

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DO LOLA - LABORATÓRIO *ON-LINE* DE APRENDIZAGEM
AO LAPLI – LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO SEMI-PRESENCIAL
EM AMBIENTE VIRTUAL

CURITIBA
2004

RITA DE CÁSSIA VEIGA MARRIOTT

DO LOLA - LABORATÓRIO *ON-LINE* DE APRENDIZAGEM
AO LAPLI – LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO SEMI-PRESENCIAL
EM AMBIENTE VIRTUAL

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Patrícia Lupion Torres e Co-orientação da Profª Drª Marta Morais da Costa.

CURITIBA
2004

DEDICATÓRIA

Dedico o LAPLI - Laboratório de Aprendizagem de Línguas - proposta metodológica para o ensino semipresencial em ambiente virtual, aos professores de línguas de alunos fluentes (alunos que cursaram os níveis básico e intermediário), que desejem oferecer oportunidade para a prática e aprendizagem da língua contextualizadamente por meio de tarefas e material autêntico selecionado pelos próprios alunos, fazendo uso de uma proposta que os desafie a ir além das suas limitações e crescer como cidadãos, incentivando-os ao ensino com pesquisa e ao trabalho colaborativo pelo uso das novas mídias.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido John, meus filhos Nicholas e Rebecka, meus pais José Irineu e Maria de Lourdes e irmão Fernando, que tanto me encorajaram e estimularam nessa caminhada, mesmo quando ela se refletiu em longas noites e finais de semanas em frente aos livros e computador.

À Professora Doutora Patrícia Lupion Torres, que além de colega de magistério e amiga, orientou esse trabalho com muita dedicação, carinho e conhecimento.

À Professora Doutora Marta Morais da Costa, que co-orientou essa pesquisa com muita sabedoria, apoio e incentivo durante esta busca de novas alternativas.

Ao Professor Doutor Paulo Roberto Alcântara, à Professora Doutora Marilda Aparecida Behrens e ao Professor Doutor Jayme Ferreira Bueno, por me estimularem na caminhada do início ao fim.

Aos Professores do programa M.A.T.I.C.E. (Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais) e do NTE/SEAP (Novas Tecnologias Educacionais / Serviço de Atendimento ao Professor), em especial à Professora Doutora Ana Maria Coelho Pereira Mendes e a Claude René Tarrit e aos Professores Ana Carolina Castelli da Silva, Luciane Hilu e Juliana Stahlke que compartilharam entusiasmo e conhecimento na implementação dessa metodologia semi-presencial em ambiente virtual de aprendizagem.

Aos alunos do Curso de Letras Português / Inglês da PUCPR de 2002, pela sua contribuição, carinho e apoio na criação dessa metodologia.

E a todos os amigos e colegas - em especial à Maria Edvirgem Zeny da Cultura Inglesa / Curitiba - que contribuíram com textos, livros, material, dicas, conselhos e incentivo na construção desse saber.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E LISTA DE SIGLAS.....	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	2
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA.....	7
1.3 OBJETIVOS.....	8
1.3.1 Objetivo geral.....	8
1.3.2 Objetivos específicos.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E SUAS APLICAÇÕES	10
2.1 CONSIDERAÇÕES DE ORDEM LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICA	10
2.1.1 O Aprendizado de uma segunda língua	10
2.1.2 O Aprendizado de uma segunda língua utilizando o computador (CALL)	14
2.1.2.1 Metodologias usando CALL Integrado e Multimídia.....	16
2.1.2.2 Metodologias usando CALL Integrado e a Internet	18
2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS NO MODELO PRESENCIAL	20
2.2.1 O Processo da leitura	20
2.2.2 O Processo da Escrita	22
2.2.3 A comunicação	25
2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NO MODELO À DISTÂNCIA	26
2.3.1 O Processo da leitura	26
2.3.2 O Processo da Escrita	27
2.3.3 A Comunicação	30
2.4 A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO	31
2.5 O MODELO SEMI-PRESENCIAL	38
2.6 A APRENDIZAGEM COLABORATIVA, O ENSINO COM PESQUISA, A APRENDIZAGEM NATURAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	40
2.6.1 A Aprendizagem Colaborativa	40
2.6.2 O Ensino com Pesquisa	45
2.6.3 A Aprendizagem Natural.....	46
2.6.4 A Aprendizagem Significativa	48
2.7 OS MAPAS CONCEITUAIS.....	50
2.7.1 Os Mapas Conceituais e a Aprendizagem Mediada por Computador	57
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1 DAS ORIGENS AO LAPLI.....	60
3.1.1 A Pedagogia da Pesquisa.....	60
3.1.2 O LOLA – Laboratório <i>On-line</i> de Aprendizagem	60
3.1.3 O LAPLI - Laboratório de Aprendizagem de Línguas	64
3.1.3.1 A expressão LAPLI	65
3.1.3.2 As atividades do LAPLI	65
3.2 O CENÁRIO DO LAPLI – O EUREKA	72
3.3 COMO O LAPLI FOI DESENVOLVIDO.....	74
3.3.1 As atividades individuais e em grupo.....	76
3.3.2 As aulas presenciais (F2F) e pela Internet (a distância)	77
3.3.3 Implementação e cronograma.....	79
3.4 PROPOSTAS PEDAGÓGICA E DE ENSINO DE LÍNGUAS DO LAPLI.....	82
3.4.1 Descrição das atividades.....	82
3.4.1.1 <i>Days</i> 3, 11, 19 & 25.....	85
3.4.1.1.1 Inserir Links + comentário (IL+C)	85
3.4.1.2 <i>Days</i> 4, 12 & 20.....	89

3.4.1.2.1	Questionar (Ask3Q e a partir de setembro 2Q).....	89
3.4.1.2.2	Construção de Mapa Conceitual (MC (ou GO)).....	92
3.4.1.2.3	Lista de Isótopos (<i>LexList</i>).....	98
3.4.1.3	<i>Days</i> 5, 13 (& 21).....	101
3.4.1.3.1	Responder (3A e a partir de setembro 2A).....	101
3.4.1.3.2	Acrescentar detalhes ao mapa conceitual (<i>CM+</i> (ou <i>AGO</i> ou <i>GO+</i>)).....	104
3.4.1.3.3	Lista de conjunções e/ou locuções conjuntivas (<i>LW</i>).....	107
3.4.1.4	<i>Day</i> 21.....	109
3.4.1.5	<i>Day</i> 6.....	109
3.4.1.5.1	Leitura comentada.....	109
3.4.1.6	<i>Days</i> 7, 14, 15, 22 & 23.....	110
3.4.1.6.1	English File Research, Preparation and Presentation.....	110
3.4.1.7	<i>Days</i> 8, 9, 16, 17, 27, 30 a 35.....	116
3.4.1.7.1	Produção de Texto Coletivo.....	116
3.4.1.7.1.1	Produção de Resenha Individual (<i>Ind_R</i>).....	118
3.4.1.7.1.2	Produção Individual sobre as Resenhas do Grupo (<i>Ind_RGR</i>).....	120
3.4.1.7.1.3	Produção Coletiva de Artigo (<i>Group_Art</i>).....	121
3.4.1.8	<i>Days</i> 18, 25 e 35.....	123
3.4.1.8.1	Avaliar.....	123
3.4.1.9	<i>Days</i> 30 a 35.....	123
3.4.1.9.1	Elaboração e apresentação do trabalho final do grupo.....	123
3.4.2	Quadros Avaliativos na Produção de texto coletivo.....	124
3.4.2.1	Quadro 1 – <i>Ind_R</i> (inicialmente <i>Ind_Sum</i>).....	125
3.4.2.2	Quadro 2 – <i>Ind_RGR</i> (inicialmente <i>Ind_JT</i>).....	130
3.4.2.3	Quadro 3 – <i>Group_Art</i> (inicialmente <i>Group_JT</i>).....	132
3.4.2.4	Quadro 4 – Key to Marking.....	134
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	138
4.1	PROCEDIMENTOS.....	138
4.1.1	Coleta de dados.....	139
4.1.2	População e Amostra.....	139
4.2	ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS.....	140
4.2.1	Quanto ao nível de conhecimento de língua inglesa e informática.....	140
4.2.2	Quanto às metodologias usadas.....	142
4.2.3	Quanto às atividades do LAPLI e à aprendizagem de Língua Inglesa.....	146
4.2.4	Quanto ao desenvolvimento da oralidade.....	153
4.2.5	Quanto à modalidade do curso.....	154
4.2.6	Quanto ao trabalho no ambiente virtual de aprendizagem Eureka.....	156
4.2.7	A questão da interação.....	161
4.2.8	Pensando no futuro.....	163
4.2.9	Quanto ao nível de participação dos alunos nas atividades do LAPLI.....	166
4.2.10	Reflexões sobre as atividades e sugestões.....	167
5	CONCLUSÃO.....	172
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
7	ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 1	– <i>Ind_RGR1</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 2	– <i>Ind_RGR2</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 3	– <i>Ind_RGR3</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 4	– <i>Group_Art1</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 5	– <i>Group_Art2</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 6	– <i>Group_Art3</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 7	– Os artigos finais.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 8	– Apresentações em PowerPoint.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 9	– <i>Group_Art3</i> com Quadros Avaliativos.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 10	– Questionário de Avaliação.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 11	– Quadro de participação dos alunos no LAPLI.....	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE ABREVIATURAS E LISTA DE SIGLAS

AC	Aprendizagem Colaborativa
CALL	Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (<i>Computer Assisted Language Learning</i>)
CMC	Comunicação Mediada por Computador (<i>Computer Mediated Communication</i>)
CML	Ensino Mediado pelo Computador (<i>Computer Mediated Learning</i>)
EP	Ensino com pesquisa
<i>EFL students</i>	Alunos de inglês como língua estrangeira (<i>students of English as a Foreign Language</i>)
F2F	Aulas presenciais (<i>Face-to-Face</i>)
FCE	<i>First Certificate in English Examination</i>
Group_Art	Produção Coletiva de Artigo (<i>Group Article</i>)
IELTS	Sistema Internacional de Avaliação da Língua Inglesa (<i>The International English Language Testing System</i>)
Ind_R	Produção Individual de Resenha (<i>Individual Review</i>)
Ind_RGR	Produção Individual sobre Resenhas do Grupo (<i>Individual Reflection on Group Reviews</i>)
L2	A língua que se quer ensinar / aprender, a segunda língua
M.A.T.I.C.E.	Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais.

RESUMO

O ensino de línguas para alunos fluentes (que já possuem os níveis básico e intermediário) precisa de uma metodologia diferenciada. Muitos desses alunos já são, ou serão, professores de línguas e precisam ser motivados a continuar aprendendo a língua estrangeira e a praticar os conhecimentos já adquiridos. Com o objetivo de desafiar esses alunos a ir além de suas limitações criamos (a partir da metodologia para o ensino a distância LOLA, Laboratório On-line de Aprendizagem) o LAPLI, Laboratório de Aprendizagem de Línguas, aplicado ao ensino semi-presencial. Considerado como uma metodologia usando CALL integrado e a Internet, o LAPLI é composto de doze atividades nas quais propomos que os alunos, com base em material autêntico selecionado por eles próprios, desenvolvam tanto a fluência quanto a exatidão da língua enfatizando as habilidades de leitura e escrita, mas não deixando de estimular a habilidade oral. O foco principal está na resolução de tarefas e a língua é o instrumento que os alunos usam para desenvolvê-las. Trabalhando com o idioma de maneira contextualizada os alunos são envolvidos, individualmente e em grupo, em aprendizagem colaborativa, aprendizagem natural, aprendizagem significativa e de ensino com pesquisa, por meio das novas tecnologias, em um ambiente virtual de aprendizagem, num regime de aulas semi-presencial.

