamos a possibilidade de que isso pudesse vir a interferir nos resultados do curso. A aluna Elisa explicita essa questão quando faz colocações sobre sua falta de participação nas discussões:

E-MAIL	No.69	De Elisa para a facilitadora	20/09/00
<i>“...para ler e responder o correio não tenho o costume de abri-lo todos os dias.”</i>			

Além da falta de cultura de conectar-se à rede, lembramos que também a falta de cultura também de trabalhar em ambiente colaborativo pode interferir no desempenho do grupo de alunos. Na tentativa de fazer com que o ambiente colaborativo realmente funcionasse, a facilitadora assumiu uma posição mais incisiva, chamando os aprendizes passivos a se comunicarem. Essa postura, é importante ressaltar, não pareceu ter surtido muito efeito com os chamados “lurkers”, pois os participantes passivos não se colocaram. Por outro lado, a atuação da facilitadora como agente social, confirmando o recebimento de e-mails e elogiando participações parece ter motivado os participantes ativos, que assumiram uma atitude mais autônoma na tentativa de procurar respostas às suas dúvidas de forma colaborativa. Desta forma, as intervenções pedagógicas em rede se aproximaram mais da concepção descoberta-pesquisa citada por Pino (2000), ou seja, houve procura e elaboração de informações sob a orientação dos parceiros. Havendo maior participação, é de se esperar que até mesmo os “lurkers” venham a aprender mais nesse contexto.

Em síntese, se considerarmos os resultados mais positivos do estudo 3, é possível inferir que a mudança no papel do professor possa ser um ponto de partida importante para promover a participação do aluno.

4.6.1.2 Problemas na Implementação da Proposta de Ensino de leitura Via Rede

Dentre os problemas encontrados na condução dos diferentes estudos, podemos apontar a excessiva informalidade do curso proposto, que impediu que tivéssemos a continuidade necessária, e prejudicou o fluxo de interações entre os participantes. Inicialmente, atrelamos o curso a uma disciplina de pós-graduação como uma forma de obter maior participação de alunos na pesquisa. Essa estratégia revelou-se inadequada. Cada vez que, por motivos diversos, houve mudança no dia ou no horário da aula de pós-graduação, a aula de inglês instrumental era diretamente afetada, pois os participantes não vinham para a universidade apenas para assistir a uma aula de 30 minutos (como mencionado, muitos deles sequer residiam na cidade).

Houve também problemas de ordem técnica não previstos, e que poderiam ter sido sanados com uma reunião presencial ou instruções por escrito na rede sobre o gerenciamento do curso no início das aulas. É possível, por exemplo, que as interações

desconexas de certos alunos tenham sido provocadas pela falta de carregar os novos “e-mails” antes de abri-los todos e responder às interações. Alguns alunos retomavam, por exemplo, perguntas já respondidas. Existe também a possibilidade de alguns provedores serem mais lentos que outros, o que pode afetar também a interação via “e-mail”. Tivemos também problemas com o uso de versões mais atualizadas do Word. Alguns alunos, por recorrerem a versões mais antigas, acabavam tendo problemas de acesso.

Esse conjunto de problemas nos levou a considerar que a lista de “e-mails” talvez não seja a melhor opção como canal interativo, pois dificulta a visualização da discussão como um todo. O uso de fórum de discussão talvez tivesse sido um canal mais adequado, mas essa é uma hipótese que precisa ser melhor verificada em pesquisas futuras.

Em relação às possibilidades do ensino colaborativo via rede, como discutimos anteriormente, parte dos problemas vivenciados nos dois primeiros estudos deveram-se à falta de familiaridade da professora-pesquisadora com a implantação da proposta colaborativa de ensino. O estudo 3, no entanto, indica que houve um processo progressivo de familiarização da pesquisadora com os problemas gerados pelo meio e com as demandas da orientação pedagógica eleita.

4.6.1.3 A Construção de Sentidos e as Possibilidades Pedagógicas do Ensino Colaborativo

A comunicação colaborativa assíncrona via rede parece ser especialmente adequada à prática da leitura. Essa situação de ensino à distância afere espaço para diferenças individuais de ritmo de leitura, oferecendo mais tempo para a compreensão e para a reflexão, uma flexibilidade menos possível na situação presencial. Concomitantemente, é vantajoso para alunos pós-graduandos poderem engajar-se em cursos à distância ou parcialmente à distância, dado o pouco tempo que têm disponível.

No estudo 3, o fato da professora ter conseguido mais domínio pedagógico no meio digital levou alguns alunos a aproveitarem melhor essas interações e, inclusive chegaram a reclamar da pressão de tempo da aula presencial. Na aula presencial de 20/12, por exemplo, a aluna Elza mencionou vantagem na comunicação via rede para a compreensão da leitura, mesmo tendo sido passiva nas discussões:

"É ruim prá gente fazer assim rapidinho." (referindo-se ao tempo dado para a compreensão de um trecho na aula presencial.) "Tinha de ser lá na internet, prá gente pensar mais, ele escreve prá mim, eu escrevo prá ele..."

Essa fala nos chama a atenção para o fato de que a leitura feita individualmente, sem as pressões da situação face-a-face, deixa os aprendizes mais à vontade para trabalhar com a compreensão da leitura em ritmo individualizado, para então interagir pedindo ajuda ou contribuindo com outros colegas.

No que tange à reflexão sobre estratégias de leitura, há indícios de que com as interações via rede, houve assimilação de estratégias de compreensão alternativas, como confirma o depoimento de Damião, já mencionado anteriormente, que indica que a comunicação via rede pode ter favorecido a co-construção de conhecimento, seja através da participação ativa nas colocações explícitas na rede ou através da reflexão.