Palavras-chave: ensino de línguas, alunos fluentes, ensino semi-presencial, habilidades de leitura e escrita, CALL, Internet, aprendizagem colaborativa, aprendizagem natural, aprendizagem significativa, ensino com pesquisa, ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching of languages for high-intermediate and advanced students needs a distinct methodology. Many of these students are, or will be, language teachers and need to be motivated to continue learning the foreign language and to practise the acquired knowledge. Aiming at challenging the students to go beyond their limitations LAPLI – The Languages Learning Lab – has been created as a hybrid course (based on LOLA – The Online Learning Lab – a methodology for distance learning). Considered as a methodology of integrative CALL using the Internet, LAPLI is made of 12 activities in which we stimulate the students to, based on authentic material selected by them, develop both fluency and accuracy in the foreign language, emphasising not only their reading and writing skills, but also promoting their oral skill. The focus is in the accomplishment of tasks and the language is the tool that the students use to develop them. Working with the language in a contextualized way, students are involved, both individually and in groups, in collaborative learning, natural learning, meaningful learning and discovery-based learning, by means of the new technologies, in a virtual learning environment, in a hybrid course mode.

Key words: the teaching of languages, high-intermediate and advanced students, hybrid teaching, reading and writing skills, CALL, the Internet, collaborative learning, natural learning, meaningful learning, discovery-based learning, virtual learning environment.

1 INTRODUÇÃO

“Para ter alunos exploradores, precisamos de professores que estimulem a exploração. Para lidar com a Era da Informação dentro e fora da sala de aula, precisamos de professores que possam ensinar os alunos a gerenciar as informações por meio das tecnologias disponíveis e que possam ajudá-los a transformar informações em conhecimento.”

Nancy Hechinger e Melissa Koch (1993)

Estamos diante de uma nova época educacional. O paradigma emergente das novas tecnologias da inteligência vem causando uma mudança nos hábitos da sociedade moderna e o uso da informática, de computadores e da Internet ganha mais adeptos a cada dia que passa. Esse impacto gerado pela sociedade da informação, que já foi comparado às transformações ocorridas na Renascença (LÉVY, 1999, p.108), está se permeando nos meios escolares e diante dessa mudança de paradigma nos sentimos impulsionados a explorar as novas possibilidades que surgem para o ensino com olhos inovadores, críticos e desafiadores.

Sentimos a necessidade de inovar no sentido de que, “(...) a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento” (LÉVY, 1999, p.171) gerenciando atividades que levem o aluno a explorar a informação disponibilizada pelo mundo *on-line*.

Com o olhar crítico, questionamos se o potencial do aluno pode ser ainda mais aproveitado, se ele pode ser estimulado a ultrapassar seus próprios limites cognitivos e ser levado a construir seu próprio conhecimento através do relacionamento inter e intrapessoal: “Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal.” (MORAN, 2000, p.23).

E o nosso desafio, como professores e educadores nessa era digital, encontra-se expressado com clareza nas palavras de BEHRENS (2000) que nos convida à

[a.] reduzir gradativamente o espaço das aulas teóricas, procurando disponibilizar o maior tempo para a pesquisa, a busca de informações, o acesso a banco de dados, para instrumentalizar a construção de atividades e textos próprios; [b.] buscar o desenvolvimento do aluno em trabalhos coletivos bem sistematizados, com responsabilidades definidas e produção individual e de grupo; [c.] organizar atividades diferenciadas, de eventos que demandem criação, projetos desafiadores que provoquem enfrentamento, diálogo com autores e construção própria; e [d.] provocar a utilização dos meios eletrônicos, de informática, de multimídia e de telecomunicações com os recursos disponíveis no complexo escolar. (BEHRENS, 2000, p.121-2).

Com o intuito de rever a forma de ensinar e propor uma metodologia questionadora do saber atual, instigadora de novas idéias e promotora da criação do conhecimento fazendo uso das novas mídias, almejamos buscar novos caminhos para o ensino de línguas estrangeiras usando a interatividade, o ensino com pesquisa e a aprendizagem colaborativa na construção da aprendizagem.

Assim, temos como tema desta pesquisa: Do - LOLA - Laboratório *On-line* de Aprendizagem ao - LAPLI - Laboratório de Aprendizagem de Línguas: uma proposta metodológica para o ensino semi-presencial em ambiente virtual.

1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

As rápidas transformações tecnológicas que vêm acontecendo há alguns anos nos campos das comunicações e da informática vem acarretando mudanças nos paradigmas da educação tanto para a formação do aluno quanto para o seu aperfeiçoamento profissional. Na Polônia, a reforma na educação ocorrida no ano 2000 incluiu, como incentivo ao retreinamento de professores de Língua Inglesa, o uso de computadores e da informática no ensino e na preparação de materiais como requisito para a promoção profissional dos professores. (KRAJKA, 2002, p. 2). Numa pesquisa conduzida pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 2001, foi constatado que o preparo de educadores com proficiência tecnológica

para ir ao encontro de necessidades do século XXI é “desafio educacional”, pois “mais de dois terços dos professores atuais serão substituídos por novos professores durante esta próxima década”. (BELL, 2001, p.1)

A globalização e a aproximação de países, línguas, culturas e literaturas por meio da Internet, facilitando a troca de informações e conseqüentemente abrindo as portas para a comunicação e novos campos de trabalho também têm gerado um interesse no mundo dos negócios. A cada dia que passa, empresas de renome nacionais e internacionais, de olho tanto na capacitação e melhor desempenho de seus empregados quanto na oferta de produtos com maior qualidade para um mercado cada vez mais competitivo, colocam “no ar” as suas universidades corporativas, mostrando claramente uma preocupação com o treinamento de seus funcionários. Elas têm investido em programas de ensino baseados na Internet, chamados *Web Based Training* ou *e-learning*.

No Brasil, algumas universidades federais e particulares estão se articulando e formando consórcios e parcerias. Segundo Vianney e Duarte (VIANNEY, J. *et al.*, 2003; DUARTE, 2001), durante o período de 1999 a 2001, cinco iniciativas de redes nacionais de consórcios em direção à Universidade Virtual merecem destaque: CEDERJ – Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro, com programas de licenciatura a distância criados, credenciados e implantados pelas universidades públicas participantes do estado do Rio de Janeiro; UNIREDE – que mobilizou as instituições públicas de todo o país na questão de preparação de profissionais; IUVB.BR – Rede Brasileira de Educação a Distância, formada por redes de instituição particulares e que criou o Instituto Universidade Virtual Brasileira que agrega 10 instituições de ensino superior; o Projeto VEREDAS do estado de Minas Gerais que em parceria com 18 universidades, destina-se a ofertar a distância o curso Normal Superior para professores das redes estadual e municipal ativos nas séries inicial do ensino fundamental; e a Ricesu - Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior, que é formada por 10 instituições católicas de ensino superior e que tem como missão: “Compartilhar e oferecer novos espaços de aprendizagem mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando à comunidade educacional brasileira participar de ambientes de aprendizagem e de educação permanente em diversas áreas do conhecimento” (BOTELHO, F. 2002, p. 2).

Um dos cursos oferecidos pela UNIREDE foi Inglês em Rede – IngRede. Iniciado em agosto de 2000, 22 pesquisadores, durante 24 meses, trabalharam num projeto de ensino sobre aprendizagem de leitura em inglês em ambiente virtual, envolvendo 7 universidades federais (FUNREI, UFG, UFMG, UFMT, UFRJ, UFSM e UFU). A coordenadora do projeto, Vera Menezes, Mestre e Doutora em Lingüística pela UFMG e UFRJ respectivamente, nos diz que o objetivo geral deste trabalho foi “Gerar ensino e pesquisa com foco em aprendizagem de leitura em inglês, mediada por computador, a partir do desenvolvimento de um curso de inglês a distância para alunos de graduação e pós-graduação das unidades públicas do consórcio UNIREDE.” Entre os objetivos específicos, fala da introdução das “novas tecnologias no ensino da graduação para possibilitar a flexibilização metodológica no ensino da língua estrangeira [...oferecendo] interação eficiente e criativa entre os participantes,” e “Integrar a pesquisa em Lingüística Aplicada (Estratégias de Aprendizado, Tradução, Análise do Discurso, Lingüística Textual, entre outras áreas) aos projetos de ensino da graduação.” (IngRede, 2000). Com o objetivo de desenvolver a leitura em inglês através de aprendizagem mediada por computador (*Computer Mediated Learning*), aprendizagem autônoma e aprendizagem colaborativa em ambiente virtual de aprendizagem, esse trabalho na área de Lingüística aplicada no setor de Educação visou a criação de 30 unidades instrucionais articuladas em torno dos eixos “base gramatical mínima com ênfase na compreensão de mecanismos de coesão, aquisição de vocabulário, estratégias de leitura, inferência de significado pelo contexto, compreensão das idéias principais ou do tópico, organização textual.” (IngRede). Em entrevista a UniRede em novembro de 2002, a professora da UFMG e coordenadora do projeto Vera Menezes disse que o curso ainda não estava pronto e ao ser perguntada sobre as adaptações, melhoramentos ou expansões do curso respondeu que previa “a inclusão de textos novos e substituição dos que não forem motivadores”. (UNIREDE)

Outra iniciativa que merece destaque foi a do ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), administrado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação do Brasil, em parceria com o LTNet (Rede de Tecnologias de Aprendizagem EUA/Brasil) que realizou, de julho a dezembro de 2000, o Projeto Piloto *Chat* entre quatro escolas brasileiras (duas de Minas Gerais, uma de Tocantins e outra do Rio Grande do Sul). Seus objetivos eram três:

“verificar o potencial pedagógico de uma ferramenta simples de *web-based chat* em projetos educacionais colaborativos; identificar estratégias eficazes para integrar o uso do *chat* na Internet aos currículos brasileiros; e descobrir que impactos o *chat* na Internet poderá ter no processo ensino-aprendizagem e na execução de projetos colaborativos interdisciplinares.” (RUSTEN e outros, 2002) As conclusões chegadas pelos pesquisadores indicam que o *chat* na Internet pode ser uma ferramenta de aprendizagem poderosa. O projeto piloto identificou resultados interessantes, como servir de instrumento de comunicação de deficientes auditivos com outras pessoas não portadoras de deficiência e possibilidade de capacitação continuada de professores além da troca de experiências. Observou-se que os alunos usaram *emoticons*¹ para expressar seus sentimentos e que houve uma atenção com relação à redação de perguntas e comentários, mais do que em uma discussão verbal. Um aspecto que impressionou os participantes foi que se esperava que o tom dos diálogos fosse mais formal e sem emoções, mas na realidade o que se constatou foi “a grande expressão de afeto e amizade emanada das conversas *on-line* [...] foi possível também compartilhar emoções, informações, fazer amizades e também construir conhecimentos.” (RUSTEN e outros, 2002). Verificou-se também, por outro lado, que mais de 15 pessoas participando no *chat* torna o trabalho pouco produtivo e que é necessário que as atividades sejam bem planejadas e mediadas pelos educadores.

O desenvolvimento de cursos chamados semi-presenciais, bimodais, distribuídos ou híbridos (que combinam cursos presenciais – F2F (*face-to-face*) com o aprendizado usando a Internet) e a distância no ensino de línguas também têm ganho *momentum*². Afiliando-se a um dos Fóruns ou Jornais eletrônicos disponíveis pela Internet, como Teaching English Team (jornal *on-line* elaborado pela BBC – *English Council Teaching English newsletter*), IEEE (*International Forum of Educational Technology & Society*), TESL-L (*Electronic Forum for Teachers of English as a Second Language*), NETEACH-L (*List for International Teachers of English as a Second or Foreign Language to discuss Internet-assisted Teaching & Learning*) ou LLTI (*Language Learning and Technology International Information*

¹ Termo usado quando se usa os caracteres do teclado para expressar sentimentos.

² Força e incentivo ganho pelo desenvolvimento dos acontecimentos.

Forum) ou consultando *sites* como AACE (*Association for the Advancement of Computing in Education*) ou IATEFL Poland (*Teaching English with Technology – A Journal for Teachers of English*), pode-se ter uma noção dos projetos de pesquisa sendo desenvolvidos, as últimas publicações disponibilizadas e os congressos a serem realizados. Além disso, uma pesquisa na Internet em inglês sobre *hybrid courses* (cursos híbridos) o levará a colégios e universidades no mundo todo exibindo seus cursos e colocando os benefícios dessa modalidade.

Esses cursos bimodais, híbridos ou semi-presenciais justificam-se por oferecer mais uma opção ao aluno (que economiza no tempo de deslocamento até a universidade e nos custos com transporte) e à universidade (que pode alocar duas turmas para uma mesma sala de aula), além de trazer vantagens no sentido de que a disciplina pode continuar a ser ministrada em situações de férias ou recesso escolar; quando o professor não possa comparecer à aula (por participação em Congressos, por exemplo); quando o aluno não possa se deslocar até a universidade (dispensa por motivo de saúde, por exemplo) e nos cursos de dependência, quando o aluno terá que cursar a disciplina novamente.

Devido a todas essas transformações que a sociedade da informação e o processo de ensino/aprendizagem estão passando é que sentimos a necessidade de contribuir com o estudo de línguas estrangeiras incorporando essas novas mídias e tendências didático-pedagógicas com o intuito de preparar o aluno como cidadão e futuro profissional, em que é fundamental o conhecimento das novas tecnologias e o conhecimento de uma segunda língua, além de acompanhar o desenvolvimento tecnológico das universidades e empresas em nível nacional e internacional.

O presente trabalho foi realizado com um grupo de alunos de língua inglesa considerados fluentes³, pois o que se percebe é que eles se beneficiariam com uma prática contextualizada da língua inglesa que os estimule e os motive a continuar estudando e a crescer no seu aprendizado em sala de aula no curso de Letras.

³ Chamamos de fluentes os alunos que já possuem uma fundamentação na língua inglesa, isto é, os alunos que já cursaram os níveis básico e intermediário e já foram expostos aos itens gramaticais estudados nesses períodos. Esses alunos estudam (ou estudaram) em escola de línguas, alguns já a participaram de intercâmbios em países de língua inglesa e outros já estão trabalhando como professores de inglês. Eles são identificados no teste de proficiência em língua inglesa, realizado no início do curso ou do semestre letivo por obterem um resultado mais alto, e perfazem cerca de 1/3 a 1/2 da turma, dependendo do semestre.

Desde 1996, a Prof^a Dr^a Marta Morais da Costa tem se preocupado com esse grupo de alunos e mais recentemente a Prof^a Lucia Maria da Silva Kremer também expressou a necessidade de se desenvolver um trabalho que desperte o interesse desses estudantes. Ao conhecermos a metodologia do Laboratório *On-line* de Aprendizagem (LOLA) desenvolvida pela Prof^a. Dra. Patrícia Lupion Torres na sua tese de doutorado, vimos a possibilidade de adaptá-la ao ensino de língua inglesa usando o ambiente virtual de aprendizagem Eureka, diferencial de ensino da PUCPR, combinando, assim, duas áreas de conhecimento de nosso profundo interesse: o ensino de Língua Inglesa a alunos fluentes e as novas tecnologias no ensino/aprendizagem. Pretendemos, assim, com esse trabalho, investigar uma maneira de como contribuir com essa causa, oferecendo um caminho para se trabalhar com esses alunos.

As mudanças trazidas pelo paradigma Tecnológico-Inovador e a resistência ainda exercida por muitos profissionais dos mais variados setores da educação, nos remetem com preocupação às palavras de alerta de Michael McCarthy, professor de Lingüística Aplicada da Universidade de Nottingham, durante palestra de encerramento do Braz-TESOL, em 2001, na PUCPR: “Os professores não serão substituídos pela tecnologia – eles serão substituídos pelos professores que usarem a tecnologia”. Acreditamos que, a cada dia que passa, estejamos mais próximos da hora de rever nossas práticas de ensino/aprendizagem e buscar novos caminhos de ensinar nos beneficiando das novas tecnologias da informação e comunicação educacionais.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

A popularização da Internet e das novas tecnologias criaram novas oportunidades de aprendizagem de línguas, principalmente o de língua inglesa, já que a maioria do seu conteúdo está em inglês. Desta forma, professores de línguas ganharam acesso a uma enorme variedade de materiais autênticos relacionados a todos os assuntos. A *Web* se tornou uma riquíssima fonte de informações, tanto

para o professor criar as suas aulas quanto para os alunos explorarem o mundo, apenas clicando no mouse.

Aspectos como a mudança de uma metodologia centrada no professor para outra centrada no aluno, o ensino com pesquisa e as novas tecnologias, inspiram alguns professores, mas a maioria deles se sente paralisada. Eles se preocupam com seu uso, seus “prós e contras”, o “novo” em detrimento do “velho” (KOSAB, 2001). No ensino de línguas, nos questionamos a respeito de quais seriam as mudanças que as novas mídias estão trazendo e podem trazer ao ensino e como podemos nos adaptar à estas mudanças?

Precisamos semear a responsabilidade e a análise crítica, saber usar a rede informatizada e incentivar a pesquisa e a produção do conhecimento, bem como fomentar a interação e a colaboração entre os alunos para a melhoria da qualidade da educação.

Tendo em mente essas preocupações, pretendemos investigar a seguinte questão:

Como a metodologia LOLA pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras com alunos fluentes, com ênfase nas habilidades de leitura e escrita, considerando o uso da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem significativa como fatores fundamentais da produção do conhecimento?

1.3 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos:

1.3.1 Objetivo geral

Oportunizar uma aprendizagem diferenciada a alunos fluentes de línguas estrangeiras enfatizando os processos de leitura e escrita.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar alternativas à metodologia do ensino de línguas atual, colocando o aluno no centro do processo e destacando a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem significativa, o ensino com pesquisa e as novas tecnologias como agentes deste processo;
- Contribuir com o ensino de línguas por intermédio de uma proposta colaborativa em um ambiente virtual de aprendizagem;
- Preparar melhor o aluno como profissional de Letras, oferecendo subsídios quanto ao uso das novas tecnologias;
- Investigar os benefícios da modalidade semi-presencial para o ensino de línguas ao aluno fluente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E SUAS APLICAÇÕES

Para aplicar a metodologia do LOLA - Laboratório *On-line* de Aprendizagem - ao ensino de línguas, precisamos rever alguns princípios.

Começamos por fazer algumas considerações de ordem lingüístico-pedagógicas a respeito do aprendizado de uma segunda língua e como o computador pode ajudar nesse processo.

Em seguida, fazemos uma breve revisão do ensino de línguas no modelo presencial e a distância com atenção aos processos de leitura, escrita e comunicação, tendo sempre em foco os alunos fluentes. Fazemos também algumas considerações sobre as iniciativas de ensino no modelo semi-presencial e de como a avaliação do texto escrito pode ser feita.

Passamos, então, a discutir os conceitos de aprendizagem colaborativa, de ensino com pesquisa e de aprendizagem significativa para finalmente abordarmos os mapas conceituais e o seu uso na aprendizagem mediada por computador.

2.1 CONSIDERAÇÕES DE ORDEM LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICA

2.1.1 O Aprendizado de uma segunda língua

Dentre as existentes correntes lingüísticas que tratam da aquisição da linguagem, podemos dizer que esse trabalho encontra-se centrado na teoria do Interacionismo Social. Para Vygotsky, segundo Moreira (1999), o pré-requisito básico no desenvolvimento lingüístico é o da interação social e da troca comunicativa, em que a linguagem passa por um movimento de interiorização e de representação mental para uma reconstrução interna. No Interacionismo Social, a aquisição da linguagem é tida como “um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem (e não como aprendiz passivo) e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo, passando pelo outro.” (SCARPA, 2001, p. 214)

Um conceito importante do pensamento de Vygotsky é o da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que ele define como

a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988, p. 97 citado por MOREIRA, 1999, p. 116)

Sendo assim, “ao educador cabe avaliar não somente o que o aluno pode aprender ou realizar, agora, com o conhecimento atual, mas também, o que ainda poderá aprender e fazer.” (MESQUIDA, 2000, p. 100). O professor, atuando como mediador, deve se concentrar no potencial de desenvolvimento do aluno, isto é, no que ele pode vir a aprender se tiver a ajuda de alguém, que pode ser tanto o professor quanto um colega (técnica conhecida como *scaffolding*) que já tenha adquirido a habilidade em questão. (VYGOTSKY 1978, apud Dubravac, 2004)

O aprendizado de uma língua estrangeira, para Almeida Filho (1993), é

aprender a significar nessa nova língua e isso implica em relações com os outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. [...] é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

e para que esse aprendizado ocorra, Almeida Filho discorre sobre o ponto de vista do aluno e do professor. Para o aluno, aprender uma língua estrangeira implica num processo de afetividade (decorrente de experiências bem-sucedidas ou frustradas) com relação à língua que se quer ou precisa aprender. A sua motivação, capacidade de risco, grau de ansiedade e pressão do grupo podem estimulá-lo ao aprendizado ou provocar resistências em vários níveis. Por outro lado, para o professor, a sua abordagem ou método de ensino para a produção do processo de aprendizagem e “sua visão com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15) é que vão nortear o seu agir. Em outras palavras, o filtro afetivo do aluno e do professor, que implicam ou somam-se às suas competências lingüístico-comunicativas, são aspectos de

muita importância e relevância no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

O conceito da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) de Vygotsky tem semelhanças com a hipótese do *input* da teoria de Krashen sobre o aprendizado de línguas estrangeiras. Krashen (1985, apud OHMAYE, 1998, p. 16) tem cinco hipóteses fundamentais para o aprendizado de uma língua estrangeira que são as seguintes: 1. a diferença entre aquisição (processo inconsciente, produto de interação significativa, comunicação natural) e aprendizado (processo consciente, aprendizado 'sobre' a língua); 2. a hipótese da ordem natural (algumas regras gramaticais são assimiladas mais cedo do que outras); 3. a hipótese do 'monitor' no aprendizado da língua (que atua 'planejando', 'editando' e 'corrigindo' a produção do indivíduo e é colocado para funcionar se três condições ocorrerem simultaneamente: tempo suficiente, preocupação com a forma e conhecimento da regra); 4. a hipótese do *input* (o aluno melhora e progride na sua aquisição quando recebe *input*⁴ que está um passo a frente do seu estágio de competência lingüística, "i + 1", desde que esse *input* seja 'compreensível' (*comprehensible input*)) e por último; 5. a hipótese do filtro afetivo (que inclui o nível de motivação, auto-confiança, auto-estima e ansiedade) que deve estar aberto para que ocorra a aquisição da linguagem. Tanto o conceito da ZPD quanto o da hipótese do *input* "i + 1" (onde "i" representa a habilidade atual do aluno e "+ 1" o próximo nível de aprendizado) sugerem que para que o aprendizado ocorra o aluno tem que sair de sua zona de conforto para aprender um novo conceito, tem que se aventurar e praticar o novo conceito até que ele seja satisfatoriamente dominado e passe a fazer parte das habilidades atuais do aluno.