"...a gente aprende, sim. Quando eu lia as coisas que a Carmen escrevia, eu também pensava".

Ainda com referência à reflexão, os dados indicam que nem todas as dúvidas e respostas foram para a rede ou para as aulas presenciais. De fato, há indícios de que houve reflexão, sem que isso tivesse sido explicitado durante as discussões com os alunos. Um exemplo ilustrativo dessa questão se deu no estudo 3, antes da aula presencial de 13/12/00, quando Elza abordou a professora dando a resposta à tarefa de compreensão do texto "SCHOOL" (anexo 3D) passado para leitura em rede, em cuja discussão essa aluna havia sido passiva. A tarefa à qual Elza se referiu consistia em se inferir o sentido da palavra "school" pelo contexto, que falava de aglomerações de peixes e crustáceos. O sentido "cardume" contradizia o sentido mais conhecido da palavra: "escola". No exerto que se segue, temos o início da aula presencial seguinte à essa discussão:

ELZA - Desculpe a gente ficar falando fora de hora...

PROF. - Não, tudo bem, achei bárbaro, encontrar vocês hoje de manhã... "Tudo bem? Bom dia!" E a Elza me olhar e falar assim: "Cardume!". (RISOS)

ELZA - É verdade! (RISOS)

CHAVES - Até você falou: "Ah!... Cardume..., é...".

Estratégias metacognitivas foram abordadas em sala de aula, tanto em relação a estratégias de leitura quanto aos pontos lingüísticos abordados. Todavia, a elicitção de estratégias via rede só aconteceu via rede em três situações: espontaneamente no estudo 2, nos e-mails No.7 da Ma. Amália e No.8, da Carmen. De forma dirigida, no estudo 3 no e-mail No.36, como visto abaixo:

ESTUDO 2	E-MAIL No.7	De Ma. Amália para o grupo	15/04/00
<i>“Sobre a dúvida da Marcela, acredito que poderíamos colocar a sentença entre vírgulas com função de adjetiva...”</i>			
ESTUDO 2	E-MAIL No.8	De Carmen para o grupo	16/04/00
<i>“... Para entender melhor a frase eu eliminei a leitura deste trecho, acreditam?”</i>			
ESTUDO 3	E-MAIL No.36	De Chaves para o grupo	24/11/00
<i>“... Acho que foi a lembrança do significado da palavra amazing que li em algum texto...”</i>			

Isso nos leva a deduzir que a aquisição do conhecimento estratégico é bastante complexa, e para que se forneça ao aprendiz as múltiplas perspectivas necessárias como base para a construção do conhecimento sobre estratégias de leitura, teríamos de contar com um tempo muito maior do que o utilizado em nossas coletas de dados. Nossa hipótese, no entanto, é de que a elicitção de estratégias na situação face-a-face é mais controlada pelo professor. Na rede, a intervenção do professor é menor, e possivelmente o conhecimento estratégico se constrói mais pela análise e reflexão do aluno. No entanto, o processo de reflexão do aluno é difícil de ser medido, já que pode ser um processo bastante pessoal, nem sempre explicitado e compartilhado.

À luz das reflexões apresentadas, é justificável afirmar-se que houve construção de sentido e (re)elaboração de conhecimentos sobre a língua alvo através da prática da leitura via rede. Nesse sentido, apontamos a importância de mais pesquisas sobre essa questão para verificação do fenômeno, pois a experiência nos mostrou que a obtenção de dados suficientes para detectar o quanto foi atingido em cada um dos contextos exigiria coletas mais prolongadas.

CAPÍTULO 5

Considerações Finais

Visando investigar as possibilidades do ensino colaborativo de leitura de inglês via rede, iniciamos nosso estudo colocando questões gerais sobre a leitura, o ensino colaborativo em geral e via rede.

Partindo da opção pelo modelo interativo de leitura, apontamos a relevância da utilização conjunta desse modelo com a visão metacognitiva, para a situação específica do ensino de leitura em língua estrangeira. Nesse aspecto, nos apoiamos na proposta de Braga e Busnardo (1993), que une a visão interativa da leitura ao foco na forma da língua, e foi elaborada especificamente para o aluno que precisa aprender sobre a língua-alvo através da leitura, como em nosso caso.

A seguir, discutimos as possibilidades do ensino colaborativo, apontando alguns conceitos da teoria vigotskiana que podem nos levar a melhor compreender os princípios orientadores da proposta de ensino colaborativo em geral. Para analisar o ensino de leitura em específico, retomamos a visão de Vigotski sobre a aprendizagem de língua estrangeira, que aparece de forma bastante esclarecedora na nova tradução do livro “A construção do Pensamento e da Linguagem” (Vigotski, 2001), além das reflexões de Anton (1999), para entender a intervenção do professor na sala de aula de língua estrangeira.

Especificando ainda mais o nosso foco, refletimos sobre o aprendizado colaborativo via rede, e suas aplicações para nosso estudo. Para tanto, analisamos a rede como contexto pedagógico, as expectativas sobre o papel do professor nesse contexto, e contrastamos esses estudos com a cultura de ensinar e aprender que em geral trazemos de nossas experiências prévias, de forma a poder analisar nossa própria atuação na vivência prática.

As questões que nortearam o estudo empírico tiveram o intuito de investigar a construção de conhecimento de leitura em língua estrangeira dentro desse ambiente novo, intermediado pelo computador, e analisar os efeitos dessa tentativa na atuação do professor e dos alunos.