A teoria de Krashen sofreu algumas críticas com relação à dificuldade de se caracterizar o nível atual de conhecimento do aluno, ou melhor, como caracterizá-lo de uma maneira válida e confiável devido a complexidade da língua no que diz respeito as habilidades do aprendiz em fonologia, sintaxe, etc... Também foi alvo de críticas a afirmação de Krashen de que apenas a exposição a um *input* compreensível seria suficiente para que ocorresse o aprendizado da língua. (McLaughlin, 1987 apud Dubravac, 2004), como o comprovado por pesquisadores

⁴ *Input* é o recebimento de informações, dados, na forma escrita ou oral.

canadenses ao estudarem alguns cursos de imersão franceses para alunos cuja primeira língua era o inglês e constataram fossilização na produção oral. (Swain 1985, Swain & Lapkin 1995 apud Dubravac 2004).

Desta forma, em resposta a Hipótese do *Input* de Krashen foi proposta a Hipótese do *Output*⁵ (Produção) (Swain 1985, Swain & Lapkin 1995, Swain 1998 apud Dubravac 2004) onde Swain afirma que o aprendiz deve praticar as novas estruturas (para testar e ver o que dá certo e o que não dá certo) com o intuito de expandir seu conhecimento lingüístico (*interlanguage*) de forma a ir ao encontro às suas necessidades de comunicação.

A necessidade do *input* e do *output* progrediu naturalmente para o argumento da necessidade da interação.

A Hipótese da Interação foi formulada por Long (1996) e coloca ênfase no ambiente lingüístico onde a aquisição é mais proveitosa durante a negociação de significado. De acordo com Pica, Holliday, Lewis & Morgenththaler (1989 apud Dubravac 2004) a negociação de significado é uma troca entre os alunos e seus interlocutores como uma tentativa de resolver problemas na comunicação e buscar a compreensão mútua. O significado é um trabalho colaborativo entre os falantes que devem dar um *feedback* tanto positivo quanto negativo para chegarem a uma compreensão mútua que seja aceitável. Long (1996 apud Dubravac 2004) nos diz que o feedback negativo que ocorre durante a negociação pode ajudar o desenvolvimento da língua alvo em pelo menos nas áreas de vocabulário, morfologia e sintaxe. Mitchell & Myles (1998 apud Dubravac) explicam que versões recentes da hipótese da Interação tem tentado explicar como o *input* lingüístico do meio de torna *intake*⁶. O *Intake* ocorre quando a atenção seletiva do aluno focaliza na forma e tenta incorporá-la na sua competência lingüística em desenvolvimento.

A contribuição de Krashen tem sido significativa para o ensino de línguas, apesar das críticas, e os avanços que decorreram com base na sua teoria, como o Hipótese do *Output* e da Interação, vêm a contribuir com as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de uma segunda língua, principalmente no que diz respeito

⁵ *Output* é a produção ou comunicação de informações da forma escrita ou oral.

⁶ *Intake* é quando o aluno, ao ser exposto ao *input*, focaliza na forma e tenta incorporá-la.

ao aprendizado de uma segunda língua através do computador, como veremos a seguir.

2.1.2 O Aprendizado de uma segunda língua utilizando o computador (CALL)

O uso de computadores tem desempenhado um papel significativo no ensino de línguas. Eles podem ajudar a compensar pela falta de professores e falantes nativos e ao mesmo tempo ir de encontro aos interesses do aluno expondo-o a cultura da língua alvo. (OHMAYE, 1998)

Warschauer (1996) identifica três fases de desenvolvimento de material para CALL⁷ (Aprendizagem de Língua Auxiliada pelo Computador). A primeira fase é a fase Behaviorista⁸, concebida nos anos 50 e implementada nas décadas de 1960 e 1970. Os programas dessa fase apresentavam exercícios de linguagem chamados *drill and practice*⁹ pois acreditava-se que a exposição repetitiva ao mesmo material era benéfica e até mesmo essencial para o aprendizado. O computador aparecia como o meio ideal para oferecer exercícios repetitivos, pois não se cansava e podia oferecer respostas imediatas, impessoais e ao mesmo tempo individualizadas, permitindo com que os alunos aprendessem no seu próprio ritmo e liberando o tempo de aula para outras atividades. Um dos mais sofisticados sistemas de tutoria para computadores de grande porte foi o chamado PLATO, que proporcionava exercícios de vocabulário (*vocabulary drills*), explicações rápidas sobre gramática e exercícios e testes de tradução durante o processo.

A introdução dos micro-computadores no final dos anos 70 e início dos anos 80, acompanhada da rejeição ao método behaviorista tanto a nível teórico quanto a nível pedagógico, fez surgir a segunda fase do CALL.

Nessa segunda fase, dos anos 70 aos 80, considerou-se que os exercícios (*drills*) não permitiam uma prática comunicativa autêntica de valor e foi proposto o método Comunicativo para CALL. Um dos pesquisadores mais favoráveis a esse método, segundo Warschauer (1996, p. 2), foi John Underwood que em 1984 propôs

⁷ CALL - *Computer Assisted Language Learning*

⁸ *Behavioristic CALL*

⁹ *drill and practice* – exercícios repetitivos e prática

uma série de “Premissas para o CALL Comunicativo” das quais destacamos: enfoque maior no uso das formas / estruturas que nas próprias estruturas; o ensino implícito da gramática, em vez de explícito; permitir e encorajar que o aluno crie frases originais ao invés de manipular uma língua pré-fabricada; evitar dizer que o aluno está errado, não julgá-lo ou premiá-lo com mensagens de parabéns; usar apenas a língua alvo e criar um ambiente no qual o uso da língua pareça natural tanto na tela quanto fora dela; e nunca tentar fazer algo que o livro possa fazer tão bem quanto o computador.

Os programas dessa fase propuseram uma prática da segunda língua (L2) num formato diferente do anterior (sem os exercícios repetitivos) sugerindo leitura compassada, reconstrução de texto e jogos. O computador, no papel de “tutor”, continua a ser o “dono da verdade”, mas os alunos têm mais escolhas, controle e interação. Em vez de exercícios de descobrir a resposta certa como na primeira fase, o computador passa a ser, além de um tutor, um estimulador nas atividades comunicativas, e alguns jogos que promovem a discussão, escrita e pensamento crítico - como *SimCity* - podem ser usados para a prática da língua apesar de não terem sido criados com essa finalidade (Healey & Johnson 1995b apud Warschauer 1996).

A terceira fase de desenvolvimento de material também pertence ao CALL Comunicativo, mas envolve o computador como uma ferramenta. Nesse papel, os programas não fornecem necessariamente um material lingüístico, mas capacitam o aluno a usar e compreender a L2. Exemplos dessa fase são os processadores de palavras, corretores de ortografia e de gramática, programas de editoração eletrônica (DTP) e de lingüística de corpus ou computacional (*concordancers*).

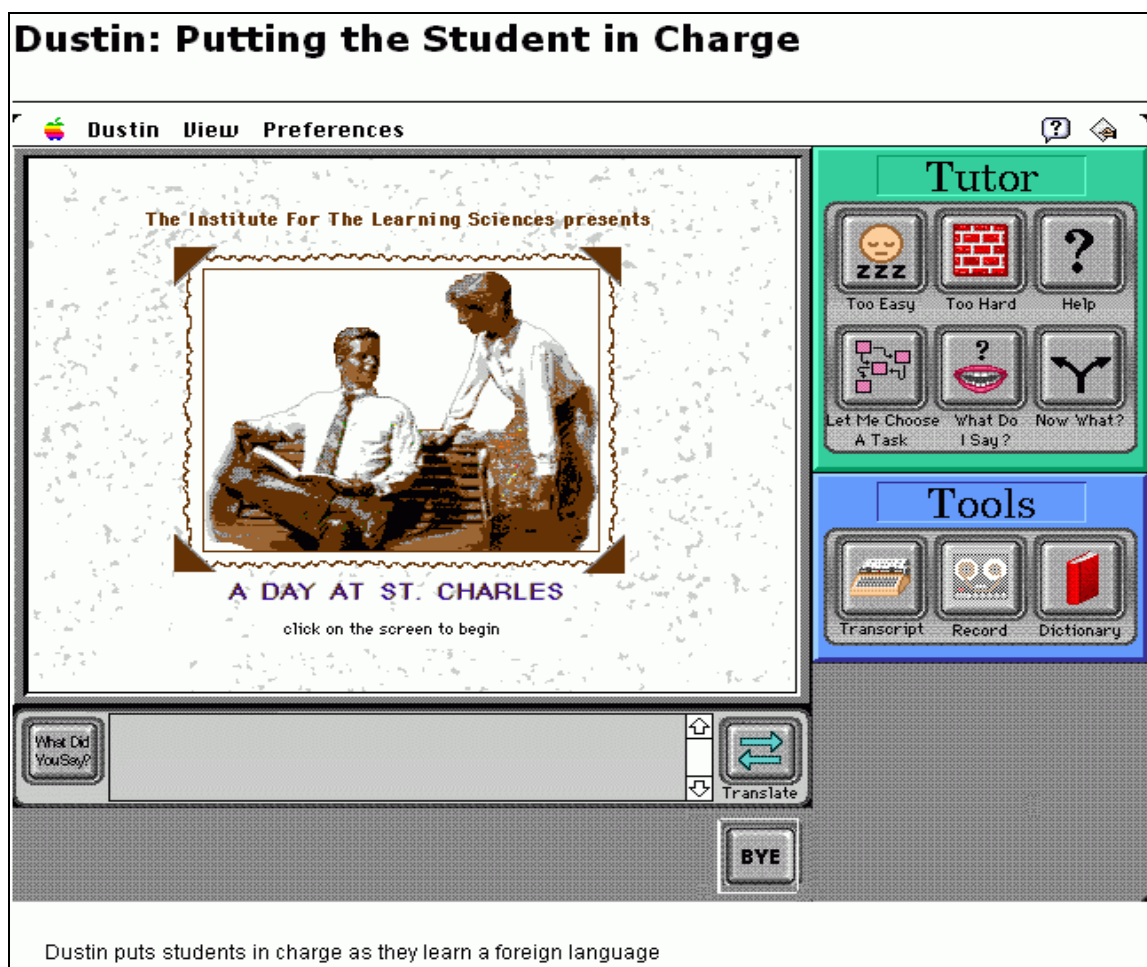
Entretanto, apesar dos avanços significativos no uso do computador para o ensino de línguas, muitos professores e críticos tem continuado a buscar maneiras de ensinar a língua alvo de uma forma mais integrada buscando metodologias baseadas em projetos ou tarefas. Esse desafio tem levado ao desenvolvimento de metodologias de CALL Integrado com base nos computadores multimídia e na Internet, possibilitando com que os alunos naveguem seu próprio caminho, apenas posicionando o mouse e clicando.

2.1.2.1 Metodologias usando CALL Integrado e Multimídia

O CALL Integrado com base nos computadores multimídia baseia-se no uso de CD-ROM, que permite uma variedade de mídias como texto, gráficos, som, animação e vídeo, e pode se tornar mais poderoso se for vinculado à hipermídia (recursos de multimídia conectados a vários computadores). Warschauer (1996, p. 3) afirma que a hipermídia proporciona muitas vantagens para o ensino de línguas. Ela permite a criação de um ambiente de aprendizagem mais autêntico pela possibilidade da combinação, por exemplo, da audição com a visão, como no mundo real, e a integração de várias habilidades numa única atividade. Além disso, os alunos têm maior controle sobre seu aprendizado e podem avançar no seu próprio ritmo, revendo alguns aspectos que acharem relevantes ou pulando outros que acharem desnecessários. Entretanto, a maior vantagem da hipermídia é que ela facilita o enfoque ao conteúdo sem sacrificar um enfoque secundário à forma ou às estratégias de aprendizagem. A integração de exercícios, explicações gramaticais, glossários, informação sobre a pronúncia também são facilitados, pois podem ser oferecidos através de links que podem ser acessados com um simples clicar do mouse. (idem, p.3)

Um exemplo sugerido por Warschauer (1996, p. 4) de como a hipermídia pode ser usada para o ensino de línguas é o programa *Dustin* desenvolvido pelo *Institute for Learning Sciences* da *Northwestern University*. Esse programa engaja o aluno em 16 tipos de tarefas em 9 cenários diferentes, simulando uma situação de chegada nos Estados Unidos, de passagem pela alfândega, procura de transporte e chegada ao hotel. Vejamos a tela de entrada do programa¹⁰.

¹⁰ Disponível em SCHANK, Roger. “*Engines for Education*”, versão *online* no endereço <http://www.engines4ed.org/hyperbook/nodes/NODE-130-pg.html>



Observando essa tela, vemos que o aluno tem ferramentas para ajudá-lo como dicionário, traduções, a transcrição do diálogo e um gravador, e para se comunicar ele datilografa sua resposta que é processada pelo mecanismo de simulação (Os alunos que fazem esse curso já sabem como escrever em inglês. OHMAYE, 1998). O aprendiz tem controle da situação e pode perguntar o que fazer, o que dizer, pode pedir para que a informação seja repetida ou traduzida e controlar o nível de dificuldade da lição. No caso do aluno dar uma resposta incorreta, o programa oferece exemplos ou divide a tarefa em unidades menores. Caso o aluno não tenha dificuldades, ele pode passar para as outras atividades. OHMAYE (1998, p.1-101) discorre sobre o *Dustin*, trazendo vários exemplos de como a interação aluno / falante nativo, a exposição a cultura da L2 e a atenção individual são trabalhados,.

Entretanto, ainda existe um grande desafio para o CALL Integrado usando a multimídia: a criação de programas verdadeiramente interativos, de programas que

possam entender a fala do aluno, avaliar se ela está correta e apropriada, diagnosticar a pronúncia, sintaxe ou uso para então sugerir, de uma maneira inteligente, ou a repetição, a paráfrase, a correção ou a mudança de nível, ou direcionar o aluno para algum tipo de explicação. Dessa implementação talvez possa surgir a nova fase, a fase CALL Inteligente (Underwood, 1989 apud Warschauer, 1996, p.).

Um outro aspecto que, no momento, a tecnologia da multimídia contribui parcialmente, é o da integração de uma comunicação significativa e autêntica a todos os âmbitos do currículo do ensino de línguas. Esse aspecto, felizmente, está sendo possível pela comunicação eletrônica e a Internet, que trataremos a seguir.

2.1.2.2 Metodologias usando CALL Integrado e a Internet

O uso de computadores ligados a Internet para o ensino também é conhecido como CMC¹¹ - Comunicação Mediada por Computador. Apesar da CMC existir desde os anos 60, ela esteve em maior evidência apenas nos últimos cinco anos e é, provavelmente, a única aplicação do computador até hoje com o maior impacto no ensino de línguas. (Warschauer, 1996, p.5). Com o uso de comunicação síncrona e assíncrona, e do uso de MOOs¹², a CMC permite que seus usuários compartilhem gráficos, sons e vídeos, e desde pequenas mensagens a documentos grandes, facilitando a escrita colaborativa. O uso da Internet permite o acesso a material autêntico (como artigos de jornais e revistas, etc...) além de possibilitar a publicação de material próprio.

Existem alguns exemplos do uso de CMC e a Internet. Warschauer (1996, p. 5) cita um exemplo de metodologia integrada usando a tecnologia, num curso de leitura e escrita desenvolvido para alunos de inglês do curso Ciência e Tecnologia em La Paz, México para torná-los escritores científicos (Bowers 1995 apud Warschauer, 1996, p.5). Eles primeiramente procuram um artigo de interesse dentro de sua área de especialidade na WWW¹³, lêem, estudam o material e elaboram um

¹¹ CMC - *Computer-Mediated Communication*

¹² MOOs – *Multiple-user-domains Object Oriented* – programa que permite comunicação em tempo real, simulações e jogos entre participantes do mundo todo.

¹³ WWW – *World Wide Web*

resumo, que é analisado pelo professor. O professor cria *links* eletrônicos aos seus comentários e às explicações técnicas e lingüísticas para os alunos consultarem e prepararem seus artigos para publicação na WWW em *sites* apropriados de grupos de discussão científicos. Os alunos recebem comentários por e-mail sobre seus trabalhos de cientistas do mundo todo, que são analisados e incorporados ou não ao seu artigo. O trabalho é então submetido novamente para publicação nos grupos de discussões ou em jornais científicos.

Um outro exemplo do uso de CMC e a Internet numa metodologia integrada usando a tecnologia é uma metodologia desenvolvida na Bulgária integrando a prática de habilidades lingüísticas e da competência comunicativa, numa experiência colaborativa com alunos americanos sobre sua cultura e literatura num curso preparatório para o magistério. Foi usado e-mail para a comunicação, lingüística de corpus¹⁴ gravada em CD-ROM para o desenvolvimento lexical e gramatical e fitas de áudio gravadas pelos alunos americanos para a prática da compreensão da fala pelos alunos búlgaros. (Warschauer, 1996, p.6)

Podemos ver que já existem algumas iniciativas de uso do CALL Integrado a Internet para desenvolver e praticar habilidades lingüísticas em alunos de uma língua estrangeira. Entretanto, “o uso do computador não constitui um método”, mas “um meio pelo qual uma variedade de métodos, técnicas e filosofias pedagógicas podem ser implementadas.” (Garret, 1991, p. 75 apud Warschauer, 1996, p.6). O sucesso do uso do CALL não reside apenas no uso da tecnologia e/ou da Internet, mas sim de uma prática pedagógica baseada em princípios educacionais sérios que fazem uso da tecnologia e dos recursos da Internet para enriquecer seus programas.

¹⁴ lingüística de corpus - *concordancing*

2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS NO MODELO PRESENCIAL

2.2.1 O Processo da leitura

Para leitores com maior domínio da língua, os textos devem ser autênticos, as atividades devem se aproximar mais de textos e atividades da língua materna (L1) e procurar envolver um pensamento mais complexo do que simplesmente a compreensão da informação (como questões de múltipla escolha ou de preencher os espaços vazios) para assemelhar-se as que o leitor faz na sua própria língua. (BROWN, 1994, p.299 e UR, 1998, p.150)

Quando lemos um texto em L1, o objetivo é mais profundo. Podemos lê-lo para buscar o aprendizado (quando estivermos estudando), para descobrir como agir (instruções, direções), para expressar uma opinião sobre ele (um artigo ou uma carta pedindo um conselho) ou por muitos outros motivos. No caso da literatura, por exemplo, além de lermos apenas pelo prazer da leitura, nosso objetivo pode ser de extrair a idéia do texto, interpretá-lo e aplicá-lo a outros contextos, criticando-o ou avaliando-o. Portanto, atividades de leituras avançadas devem tratar da compreensão do texto como o primeiro passo no caminho do aprofundamento da sua aprendizagem e objetivos pessoais. (UR, 1998, p.150). As atividades devem ser mais complexas e longas, envolvendo vários estágios para explorar todo o potencial lingüístico do texto. Atividades feitas antes da leitura (para motivá-los a ler), durante e após são muito recomendadas (BROWN, 1994, p.300, UR, 1998, p.151) Elas podem levar a exercícios mais avançados de conversação, compreensão da fala e escrita. (UR, 1998, p.151).

Para Ângela Kleiman, ao lermos um texto devemos ativar nosso conhecimento prévio para compreender o texto. “Recipientes não compreendem” (KLEIMAN, 1989, p. 26). Devemos nos engajar numa atividade de procura, buscando lembranças e conhecimentos relevantes para a compreensão do texto, ativando o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Quanto à natureza metacognitiva, o estabelecimento de objetivos, a formulação de hipóteses e a auto-indagação são atividades relevantes para compreensão do texto, pois pressupõe “reflexão e controle consciente sobre o

próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade.” (KLEIMAN, 1989, p. 43-4)

As técnicas de **skimming** (passar os olhos por um texto rapidamente para apreender a idéia principal) e **scanning** (passar os olhos por um texto para encontrar uma informação específica) são estratégias de leitura muito úteis e usadas (BROWN, 1994, p. 293). Brown também recomenda as leituras **intensiva** e **extensiva** (BROWN, 1994, p. 197). Na leitura intensiva, detalhes lingüísticos, semânticos e gramaticais (como marcadores de discurso) são enfocados. Já o objetivo da leitura extensiva é de apreender o significado global de um texto e pode envolver as técnicas de *skimming* e *scanning*. Para leitores com maior domínio da língua, Brown sugere a **schema theory** (BROWN, 1994, p. 284) onde a técnica usada é chamada de-cima-para-baixo (**top-down**). Na *schema theory*, o aluno traz consigo toda a sua compreensão de mundo, informação, experiência, e cultura para compreender o texto escrito. A *schema theory* enfatiza o processo de leitura por um lado diferente, pelo lado do “conceito” pois faz uso de toda a informação prévia (*background information*) do aluno, conhecimento que lhe permite “tomar decisões” para melhor entender um texto. (Para os iniciantes no aprendizado de uma língua, Brown sugere a técnica de-baixo-para-cima (**bottom-up**) que enfatiza os “dados” do texto escrito, suas letras, morfemas, sílabas, palavras, frases, dicas gramaticais, marcadores do discurso.) Para Ângela Kleiman, o uso desses dois tipos de estratégias contribui para a função interativa, pois permite que o leitor recorra a diversos níveis de conhecimento, “tanto gráficos, como lingüísticos, pragmáticos, sociais e culturais.” (KLEIMAN, 1996, p. 35)

Raimond Jones nos diz que os melhores professores e os melhores alunos são aqueles que possuem um conjunto de estratégias para atingir seus objetivos educacionais. Para o autor, as estratégias de leitura (27 estratégias são descritas detalhadamente em seu *site*, com gráficos prontos para *download*, impressão e uso em sala de aula) devem buscar: 1. o conhecimento prévio do aluno; 2. o entendimento da idéia principal; 3. o engajamento ativo dos alunos e a promoção da intelectualização do conteúdo; 4. a discussão e; 5. a metacognição. As estratégias envolvem técnicas como *Brainstorming*; Desenho de Gráficos Organizadores, de Comparação e Contraste, de Conceito ou Definição, de Problema – Solução;

Sublinhar o Essencial; Relacionar Perguntas com Respostas; Pensar, Trabalhar em Pares, Compartilhar (*Think, pair and share*). (JONES, 2001)

Para Irene Thompson, devemos desenvolver no leitor as técnicas de antecipar a informação do texto; observar o título; observar o formato; observar as ilustrações; considerar a organização do texto; observar marcadores de discurso; estabelecer significado aproximado das palavras; observar o texto como um todo; continuar a leitura; selecionar textos do nível adequado de dificuldade; escolher assuntos que lhe interessam; e escolher assuntos familiares. (THOMPSON, 2003)

Susan Nicholls faz a distinção entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Um leitor nativo ou proficiente usa estratégias cognitivas, isto é, seu processo de leitura é automático e inconsciente, mas um leitor de língua estrangeira precisa desenvolver conscientemente essas habilidades e estratégias de leitura para a compreensão do texto. As principais estratégias a que um leitor recorre durante o processamento de um texto são a predição (antecipação do que está por vir, a nível vocabular e até mesmo de idéias no nível de parágrafo ou de texto) e a inferência (descobrir o sentido de palavras desconhecidas fazendo relações com o tema, classe gramatical, morfologia, relação semântica com outras palavras, etc.). (NICHOLLS, 2001, p.103-5) Essas técnicas podem ser chamadas de técnicas de adivinhação, tanto ao nível da palavra quanto ao nível do conteúdo. (BROWN, 1994, p.293).