Como indicou a discussão teórica, o ensino colaborativo mostrou-se uma orientação interessante para o ensino em geral e para o ensino de leitura em rede em particular. No entanto, essa orientação diverge da orientação normalmente adotada no ensino tradicional, e da prática que trazemos sobre ensinar e aprender, que tende a salientar o professor como fonte de informações, e a deixar que o aluno assuma uma atitude passiva diante do objeto de conhecimento. A inclusão dessa orientação no ensino em rede coloca ainda mais um fator adicional, pois além de professor e aluno não estarem familiarizados com esse tipo de metodologia, ainda enfrentam um contexto diferente de ensino, onde a interação é mediada pelo computador.

Nessa perspectiva, apesar de reconhecer a limitação de nossos dados – o número de participantes foi pequeno e a duração da coleta de dados, bastante limitada - julgamos que nossa experiência nos permite tecer algumas colocações práticas que podem vir a orientar professores interessados em desenvolver propostas colaborativas em rede.

Primeiramente, o gerenciamento simultâneo das funções sociais, administrativas e pedagógicas (monitoração da construção coletiva do conhecimento) exige do professor muita familiaridade com a tecnologia, com o conteúdo do curso e com a função moderadora, sendo que esta última parece depender mais diretamente de uma certa vivência prática. Uma característica que nos parece importante para a aprendizagem colaborativa, é a criação de um ambiente suficientemente informal, que favoreça a participação ativa na resolução de conflitos, e minimize o desconforto ao criticar os parceiros. Esse ambiente de informalidade parece depender muito do facilitador e da sua atuação no gerenciamento de funções sociais mais gerais.

Cabe ao facilitador motivar contribuições e dar saliência à colaboração feita pelos diferentes participantes no processo de construção coletiva do conhecimento. Esse tipo de atuação pode ser novo para a grande maioria dos professores, que vêm de uma experiência de ensino tradicional, que valoriza excessivamente a resposta do professor. Essa valorização impede que o professor, na situação presencial, desenvolva as estratégias comunicativas e pedagógicas necessárias para instigar a colaboração.

Em segundo lugar, uma questão que foi bastante relevante nos primeiros estudos, lembramos que a tecnologia apenas oferece um ambiente que facilita o contato à distância entre alunos e professor, mas não promove as interações entre os alunos. Assim sendo, para

que a aprendizagem mediada pelo computador traga resultados, é necessário que o professor saiba criar tarefas que demandem a participação e ofereçam os andaimes necessários para que os alunos se engajem ativamente no processo de construção coletiva de conhecimento. Cabe ao professor, além do conhecimento na área, também a competência de moderador, promotor de diálogo que se constrói a partir das tarefas propostas.

O papel da tarefa pedagógica nos pareceu essencial para o bom desenvolvimento da proposta de construção colaborativa de sentido e conhecimento. Notamos que as tarefas que tinham um objetivo claro e bastante definido tiveram melhor resultado, e de fato promoveram melhor participação. Isso nos leva a crer que trocas sociais na direção da construção de conhecimento dependem que os indivíduos tenham um objetivo claro em comum, e precisam ter um grau maior de complexidade para que o trabalho coletivo seja uma alternativa mais adequada do que o trabalho individual. A complexidade da tarefa pode instigar os alunos a agregarem seus conhecimentos como uma estratégia de resolução, sendo o resultado obtido superior ao que cada um dos alunos poderia chegar individualmente.

Comparando nossa percepção das experiências presencial e assíncrona em rede, um grande diferencial é que a interação presencial pode ser orientada por um conjunto de perguntas, e o próprio desconforto do silêncio força professor e aluno a insistirem na busca de caminhos para a interação. Já na situação assíncrona à distância, a impossibilidade de diálogo mais intenso exclui uma série de perguntas pedagógicas que servem de andaimes para o ensino. Por esse motivo, por exemplo, em nossa experiência prática, o silêncio do aluno na rede apontava-nos para uma série de questões que teríamos feito numa situação presencial, mas não nos sentimos confortáveis para fazer em rede.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a interação professor/aluno é mais espontânea na situação presencial, na qual o professor tem maior domínio sobre as necessidades circunstanciais dos alunos. No caso de interações assíncronas, a previsão sobre os andaimes necessários deve considerar o fato de que a interação será apenas mediada pelo professor, e não centralizada no professor. Isso pode diferir das estratégias da aula presencial, onde o professor pode dirigir a construção de conhecimento passo a passo, se necessário.

Assim sendo, a participação colaborativa do aluno em rede depende muito mais da qualidade e adequação do material e da tarefa pedagógica, do que necessariamente de interações prévias à tarefa, nas quais o professor pode fornecer andaimes que direcionem os alunos em sua execução. Contrariamente à situação face-a-face, identificar a razão do silêncio dos alunos na rede pode ser bastante angustiante para o professor, que fica sem saber se é devido a um problema da tarefa, à ausência do aluno, ou a problemas técnicos, por exemplo. Em outras palavras, o silêncio pode dificultar a oferta de novos andaimes para manter o curso da interação pedagógica na rede, enquanto que na situação presencial o professor conta com uma série de pistas extra-verbais que facilitam esse processo (Braga e Costa, 2001).