Outras estratégias que podem ajudar o leitor são: fazer o mapa semântico, agrupar as idéias em conjuntos significativos e a análise de vocabulário, distinguindo-o entre o seu significado literal e implícito (BROWN, 1994, p.293).

2.2.2 O Processo da Escrita

Referindo-se ao processo de escrita, Douglas Brown faz um paralelo interessante entre escrever e nadar. Mencionando o psicolingüista Eric Lenneberg (1967) ele nos diz que andar e conversar são aprendizagens humanas universais, mas nadar e escrever são específicos de cada cultura, são comportamentos aprendidos, isto é, na grande maioria das vezes só aprendemos se alguém nos ensina.

Nos últimos anos, a escrita tem sido vista como um processo que envolve o pensamento, o processo cognitivo. Esta tendência estimula o aluno a ver a escrita como um processo que o levará ao produto escrito final. Ele deve ser levado a entender este processo no qual técnicas de pré-escrita, rascunho e re-escrita devem ser ensinados. A ele, deve ser dado tempo para escrever e re-escrever, deve-se ser enfatizada a importância da revisão e encorajado o *feedback* tanto dos colegas quanto do professor durante o processo. O aluno deve descobrir o que quer escrever à medida que vai escrevendo. Brown (1994, p. 321), citando Peter Elbow (1973, p.14-6), nos diz que é comum pensarmos que o processo de escrita envolve dois estágios. No primeiro, imaginamos o que queremos escrever, fazemos um plano, um esboço, para somente depois, num segundo estágio, colocá-lo em palavras. Na realidade, Elbow nos diz que esta é a maneira de trás-para-frente de se escrever, por isso que ela causa tanto problema. Devemos começar a escrever logo no começo, quando não sabemos exatamente o que queremos escrever, e encorajar que as idéias e palavras gradualmente mudem e se desenvolvam. “A escrita não é uma maneira de transmitir uma mensagem mas uma maneira de desenvolver e cozinhar uma mensagem” (BROWN, 1994, p.322). Em outras palavras, já nos disse Picasso: “Você tem que começar a desenhar para saber o que você quer desenhar... Se você sabe exatamente o que vai fazer, qual é o benefício em se fazer?” (PICASSO, 1997).

As sugestões de Brown para gerar idéias são: tempestade de idéias (*brainstorming*) individual; tempestade de idéias em grupo e escrita livre (escrever sem parar por 10 minutos sobre um item escolhido da lista da tempestade de idéias). Após feito isso, começar a escrever o rascunho, fazer a revisão, pedir para um colega editar seu texto (*peer-editing*), pedir auxílio (*feedback*) do professor, ler em voz alta nos grupos (para detectar erros e o desenvolvimento da idéia) e fazer a revisão final (*proofreading*) (BROWN, 1994, p.335).

O processo de escrita pode desenvolver e revelar um enorme potencial no aluno. Segundo Bastos (1998), o potencial cognitivo, o potencial comunicativo e o potencial afetivo merecem destaque. O potencial cognitivo desenvolve o raciocínio do aluno, pois na escrita usamos estruturas diferentes das estruturas usadas na fala. Desenvolver o potencial comunicativo significa desenvolver a auto-expressão do aluno, aprimorando suas estratégias de comunicação para expressar-se na língua

em questão. Já no que diz respeito ao potencial afetivo, o aluno de uma segunda língua vê-se “confrontado com sua situação de infantilização devido às suas limitações de expressão” (BASTOS, 1998, p.201). O aluno necessita ser perseverante para tentar superar estas dificuldades, consultando fontes de informação como livros e dicionários e fazendo perguntas aos colegas e professores, para criar um texto claro e sem ambigüidades. Nessa oportunidade de reflexão, o aluno trabalha para organizar o seu texto e transmitir uma mensagem mais clara e livre de ambigüidade pois atingirá o seu objetivo se conseguir se comunicar claramente.

Ao lidar com alunos que já possuem uma automatização de vocabulário e de estruturas, Bastos sugere uma ênfase no aspecto organizacional da escrita com a elaboração de textos como o narrativo, argumentativo, etc., “sem contudo deixar de lado atividades em que a escrita tenha por objetivo o reforço de novas estruturas e novo vocabulário” (BASTOS, 1998, p.210).

Quanto às atividades propriamente ditas, são muitos os autores que se preocupam em conceber atividades comunicativas e que desenvolvam a criatividade na escrita dos alunos (Bricout, Castillo, Simpson, para citar apenas alguns). Entretanto, no processo de escrita temos, como atividades mais incorporadas no dia-a-dia de uma aula de línguas: a atividade de gerar idéias como tempestade de idéias (*brainstorming*), seguida ou não da leitura de um texto, passando ao trabalho em pares, grupos ou individual para chegar a produção da escrita, que pode ser uma composição, um artigo de um jornal ou diário, acompanhadas de técnicas de correção como correção pelo colega (*peer-editing*) e revisão (BROWN, 1994).

Para Eillen Kohut, a escrita não é um produto, mas um processo emocional pois a pessoa se expõe à crítica dos outros e a sua qualidade pode ser limitada pelo tempo e pelo conteúdo. Kohut explica que o processo da escrita tem seis fases:

Durante o planejamento (ou pré-escrita):

1. seleção do tópico (habilidade de seleccioná-lo ou limitá-lo);
2. Tempestade de idéias (*brainstorming*);
3. Organização: fazer mapas, esquemas, fichários;

Durante a escrita:

4. Rascunho (ênfase no fluxo das idéias);

Na fase final (ou pós-escrita):

5. Edição e re-escrita (prestando atenção na escolha e ordem das palavras e frases de transição) e

6. Revisão final (*proofreading*) - (pedir para uma outra pessoa ler o que você escreveu). (KOHUT, 2002).

Wilbers (apud Lansdburger 2002) diz o ato de escrever ajuda a deixar mais claro o pensamento e escrever regularmente transforma o aluno num melhor escritor. Ter prazo para entregar um trabalho pode ser muito útil – pois proporciona a energia e a concentração necessárias para escrever, e um número limite de palavras também é benéfico para o estilo, já que elimina o excesso de palavras e melhora a ênfase e o impacto. Lansdburger (2002) concorda com Kohut (2002) quanto a necessidade de se editar o texto mas acrescenta que deixar o rascunho “descansar” irá ajudá-lo a fazer a edição mais facilmente. Quanto às imperfeições do primeiro rascunho, aceitá-las é uma liberdade maravilhosa. Comenta também que a escrita não precisa ser seca e monótona, e que ela reflete a personalidade e estilo do autor, revelando seus padrões profissionais, e que isso conta por tudo o que fizer. (LANDSBURGER, 2002)

2.2.3 A comunicação

No modelo presencial, a comunicação entre os alunos e professor acontece oralmente. UR (1996) faz a distinção entre atividades baseadas no tópico (quando os alunos podem usar suas idéias, conhecimento e experiência para debater e argumentar) e atividades baseadas na tarefa (quando os alunos têm que usar a língua como um meio para atingir um objetivo como anotações, desenho, resumo, como por exemplo: ‘Chegue a um consenso’ ou ‘Descubra a opinião dos seus colegas’). (UR, 1996, p.124) Atividades centradas na tarefa (como ‘Resolva esse problema’) demandam mais participação do aluno, mais conversa, mais motivação e maior prazer e são mais indicadas para alunos fluentes.

Para Douglas Brown, o professor de língua se depara com a questão da fluência *versus* a exatidão (*accuracy*) na prática da oralidade mais do que na prática

das outras habilidades. Tanto a fluência (comunicação e tomada de palavra eficazes) quanto a exatidão (fonologia, gramática e discurso corretos) são importantes, mas para ele, as técnicas devem ser direcionadas à 'mensagem' (*message oriented*), em vez de serem direcionadas à 'língua' (*language oriented*). A fluência na comunicação deve receber o maior enfoque cabendo à 'língua' o papel de apoio (BROWN, 1994, p.255).

2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NO MODELO À DISTÂNCIA

2.3.1 O Processo da leitura

A leitura de um livro ou um texto impresso difere da leitura de um texto eletrônico. Não só a posição física do leitor muda quando faz a leitura de um texto impresso ou de um texto na tela do computador, mas também a relação que ele estabelece com o texto (pegar o livro *versus* olhar a tela). Num livro, precisamos virar as páginas, na tela, não, ou melhor, não necessariamente. Chartier (2001) nos diz que há um grande esforço para:

impor os critérios e estruturas de um texto impresso sobre um texto eletrônico: a idéia da paginação, das notas de rodapé, etc., [...] uma espécie de vontade, consciente ou inconsciente, de domesticar uma nova profissão, uma nova forma de livro, uma nova forma de suporte do texto, a partir do que era tradicionalmente conhecido e manejado com familiaridade. (CHARTIER, 2001, p. 149).

Um texto eletrônico bem formatado é fácil e agradável de se olhar e geralmente é intercalado por figuras e gráficos relevantes que ajudam a compreensão. Ele possui *links* interativos que permitem que o leitor leia de uma maneira não-linear. Esses *links* podem levar o leitor a interagir com outros leitores, com o autor do texto ou com o editor do *site*. Eles também podem levar o leitor a encontrar material de apoio que não está disponível fora da Internet. (TEELER, 2000, p. 70). Frank Smith, ao falar do hipertexto, nos diz que, por não possuir início, meio ou fim, o hipertexto possibilita ao leitor começar a ler, parar e pular trechos

quando assim desejar. (SMITH, 1999, p. 155). A multiplicidade de roteiros proporcionados pelos *links* faz com que cada leitor crie o seu próprio caminho.

Por outro lado, existem vários fatores que podem interferir na compreensão de um texto: sua complexidade, a falta de conhecimento anterior, a falta de compreensão do exercício proposto, o leitor possuir sentimento forte com relação ao conteúdo do texto ou estar desmotivado. Quando o curso é presencial (F2F), pode-se perceber se um aluno está ou não entendendo o texto se prestarmos atenção na sua expressão corporal e facial, seu tom de voz, o tempo de reação e nas perguntas dos alunos. Entretanto, quando o curso está sendo ministrado pela Internet, fica muito difícil para o professor perceber se o aluno está tendo dificuldades com o texto proposto ou se até mesmo se sente ansioso perante o computador. A solução para estes problemas em cursos *on-line*, segundo K. Hawes, está na conexão da leitura e da escrita, isto é, o aluno precisa ser incentivado a comunicar suas dificuldades fazendo uso da escrita, formulando perguntas ou comentários ao professor ou colegas que revelem os problemas na hora que eles aparecem. (HAWES, 2001; BULL, 2002).

Com relação às técnicas de leitura, Elaine Hoter, na sua tese de doutorado, desenvolveu um experimento em como usar e dar aulas usando a Internet e descobriu que as técnicas de leitura mais usadas por estudantes universitários fluentes em inglês que buscavam licenciatura em Língua Inglesa, foram as de ***skimming***, ***scanning*** e a de **fazer resumo**. (HOTER, 2001, p.8.6.3).

2.3.2 O Processo da Escrita

Assim como a leitura, a escrita *on-line* tem algumas características diferentes da escrita no modelo presencial. Temos os editores de texto e suas vantagens, como a legibilidade, a rapidez, a conferência ortográfica e sugestão de vocabulário. A respeito do uso do editor de texto pelos alunos, Smith nos diz que “Qualquer coisa que faça o ato de escrever mais fácil torna a aprendizagem da escrita mais fácil.” (SMITH, 1999, p. 160).