Em relação à prática de leitura em rede, constatamos também que a dificuldade da tarefa não pode ser excessiva, ou os alunos acabam sendo desencorajados de participar. Os trabalhos que fizemos com textos acadêmicos não surtiram o efeito esperado: os alunos tinham dificuldades conceituais e lingüísticas para interagir com o texto, e esse grau excessivo de dificuldade acabou favorecendo uma centralização no professor como intermediador do texto. O grau de dificuldade pode certamente ser minimizado se dificuldades específicas forem previstas pelo professor, como parte de um planejamento detalhado do curso. Tal previsão permite que já se incluam os andaimes necessários à tarefa a ser passada aos participantes, favorecendo que os alunos ajam com uma certa autonomia e, como consequência, engajem-se ativamente na construção coletiva de sentidos e de conhecimento sobre a língua-alvo.

Finalmente, nossa vivência nos revela que a monitoração via rede, longe de ser uma atividade simples e rápida como se pode esperar à primeira vista, mostrou-se longa e exaustiva para o professor, que teve de rever com certa constância todos os dados para manter o fluxo da discussão sem que se perdessem informações pelo caminho. Na situação presencial, existem, por questões circunstanciais, menos oportunidades de participação por parte dos alunos, e a oferta de andaimes pode ser facilitada pelo controle das informações extra-lingüísticas oferecidas pelos alunos (reações faciais).

Uma visão retrospectiva de nossa atuação nas situações presenciais e assíncrona via rede parece nos mostrar que o novo ambiente força o professor a rever suas práticas habituais. Essa mudança é propiciada tanto pelo contato direto com uma nova situação,

quanto pelo fato do professor ter mais tempo para reflexão antes de interagir com os alunos. No entanto, parece-nos que mudanças nas práticas de ensino dependem tanto de mudanças no papel do professor quanto no papel do aluno. Nem sempre o aluno traz para a situação de ensino à distância via rede a disciplina e a iniciativa pressupostas para a concretização da proposta colaborativa de aprendizado.

A julgar por nossa própria atuação como pesquisadora e professora, quando iniciamos este estudo, percebemos não ter noção das diferenças inerentes aos tipos de tarefas pedagógicas adequadas à situação presencial e via rede, respectivamente. Por essa razão, sentimos que esse tipo de ingenuidade pode ocorrer com professores que, como nós, pensem que a rede é apenas uma solução de acesso remoto que permite reproduzir experiências presenciais bem sucedidas.

Do ponto de vista acadêmico, entendemos que uma dissertação de mestrado tem a função não só de apontar novos caminhos, mas também de fechar portas para que outros evitem incorrer nos mesmos enganos. Assim, esperamos que este trabalho forneça alguns insumos para que professores tenham maior compreensão das dificuldades inerentes à rede como meio educacional, e encontrem caminhos mais eficientes de contorná-las. Para professores-pesquisadores, esperamos que as hipóteses explicativas que tentamos levantar ao longo da análise de nosso estudo suscitem interesse por novas pesquisas.

Enfim, revendo nossa própria atuação como pesquisadora, percebemos que esta pesquisa não nos trouxe as almejadas respostas diretas, mas levantou dúvidas mais interessantes e fundamentadas que poderão ser alvo de novas pesquisas que permitam que nos aproximemos cada vez mais do domínio da rede como contexto educacional. Dentre as questões que nos suscitam a curiosidade, podemos citar a necessidade de pesquisa sobre a natureza das tarefas que incitem a colaboração, e sobre como motivar a autonomia dos alunos.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL**INGLÊS INSTRUMENTAL PELA INTERNET**

NOME

e-mail

1. QUAL A SUA EXPERIÊNCIA PRÉVIA COM A APRENDIZAGEM DO INGLÊS?

.....
.....
.....
.....

2. COMO VOCÊ AVALIA SEU DESEMPENHO NOS CURSOS/DISCIPLINAS QUE FREQUENTOU NA ÁREA DE INGLÊS?

.....
.....
.....
.....

3. COMO VOCÊ AVALIA SUAS DIFICULDADES PARA LER TEXTOS EM INGLÊS?

() muitas () médias () poucas

4. QUAIS TIPOS DE DIFICULDADES VOCÊ ENCONTRA MAIS FREQUENTEMENTE DURANTE SUAS LEITURAS?

.....
.....
.....
.....

5. COMO VOCÊ TEM PROCURADO SUPERAR OU CONTORNAR ESSAS DIFICULDADES?

.....

.....

.....

.....

6. LEIA O TEXTO QUE SE SEGUE E RESPONDAS ÀS QUESTÕES:

“Effective communication and collaboration are essential to becoming a successful learner. It is through dialogue and examining different perspectives that students become knowledgeable, strategic, self-determined, and empathetic. Moreover, involving students in real-world tasks and linking new information to prior knowledge requires effective communication and collaboration among teachers, students, and others. Indeed, it is through dialogue and interaction that curriculum objectives come alive. Collaborative learning affords students enormous advantages not available from more traditional instruction because a group – whether it be the whole class or a learning group within the class – can accomplish meaningful learning and solve problems better than any individual can alone.”

Tinzmann, Jones, Fennimore, Bakker, Fine and Pierce (1990) What is the collaborative classroom? NCREL, Oak Brook. Available: www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab

- a. Liste de forma breve a(s) informação(ções) que considera central(is) no texto.

.....

.....

.....

.....

- b. Sublinhe a(s) parte(s) do texto que não ficou(caram) clara(s).

- c. Circule as palavras cujo sentido você não conhece.