Roger Chartier menciona o fato de que, na tela, um texto apaga o texto anterior, apagando assim a genética do texto. A não ser que o escritor

conscientemente salve seus documentos com nomes diferentes, ele apagará os seus passos de desenvolvimento, as suas pegadas. (CHARTIER, 2001, p. 148). Ele também faz três comentários com relação ao texto eletrônico. Primeiramente, ele fala da possibilidade do leitor de escrever no texto, modificando, apagando, cortando e até introduzindo sua própria escrita no corpo do texto (Marco Silva já se refere a esse receptor como manipulador da mensagem, como seu co-autor, co-criador (SILVA, 2001, p. 71)). Em segundo lugar, comenta sobre a possibilidade que ele chama de “escrever na biblioteca” (biblioteca como conjunto de textos acumulados) que seria a introdução da simultaneidade, pois o intercâmbio entre os indivíduos é imediato anulando a “defasagem cronológica e a multiplicação ou multiplicidade de intermediário.” (CHARTIER, 2001, p. 146). Finalmente, ele fala de uma outra transformação fundamental: a possibilidade da construção de uma biblioteca universal, na qual os textos escritos e os novos textos que são escritos são transformados em textos eletrônicos que podem ser transmitidos ou que estejam disponíveis universalmente, onde o lugar do texto e o lugar do leitor passam a ser o mesmo. Entretanto, ele demonstra sua preocupação com relação a alguns aspectos desse patrimônio universal, a quantidade de textos pode “esmagar o leitor mais do que ajudá-lo”; o controle político, econômico e da própria língua usada no mundo da biblioteca virtual; e o fato de que, ao disponibilizarmos um texto na biblioteca universal ele pode perder, ou se desvincular da sua origem causando falta de compreensão da sua mensagem. Para que isso não aconteça, ele sugere que se mantenha a inteligibilidade da cultura textual, isto é, que os textos tragam no seu conteúdo informações e dados com relação a sociedade onde foi gerado.

Quanto à escrita *on-line* em grupo, McMurrey, da Universidade de Ohio, diz que a diversidade dos componentes do grupo é uma vantagem para seus participantes. Ele sugere que o líder do grupo peça aos seus componentes que informem aos demais sobre seu *background*, habilidades e interesses para que se estabeleçam afinidades e haja um melhor entrosamento entre os membros do grupo (logo no início das aulas, caso os participantes não se conheçam). Após essa fase de introdução, os estágios de planejamento são os mesmos que os do modo presencial: definir o público, o objetivo e a situação; fazer uma tempestade de idéias (*brainstorming*) do assunto e delimitar o tópico; criar um esquema; planejar como buscar a informação e um sistema para fazer anotações; chegar a um acordo quanto

ao estilo da escrita e se deverão ser incluídos gráficos, figuras e tabelas; e finalmente dividir as responsabilidades e desenvolver um diário de trabalho. McMurrey considera crítica a hora de transformar todos os trabalhos num só trabalho. As diferenças de tom, tratamento e estilo de cada componente do grupo bem como o tamanho de frases e parágrafos e a escolha do vocabulário são realçadas. Todos do grupo devem então revisar e editar o trabalho para que ele fique consistente e flua adequadamente. (McMURREY, 2003)

McMurrey também faz algumas recomendações de como o colega deve agir ao fazer a revisão do trabalho do seu companheiro de equipe e que podem ser relevantes quando procuramos desenvolver técnicas de escrita *on-line* com alunos universitários. Ele recomenda que, quando é feita uma revisão, todos os aspectos do trabalho em questão devem ser considerados e não somente a gramática, escrita e pontuação. Os outros aspectos a ser observados são: nível de interesse do colega, persuasão de suas idéias, organização geral e a facilidade de leitura do texto. Cuidados devem ser tomados quanto a comentários e críticas feitas tomando por base o seu próprio estilo pessoal. As críticas e sugestões de melhoramentos devem ser baseadas nas regras, princípios e conceitos de comum acordo. Se for feito um comentário que reflete uma preferência pessoal, esse deve ser explicado fornecendo exemplos dos problemas que encontrar. Quando for feita alguma crítica, deve-se procurar dar uma sugestão de como resolver o problema. Tentar evitar re-escrever o trabalho para o seu colega, roubando dele a oportunidade de aprender e melhorar como escritor. Procurar encontrar aspectos positivos e encorajadores sobre o rascunho que você está revendo. Lembrar-se de que os elogios são bem-vindos. Analisar se o trabalho vai ao encontro do seu objetivo. Verificar o conteúdo, a coerência e as técnicas de transição de idéias/parágrafos. Finalmente, somente após forem observados todos estes aspectos, é que a gramática, pontuação, uso da língua e escrita devem ser verificados. Após esta revisão, é interessante que o revisor escreva seus pensamentos, observações, impressões, e críticas, indicando que sugestões seriam tidas como ‘interessantes para serem incorporadas’ e que sugestões seriam ‘indispensáveis’ para o sucesso do projeto. (McMURREY, 2003)

2.3.3 A Comunicação

A comunicação *on-line* pode ser feita de duas maneiras: síncrona (em tempo real, como por exemplo o “Chat”) e assíncrona (acessada de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um, como por exemplo o “e-mail” e “Fórum”). Além das modalidades de *chat*, e-mail e Fórum, que usaremos nesse trabalho, também existem recursos em tempo real como a Videoconferência e os *MOOs*¹⁵ (*Multi User Dimension Object Oriented environment*) e na forma assíncrona os grupos de discussão (*Newsgroups*), para citar apenas alguns.

Como a maior parte da comunicação na Web é feita por textos, não é possível ver a expressão corporal ou facial da outra pessoa. Por isso, estimula-se o uso de *Smileys*, ou *emoticons* que permitem com que você demonstre como se sente a respeito de algum assunto. Aqui estão alguns dos mais usados e para entendê-los, incline a cabeça para o lado esquerdo: :-) sorriso; :-D risada; :-(triste; >:-< bravo; ;-) uma piscadela; :-O choque e | -) dormindo. (SPERLING, 1999, p. xiii).

A comunicação na Internet também deve respeitar algumas regras de *Netiquette*. Sperling cita bem sucintamente alguns Faça e Não Faça¹⁶:

- a. “Seja educado. Respeite os sentimentos e opiniões dos colegas.
- b. Seja claro. Isso evitará que haja mal-entendidos.
- c. Sempre coloque seu nome no final de uma mensagem.
- d. Faça a correção ortográfica.
- e. Evite mala direta (*spamming*). Não envie a mesma mensagem para muitas pessoas.
- f. Evite perder a paciência (*flaming*). Não entre em discussões *on-line*.
- g. Evite gritar (*shouting*). NÃO ESCREVA A SUA MENSAGEM INTEIRA USANDO LETRAS MAIÚSCULAS.”

(SPERLING, 1999, p. xiii)

PINHEIRO explica as formas de comunicação na Internet e nos diz que o e-mail, ou correio eletrônico, é a maneira mais popular de comunicação na Internet sendo, geralmente, a primeira modalidade que os novos usuários aprendem. Ele é uma ferramenta de comunicação assíncrona entre os participantes do ambiente e as mensagens podem ter caráter mais pessoal. O Fórum é uma ferramenta usada para postar dúvidas, textos e discussões que não precisam ser realizadas sincronamente.

¹⁵ MOOs são ambientes simulados completos onde a aprendizagem ocorre por meio de imersão em ambientes de realidade virtual. (TORRES, 2004, p. 23)

¹⁶ Esta e todas as outras traduções incluídas nesse trabalho foram feitas por esta pesquisadora.

E o *Chat* é uma ferramenta síncrona usada para suportar a comunicação *on-line* entre os participantes onde cada um digita sua mensagem e recebe uma resposta logo em seguida. (PINHEIRO, 2000)

2.4 A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO

Lingüistas como HUBBARD *et al* (1983) e DOFF (1988), em capítulos específicos em seus livros de treinamento para professores de inglês como língua estrangeira, apresentam alguns exemplos de textos corrigidos por professores e levam o leitor a comparar os estilos de correção. HUBBARD *et al* (1983, p.149) sugere que o ideal é corrigir o texto escrito com o aluno que o escreveu, mas acredita que esta técnica fica cada vez mais difícil à medida que o aluno passa para um nível mais avançado. Além disso, questiona o ato da correção de textos chegando a dizer que ele só é eficaz se o escritor estiver extremamente motivado. Entretanto, concorda que existem várias formas de indicar erros no trabalho escrito e sugere a reflexão sobre um parágrafo corrigido de duas formas diferentes. No primeiro, os erros são sublinhados e a forma correta é apresentada na margem direita. No segundo, os erros não são sublinhados no texto, mas na margem direita no final da linha onde ocorre o erro o professor sinaliza o tipo de erro ocorrido usando siglas como “sp” para indicar “escrita” (“*spelling*”), “gram” para indicar “gramática”, “punct” para indicar “pontuação” e “vocab” para indicar “vocabulário”. Após essa abordagem, Hubbard faz questionamentos quanto às vantagens e desvantagens das duas técnicas e qual seria a mais eficaz.

DOFF (1988, p. 83), por outro lado, apresenta dois parágrafos corrigidos de um texto onde os erros são sublinhados e a correção é oferecida acima do erro e na margem esquerda do texto. Os erros detectados são com relação à escrita, ao vocabulário e à gramática e as reflexões propostas chamam a atenção para as correções feitas, se elas poderiam ser mais claras, mais encorajadoras e úteis ao aluno.

LEKI (1990, p. 57-68) faz uma revisão das pesquisas feitas sobre a correção de textos elaborados por alunos. No seu trabalho, ela se preocupa com o fato de

que apesar da atenção dispensada e da correção detalhada fornecida por parte de muitos professores, os erros tendem a persistir. Ela nos diz que todos estudos realizados contrastando 1. comentários positivos com críticas; 2. comentários finais com comentários laterais; 3. efeitos de comentários orais com os escritos; 4. comentários longos com comentários breves; 5. comentários com relação aos erros com comentários com relação ao conteúdo; 6. correção imediata dos erros com sua nomeação ou oferecimento de regras; e 6. sugestões explícitas de mudança com sugestões sutis, levaram os pesquisadores a chegar à conclusão de que **nenhuma** dessas diferentes maneiras de correção de textos produziu melhoramentos significativos nos textos escritos subseqüentes dos alunos (LEKI, 1990, p. 61). Entretanto, um estudo conduzido por ela em 1986 com estudantes de inglês como segunda língua (ESL - *English as a Second Language*), revelou que os alunos de ESL queriam que todos os erros fossem indicados e que a maioria aprovava as indicações dos erros fornecidas pelo professor, pois elas possibilitavam que eles mesmos corrigissem seus erros¹⁷. Contudo, seus alunos também relataram que essa correção de erros não os ajudava a melhorar a sua escrita, mas que os comentários sobre o desenvolvimento, a organização e a indicação dos erros foram contribuições positivas.