ANEXO 2 - TEMPOS VERBAIS

HERE ARE THE MOST COMMON VERB TENSES IN ENGLISH (AS A REFERENCE)

		VERB TENSE	
ORDINARY VERBS	FORM	SIMPLE PRESENT (auxiliary DO)	SIMPLE PAST (auxiliary DID)
	AFFIRMATIVE	I/ you/ we/ they go He/ she goes	VERB + ed (regular) went (irregular)
	NEGATIVE	I/ you/ we/ they don't go He/ she doesn't go does not go	... didn't go ... did not go
	INTERROGATIVE	Do I/ you/ we/ they go ? Does he/ she go ?	Did ... go ?

CHECK THE MEANINGS OF THE MODAL VERBS IN ENGLISH:

		VERB TENSE	
MODAL VERBS	FORM	PRESENT	PAST
	AFFIRMATIVE	... CAN go	... COULD go
	NEGATIVE	... CAN'T go ... CANNOT go	COULDN'T go COULD NOT go
	INTERROGATIVE	CAN ... go ?	COULD ... go ?
		MAY	MIGHT
		WILL (negative = will not/ won't)	WOULD
		SHALL	SHOULD
		MUST	X
		X	OUGHT TO

TO SUPPLEMENT MORE TENSES, THE ENGLISH LANGUAGE USES COMPOUND
 VERB FORMS. HERE ARE SOME EXAMPLES.
 TRANSLATE THEM INTO PORTUGUESE:

PRESENT	PAST
I/ you/ we/ they have gone He/ she has gone	had gone
There is There are	There was There were
there should be	there should have been
there will be	there would be
there must be	there must have been
there may not be	there may not have been
there ought to be	there ought to have been
	She must have done
	There used to be
	They couldn't have seen
	I would have studied
	They must have had
	It might have been
	They won't have seen

ANEXO 3 - FORMAÇÃO DE PALAVRAS I

THE LOGICAL SONG - Supertramp

STUDY THIS LIST OF WORDS CAREFULLY:

happily	practical	radical	fanatical	presentable
absurd	respectable	wonderful	sensible	intellectual
playfully	magical	logical	simple	clinical
liberal	beautiful	joyfully	responsible	cynical
acceptable	criminal	asleep	dependable	deep

TO HELP YOU UNDERSTAND SOME OF THE WORDS IN THE BOX, NOTICE THE SUFFIXES:

- FUL** = there's a lot of ...
EX: joy (alegria) → joyful (there's a lot of joy) → ALEGRE
- ABLE / IBLE** = you can ...
EX: read (ler) → readable (you can read) → LEGÍVEL
sense (sentido) → sensible (you can make sense) → SENSATO
- LY** = suffix to form adverbs (= mente)
EX: polite (polido) → politely → POLIDAMENTE
real → really
- AL** = the quality of
EX: economy → economical

FILL IN THE CHART TO PRACTICE THE NEW WORDS, AND EXTRACT THEIR MEANINGS:

NOUN	ADJECTIVE	ADVERB	NOUN	ADJECTIVE
liberty	liberal	liberally	responsibility	
beauty			presentation	
crime			wonder	
cynicism			acceptance	
joy			respect	

LEIA A LETRA E OUÇA A CANÇÃO P/ TENTAR RESPONDER ÀS PERGUNTAS:

O que o autor pensava da vida quando era criança? O que a vida o ensinou?

Qual a postura do autor perante as qualidades que o mundo espera dele agora?

- When I was young, it seemed that life was so **WONDERFUL**
- A miracle, oh it was **BEAUTIFUL**, **MAGICAL**
- And all the birds in the trees, well they'd be singing so **HAPPILY**
- Oh, **JOYFULLY**, oh, **PLAYFULLY** watching me.
- But then they sent me away, to teach me how to be **SENSIBLE**
- LOGICAL**, oh, **RESPONSIBLE**, **PRACTICAL**
- And then they showed me a world where I could be so **DEPENDABLE**
- Oh, **CLINICAL**, **INTELLECTUAL**, **CYNICAL**
- There are times, when all the world's **ASLEEP**
- The questions run too **DEEP**
- For such a **SIMPLE** man.
- Won't you please, please tell me what we've learned ?
- I know it sounds **ABSURD**
- Please tell me who I am !
- Now watch what you say, or they'll be calling you a **RADICAL**
- A **LIBERAL**, oh, **FANATICAL**, **CRIMINAL** Won't you sign up your name,
- We'd like to feel you're **ACCEPTABLE** **RESPECTABLE**, **PRESENTABLE**, a vegetable!

HERE ARE THE MOST COMMON PREFIXES AND SUFFIXES IN ENGLISH. THEY WILL HELP YOU UNDERSTAND A LOT MORE WORDS, USING THE VOCABULARY THAT YOU ALREADY HAVE. CHECK THE MEANINGS OF THE COMPOUND WORDS BELOW. WHAT DO THE AFFIXES MEAN?

NOUN FORMATION:

Drive + ER = driver	develop + MENT = development	associate + ATION = association
operate + OR = operator	retire + MENT = retirement	examine + ATION = examination
employ + EE = employee	cruel + TY = cruelty	
train + EE = trainee	pure + ITY = purity	
friend + SHIP = friendship	dark + NESS = darkness	mother + HOOD = motherhood
champion + SHIP = championship	kind + NESS = kindness	brother + HOOD = brotherhood

ADJECTIVE FORMATION:

hair + Y = hairy	interest + ED = interested	interest + ING = interesting
wind + Y = windy	fascinate + ED = fascinated	fascinate + ING = fascinating
access + IBLE = accessible	hope + FUL = hopeful	hope + LESS = hopeless
avoid + ABLE = avoidable	care + FUL = careful	care + LESS = careless
child + ISH = childish	child + LIKE = childlike	atom + IC = atomic
boy + ISH = boyish	father + LIKE = fatherlike	physics + ICAL = physical
UNDER + develop + ED = undedeveloped	OVER + develop + ED = overdeveloped	
UNDER +estimate=underestimate	OVER + estimate = overestimate	
small	small ER	the small EST

OPPOSITES:

UN + fortunate = unfortunate	IN + efficient = inefficient	DIS + agree = disagree
UN + block = unblock	IM + possible = impossible	DIS + satisfy = dissatisfy
DE + centralize = decentralize	NON + smoking = non-smoking	MIS + understand = misunderstand
DE + increase = decrease	NON + sense = nonsense	MIS + use = misuse

VERB FORMATION:

legal + IZE = legalize	simple + FY = simplify	strength + EN = strengthen
apology + IZE = apologize	pure + FY = purify	EN + large = enlarge

ADVERB FORMATION:

	easy + LY = easily	UN +fortunate+ LY =unfortunately
	care + FUL + LY = carefully	

ANEXO 4 - INTERVENÇÃO VIA REDE, ESTUDO 2

THE TRANSACTIONAL THEORY OF READING AND WRITING.

Louise M. Rosenblatt

In: *Theoretical Models and Processes of*

Reading .

The Transactional Paradigm

The terms *transaction* and *transactional* are consonant with a philosophic position increasingly accepted in the 20th century. A new paradigm in science (Kuhn, 1970) has acquired a change in our habits of thinking about our relationship to the world around us. For 300 years, Decartes' dualistic view of the self as distinct from nature sufficed, for example, for the Newtonian paradigm in physics. The self, or "subject", was separate from the "object" perceived. "Objective" facts, completely free of subjectivity, were sought, and a direct, immediate perception of "reality" was deemed possible. Einstein's theory and the developments in subatomic physics revealed the need to acknowledge that, as Neils Bohr (1959) explained, the observer is part of the observation – human beings are part of nature. Even the physicists' facts depend to some extent on the interests, hypotheses, and technologies of the observer. The human organism, it became apparent, is ultimately the mediator in any perception of the world or any sense of "reality".

John Dewey's pragmatist epistemology fitted the new paradigm. Hence, Dewey joined with Arthur F. Bentley to work out a new terminology in *Knowing and the Known* (1949). they believed the term "interaction" was too much associated with the positivistic paradigm, with each element or unit being predefined as separate, as "thing balanced against thing", and their "interaction" studied. Instead, they chose "transaction" to imply "unfractured" observation of the whole situation. Systems of description and naming "are employed deal with aspects and phases of action, without final attribution to 'elements' or presumptively detachable or independent 'entities', 'essences', or 'realities' " (p.108). the knower , the knowing, and the known are seen as aspects of "one process". Each element conditions and is conditioned by the other in a mutually constituted situation (cf. Rosenblatt, 1985b).

The new paradigm requires a break with entrenched habits of thinking. The old stimulus-response, subject-object, individual-social dualisms give way to recognition of transactional relationships. The human being is seen as a part of nature, continuously in transaction with an environment – each one conditions the other. The transactional mode of thinking has perhaps been most clearly assimilated in ecology. Human activities and relationships are seen as transactions in which the individual and social elements fuse with cultural and natural elements. Many current philosophy writers may differ on metaphysical implication but find it necessary to come to terms with the new paradigm.

ANEXO 5 - INTERVENÇÃO VIA REDE, ESTUDO 3

"The Bible as Divining God", by Nelson Glueck - an extract:

The Bible, while mainly a theological document written with the purpose of explaining the nature and moral imperatives of the Christian and Jewish god, is secondarily a book of history and geography. Selected historical materials were included in the text for the purpose of illustrating the religious teaching of the Bible.

Historians and archaeologists have learned to rely upon the amazing accuracy of historical memory in the Bible. The smallest references to persons and places and events contained in the accounts of the Exodus, for instance, or the biographies of such Biblical heroes as Abraham and Moses and David, can lead, if properly considered and pursued, to extremely important historical discoveries.

The archaeologists' efforts are not directed at "proving" the correctness of the Bible, which is neither necessary nor possible, any more than belief in God can be scientifically demonstrated. It is quite the opposite, in fact. The historical clues in the Bible can lead the archaeologist to a knowledge of the civilizations of the ancient world in which the Bible developed and with whose religious concepts and practices the Bible so radically differed. It can be considered as an almost unfailing indicator, revealing to the experts the locations and characteristics of lost cities and civilizations.

HERE IS SOME VOCABULARY TO HELP YOU

purpose	= propósito	efforts	= esforços
clue	= indício	ancient	= antigo
knowledge	= conhecimento	almost	= quase

Leia o trecho acima sem utilizar o dicionário, valendo-se apenas de seu conhecimento, intuição, além do quadro de vocabulário dado. As palavras grifadas contém sufixos e/ou prefixos em sua formação. Analise-as, separando os afixos, e verifique se isso facilita a compreensão do texto.

Quais das palavras grifadas foi possível compreender a partir da separação dos afixos? Coloque na rede o que não foi possível compreender, e vamos tentar resolvê-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNAND, David & Margaret HAUGHEY (1997). "Instructor's Orientations towards Computer-mediated Learning Environments". IN: *Journal of Distance Education*, Vol XII, No.1/2, pp. 127-152.

ANTON, Marta (1999). "The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom". IN: *The Modern Language Journal*, volume 83, No.3, Autumn 1999.

AUERBACH, Elsa Roberts & Diana PAXTON (1997). "It's not the English Thing": Bringing Reading Research into the ESL Classroom. IN: *Tesol Quarterly*, VOL 31, No.2, pp. 237-261.

BAKER, Linda (1985). "How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension". IN: *Cognition, Metacognition and Human Performance*. Forrest-Pressley, D.L, Mackinnon, G.E, Waller, T.G. (eds.), 155 - 200. Academic Press Inc, Orlando, Florida.

BEDNAR, A.K., D. CUNNINGHAM, T.M. DUFFY, J.D.PERRY (1992). "Theory into Practice: How do we link?" IN: T.M.Duffy & D.H. Jonassen (eds.) *Constructivism and the technology of instruction* (pp.18-34). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

BERGE, Zane L.(1995). "Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field". *Educational Technology* 35 (1) – 22-30.

URL: http://jan.ucc.nau.edu/~mpc3/moderate/teach_online -"The Role of the Online Instructor/Facilitator" (28/08/00).

BIALYSTOK, Ellen & Ellen RYAN (1985). "A metacognitive framework for the development of first and second language skills". IN: *Cognition, Metacognition and Human Performance*. Forrest-Pressley, D.L, Mackinnon, G.E, Waller, T.G. (eds.), 207 - 252. Academic Press Inc, Orlando, Florida.

BONK, C.J., & T.H. REYNOLDS (1997). "Learner-Centered web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship". IN: B.H.Khan (ed.), *Web-based Instruction*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.

BRAGA, Denise B. and Joanne BUSNARDO (1993). "Metacognition and Foreign Language Reading: Fostering Awareness of Linguistic Form and Cognitive Process in the Teaching of Language through Text". IN: *Lenguas Modernas* 20: 129-149

BRAGA, Denise & Lúcia Alves COSTA (2000). "O Computador como Instrumento e Meio para o Ensino/Aprendizagem de Línguas". IN: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 2000.

BRAGA (2001). "A Linguagem Pedagógica no Meio Eletrônico e a Elaboração de Materiais para a aprendizagem Independente de Leitura em Língua Estrangeira". Mimeo.

CARREL, Patricia L. (1981). "Culture-specific schemata in L2 comprehension". IN: Selected papers from the ninth Illinois TESOL/BE annual convention, the first Midwest TESOL conference, R. Orem and J.Haskell(eds.), 123-132. Chicago, Illinois TESOL/BE.

CARRELL, Patricia L. (1988). "Interactive Text Processing: implications for ESL classrooms". IN: Interactive Approaches to Second Language Reading. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia, pp. 239 -259. Cambridge University Press.

CARREL, Patricia L. (1988 a). "Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading". IN: Interactive Approaches to Second Language Reading. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia, pp. 101 - 113. Cambridge University Press.

CARRELL, Patrícia L & Joan C. EISTERHOLD (1988) Schema Theory and ESL Reading Pedagogy". IN: Interactive Approaches to Second Language Reading. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia, , Cambridge University Press.

CAVALCANTI, Marilda C. e Luiz Paulo da MOITA LOPES (1991). "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro". IN: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (17) : 133 - 144, Jan./ Jun 1991.

CLARKE, Mark A. (1988). "The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance". IN: Interactive Approaches to Second Language Reading. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia, Cambridge University Press.

COHEN, Andrew, Hilary Glasman, Phyllis R. Rosenbaun-Cohen, Jonathan Ferrara, and Jonathan Fine (1988)."Reading English for Specialized Purposes: discourse analysis and the use of student informants". IN: Interactive Approaches to Second Language Reading. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia, , Cambridge University Press : 152 - 167.

COSTA, Lúcia Alves (2001). A Mediação do Professor na interação do Aprendiz com o Material Didático, em Contextos Pedagógicos Distintos: o Presencial e o Virtual. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - IEL.

DAY, Jeanne, Lucia A. FRENCH & Linda HALL (1985). "Social Influencies on Cognitive Development". IN: Cognition, Metacognition and Human Performance. Forrest-Pressley, D.L, Mackinnon, G.E, Waller, T.G. (eds.), 33 - 56. Academic Press Inc, Orlando, Florida.

DE VERNEIL, Marie & Zane L. BERGE (2000). "Going online: Guidelines for faculty in higher education". *Educational Technology Review*, Spring-Summer 2000, 13-18.

DEVINE, Joanne (1988). "The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching". IN: *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia. Cambridge University Press.

ESKEY, David E. (1988). "Holding the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers". IN: *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia, , Cambridge University Press.

ESKEY, David & William GRABE (1988). "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction". IN: *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia. Cambridge University Press.

FELIX, Ushi (1999). "Web-Based Learning: a Window to the Authentic World". IN: *Worldcall: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. R.Debski & M.Levy (eds.). Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse.

GANDERTON, R.(1999). "Interactivity in L2 Web-Based Reading". IN: *Worldcall: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. R.Debski & M.Levy (eds.). Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse.

GARRISON, D.H. (1989). "Quality and access in distance education: theoretical considerations". IN: *Theoretical Principles of Distance Education*. Desmond Keegan (ed.) Routledge. London and New York.

GARRISON, D.H. (1992). *Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: an analysis of responsibility and control issues*. In: *Adult Education Quarterly*, vol 42, no. 3, Spring 1992, pp. 136 - 148.

GARRISON, D.R. (1995). "A Cognitive-Constructivist View of Distance Education: an analysis of teaching-learning assumptions". IN: *Distance Education* 14 (02), 199-211.

GAVELEK, James A. & Taffy E. RAPHAEL (1985). "Metacognition, instructions and the role of questioning activities". IN: *Cognition, Metacognition and Human Performance*. Forrest-Pressley, D.L, Mackinnon, G.E, Waller, T.G. (eds.),103 - 136. Academic Press Inc, Orlando, Florida.

GOODMAN, K.S. (1967). "Reading: a psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist* 6 : 126 – 135.

GORDON, Christine J. & Carl BRAUN (1985). "Metacognitive processes: reading and writing narrative discourse". IN: *Cognition, Metacognition and Human Performance*. Forrest-Pressley, D.L, Mackinnon, G.E, Waller, T.G. (eds.), 1 - 75. Academic Press Inc, Orlando, Florida.

GRABE, William (1988) Reassessing the term "interactive". IN: Interactive Approaches to Second Language Reading. Patricia L. Carrell, Joanne Devine e David Eskey (eds.), Melbourne, Australia, pp 56 –70. Cambridge University Press.

GUNAWARDENA, Charlotte N. (1996). "Designing Learner Support for Media-Based Distance Education ". Paper presented at the First International Distance Education Symposium in Ankara, Turkey, November, 1996.

GUNAWARDENA, Charlotte N. (1998). "Designing Collaborative Learning Environments Mediated by Computer Conferencing: issues and challenges in the Asian socio-cultural context". In *Indian Journal of Open Learning* 7(1) : 101-119.

GUNAWARDENA, Charlotte N. & Rebecca ZITTLE (1998). "Faculty Development Programmes in Distance Education in American Higher Education". In Latchem & F.Lockwood (eds.), Staff Development in Open and Flexible Learning. London, Routledge.

GUNAWARDENA, C.N., C.A.LOWE, T. ANDERSON (1998). Transcript Analysis of computer-mediated conferences as a tool for testing constructivist learning theories. Paper presented at the 14th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison, WI. University of Wisconsin System.

MARCUSHI, Luiz Antonio (1996). "O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto". IN: Caderno do Colóquio de Leitura do Centro-Oeste, 18 a 22 de novembro de 1996. Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

MATTIZ, A. (s/d) Active Learning Strategies. Eastern Mexico University.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996). Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas, SP, Mercado das Letras.

MOORE, M.G. (1991) "Theory of transactional distance". In Theoretical Principles of distance Education , Desmond Keegan (ed.) Routledge, London and New York.

MOORE, M.G., & KEARLSLEY, G. (1996). "Fundamentals of Distance Education". In Distance Education: A Systems View, pp. 1-18. Wadsworth.

NEWMAN, D.R., Chris JOHNSON, Clive COCHRANE & Brian WEBB (1996). "An experiment in group learning technology: evaluating critical thinking in F2F and computer supported seminars". IN: IPCT(International Computing and Technology): an electronic journal for the 21st Century. Jan 1996, Vol.4, No.1, pp.57-74.

URL: <http://www.emoderators.com/ipct-j/1996/newman.txt> (29/04/00)

PAULSEN, Morten Flate (1995). "Moderating Educational Computer Conferences". IN: Computer-mediated communication and the online classroom in Distance Education. Berge, Z. and Collins, M.P. (eds.). Cresshill, NJ: Hampton Press.
URL: <http://jan.ucc.nau.edu/~mp3/moderate/morten.html> (20/08/00)

PRESLEY, Michael & John G. BORKOWSKI & Julie O. SULLIVAN (1985). "Children's Metamemory and the Teaching of Memory Strategies". IN: Cognition, Metacognition and Human Performance". Forrest-Pressley, D.L, Mackinnon, G.E, Waller, T.G. (eds.), 111 - 153. Academic Press Inc, Orlando, Florida.

REUSHLE, Shirley (1999). "Using Discussion Groups Effectively: issues and considerations for online teaching and learning". Instructional Design Team, Distance Education Centre, University of Southern Queensland, Australia.

SIRGADO, Angel Pino (1994). Public and Private Categories in an Analysis of Internalization. IN: Literacy and other Forms of Mediated Action, pp.33-60. James Wertsch and Juan Daniel Ramires (eds.). Fundación Infancia e Aprendizaje, Madrid, 1994.

SIRGADO, Angel Pino (2000). Ensinar-Aprender em Situação Escolar – perspectiva histórico-cultural. Publicação do Projeto Sapiens, Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais. URL: www.lite.fae.unicamp.br/sapiens/ensinar (10/09/00)

ROHFELD, Rae Wahl & Roger HIEMSTRA (1995). "Moderating Discussions in the Electronic Classroom". IN: Computer-mediated Communication and the on-line classroom in Distance Education. Cresshill, NJ: Hampton Press.
URL: <http://jan.ucc.nau.edu/mpc3/moderate/rohfeld.html> (28/08/00).

TINZMANN, M.B.; B.F JONES; T.F. FENNIMORE; J. BAKKER; C. FINE; J. PIERCE (1990). What is the Collaborative Classroom?
URL: www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.html (10/06/00).

VIGOTSKI, L.S. (2001). A construção do Pensamento e da Linguagem. (Tradução, na íntegra, de obra publicada originalmente em russo). 1ª. edição, Martins Fontes, São Paulo.

VYGOTSKY, L.S. (1962). Thought and Language. The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts, 12th printing, 1975.

VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

WERTSCH, James V. (1985). Vygotsky and the Social Formation of the Mind. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

WERTSCH, James V. & Addison C. STONE. (1985). "The Concept of Internalization". In Culture, Communication and Cognition. Wertsch, James V.(ed.), Cambridge University Press. New York.