LEKI ainda relata que, em 1987, o resultado de uma pesquisa conduzida por Freedman para o NCTE - *National Writing Project* nos Estados Unidos, indicou que professores de escrita que eram considerados bem sucedidos concordavam que a intervenção **durante** o processo de escrita ajudava os alunos a escreverem melhor. Esta revelação fez com que se chegasse a conclusão de que atividades que engajavam os alunos na escrita de vários rascunhos nos quais o professor intervinha com comentários eram um passo em direção oposta ao de transformar cada trabalho em uma miniatura de teste isolado. Em outras palavras, a sugestão dada foi a de planejar trabalhos em seqüência, como que relacionados a um projeto em andamento, pois os comentários do professor passariam a ser significativos já que

¹⁷ Uma pesquisa realizada entre alguns falantes nativos (Burkland e Grimm, 1986, apud LEKI, 1990, p. 62) revelou que parte dos alunos apenas tinha interesse em ver a nota que receberam e após conferi-la colocavam o trabalho de lado enquanto que outros não entendiam essa correção e não tentavam entender o comentário feito pelo professor e outros ainda, que compreendiam esses comentários, não sabiam como responder a eles (King, 1979; Hahn, 1981 citados por LEKI, 1990, p. 62)

as implementações teriam de ser incorporadas aos próximos textos, e não serviriam apenas como revisão de um texto que não seria mais trabalhado.

Em 1990, FATHMAN e WHALLEY conduziram uma pesquisa na qual eles avaliaram a validade de se incluir ou não comentários quanto à forma e ao conteúdo nos trabalhos escritos dos alunos. Envolvendo setenta e dois alunos universitários de inglês como segunda língua, eles formaram quatro grupos aleatórios de estudantes nos quais todos tinham nível intermediário de inglês. Após exibirem uma seqüência de 8 figuras que também foram explicadas oralmente, pediu-se aos alunos que narrassem o que estava acontecendo nas figuras, controlando, assim, o conteúdo e ao mesmo tempo encorajando a fluência. Os alunos do grupo 1 não receberam nenhum tipo de avaliação quanto às suas narrativas. Os textos dos alunos do grupo 2 foram avaliados quanto à gramática: os erros gramaticais foram sublinhados – formas verbais, tempo, artigos, concordância -, isto é, os erros foram localizados, mas não foi dito aos alunos que tipo de erro foi cometido nem tampouco eles foram corrigidos. Os textos produzidos pelo grupo 3 foram avaliados com relação ao conteúdo. Os comentários gerais, escritos na parte de cima da folha, foram curtos e positivos como “*good description*”, “*interesting narration*”, “*imaginative story*” e também sugeriram melhoramentos como “*add details*”, “*improve transitions*”, “*develop paragraph*” (p. 182). O quarto grupo de alunos recebeu comentários quanto à forma e ao conteúdo.

Alguns dias mais tarde, as narrativas foram entregues aos alunos. Após refletirem sobre seus trabalhos, eles tiveram 30 minutos para re-escreverem as composições levando em consideração os comentários feitos. Os alunos do grupo 1, que não receberam nenhum comentário, puderam optar sobre o foco da sua revisão.

As narrativas originais e as re-elaboradas foram então avaliadas por outros professores quanto à forma e ao conteúdo. O resultado dessa pesquisa revelou que os alunos melhoraram significativamente quanto à gramática somente quando os erros foram sinalizados. Entretanto, todos os grupos apresentaram uma narrativa com um melhor conteúdo, independentemente se foram ou não feitos comentários sobre ele, mas as que indicaram uma maior melhora foram as que foram comentadas pelo professor. Os autores chegaram então à algumas conclusões: 1. a avaliação quanto à gramática e conteúdo afetam positivamente a re-escrita; 2. a

identificação da localização dos erros pelo professor proporciona uma ajuda eficaz para o aluno auto-corriger seus erros gramaticais; 3. a re-escrita por si só é uma maneira eficaz de melhorar a escrita; 4. a re-escrita apresenta melhoras mais acentuadas quando uma avaliação é oferecida do que quando não é; 5. a intervenção do professor não é sempre necessária; 6. comentários gerais fornecendo encorajamento e sugerindo revisões são eficazes na re-escrita; e 7. comentários sobre a forma e conteúdo podem ser feitos simultaneamente sem sobrecarregar o aluno – os alunos do grupo 4 apresentaram uma melhora significativa suas narrativas quanto a esses dois aspectos quando eles as re-escreveram. (FATHMAN e WHALLEY, 1990, p. 178-190)

Lidando com alunos fluentes, BURGESS & ACKLAM (1996, p.8), no seu livro preparatório para o *First Certificate in English Examination* (FCE) entitulado *First Certificate Gold*, sugerem o uso de uma lista de siglas que reproduzimos abaixo:

vf	Verb form e.g. My father <i>play</i> tennis on Saturday.
vt	Verb tense e.g. Last year I <i>have visited</i> Italy.
ww	Wrong word e.g. We arrived <i>to</i> the airport half an hour late.
wo	Word order e.g. I <i>go usually</i> to the beach in the summer.
g	Grammar e.g. <i>why you not tell</i> me you were Spanish?
sp	Spelling e.g. I'm really looking forward to my <i>hollidays</i> .
p	Punctuation e.g. Do you come here often.
?	Meaning or handwriting unclear e.g. I was very happy to see my brother next weekend.
/	Missing word e.g. I went to / United States.

(BURGESS and ACKLAM, 1996. p. 8)

Eles sugerem que quando o erro envolver um uso gramatical além da capacidade do aluno de FCE, o professor deve oferecer a correção para tal erro. Também é aconselhado que, no final de cada trabalho, o professor atribua uma nota geral como “Insatisfatório”, “Satisfatório”, “Bom” e “Excelente”, baseando sua avaliação em quatro aspectos: 1. uso do vocabulário; 2. uso da gramática; 3. escrita e pontuação; e 4. alcance dos objetivos propostos, e ofereça um pequeno

comentário sobre a apresentação do trabalho e o sucesso no alcance dos objetivos propostos. Os alunos devem refazer seu texto tentando corrigir seus erros e entregar o trabalho novamente para o professor avaliar.

WEIR (1993) apresenta um quadro para correção de testes escritos composto dos itens mencionados abaixo:

1. relevância e adequação do conteúdo;
2. organização;
3. coesão;
4. adequação do vocabulário de acordo com o objetivo;
5. gramática;
6. pontuação;
7. escrita;
8. apropriação da linguagem ao contexto, função e intenção e apresentação apropriada.

Cada um desses itens deve receber uma nota que varia numa escala de 1 (menor) a 5 (maior) onde temos em linhas gerais:

1. Nota 1: Texto que não vai de encontro aos objetivos em termos de conteúdo e organização. Pode ser bem curto. Incidência alta de erros de gramática, vocabulário, escrita e sintaxe. Frequentemente incompreensível e incoerente. Impressão geral é de alguém usando a língua com grande dificuldade. (= IELTS¹⁸ 4)
2. Nota 2-: O texto pode tanto estar mal-desenvolvido quanto conter informação irrelevante. A organização é falha ou falta controle. Pode ser ocasionalmente incompreensível. Confusão evidente dos tempos gramaticais. Problemas grandes de coesão, com uso insatisfatório ou ausência de conectivos. Impressão geral é de alguém usando a língua com dificuldade. (= IELTS 5-)
3. Nota 2+: Conteúdo pode ser relevante e ter sido um pouco desenvolvido mas de uma maneira muito simples. Apresenta uma modesta habilidade de organização. Uso ocasional de um vocabulário mais ambicioso. Uso

¹⁸ IELTS = *The International English Language Testing System*

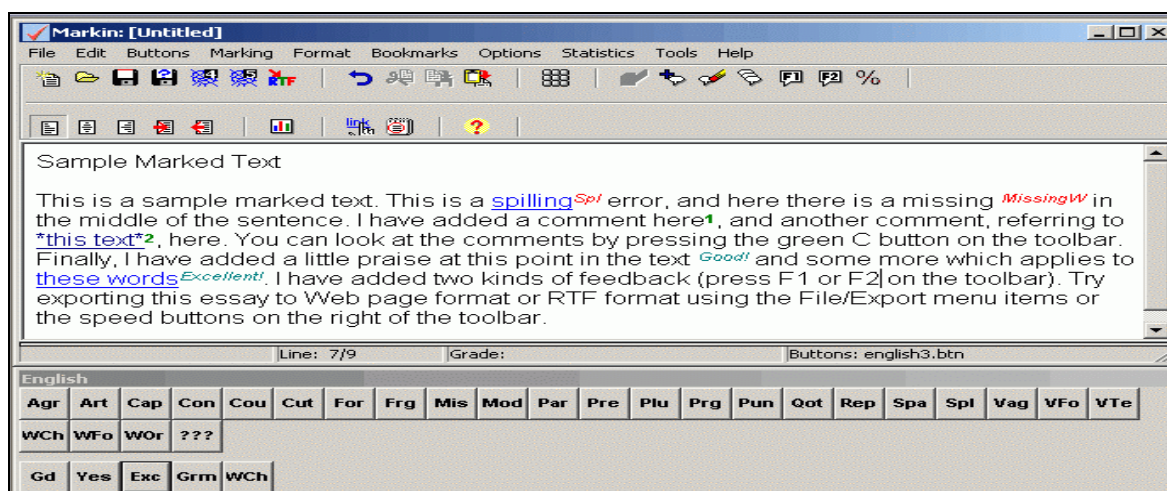
relativamente satisfatório de conetivos. Frases simples sem muita variedade de estruturas. Alguns lapsos de coerência, mas os erros não interferem seriamente na compreensão. A impressão geral é de alguém capaz de se comunicar a nível superficial com um grau de correção limitada. (=IELTS 5+)

4. Nota 3: O conteúdo é relevante, organizado e desenvolvido adequadamente. Comunica o significado sem exigir muito do leitor. A maior parte do texto tem coerência e coesão. Adequado ao contexto em termos de expressão. A impressão geral é de alguém que se expressa com competência com um nível limitado de vocabulário e tem um pouco de comando a cerca do estilo e expressão. (= IELTS 6: adequado)
5. Nota 4: o conteúdo é relevante e bem desenvolvido. Demonstra boa competência na organização. Quase nenhum erro de gramática, vocabulário ou escrita. Os argumentos são interessantes, expressados apropriadamente e organizados com coerência tanto a nível de parágrafo quanto a nível de texto. Demonstra um comando fluente a cerca do estilo e expressão. (= IELTS 7/8)
6. Nota 5: conteúdo é relevante e desenvolvido por completo. Pode ser imaginativo na sua abordagem. A organização é excelente. Quase que não tem diferença do inglês de uma pessoa nativa bem educada. Texto interessante e de bom tamanho, demonstrando conhecimento e coerência. Grau alto de comando fluente a cerca do estilo e expressão. (= IELTS 9)

Como podemos observar acima, WEIR (1993, p. 136 e 157) contempla aspectos como a organização, coesão, relevância, além da gramática, pontuação e escrita e sugere uma marcação detalhada com inclusive variações para a nota 2 (2- e 2+). Tabelas com critérios e escalas para as avaliações com um número maior ou menor de detalhes que essas podem ser encontradas na literatura e são sugeridas para todos os níveis e idades.

Na aprendizagem mediada por computador, a correção gramatical de textos pode ser feita de uma maneira mais automática. Kasamaporn MANEEKHAO publica

um artigo no *site* do British Council¹⁹ e também no jornal *The Internet TESL²⁰ Journal²¹* no qual ela nos orienta como criar uma ferramenta de ajuda para a correção de textos escritos na tela do computador. Ela oferece instruções, passo a passo, de como criar uma barra de ferramentas no software Word através do estabelecimento de macros. Nesse mesmo artigo, ela menciona dois programas disponíveis no *site* *Creative Technology* que fazem essa correção gramatical automaticamente. Vejamos abaixo a tela do software *Markin* na qual temos um exemplo de texto corrigido:



(disponível no *site* <http://www.cict.co.uk/software/markin/features.htm>)

O outro software sugerido por MANEEKHAO, o *Wordmark*, possui menos recursos que o *Markin* mas tem o atrativo de ser um software gratuito²².

No que diz respeito à modalidade de educação a distância, não nos foi possível encontrar nenhuma informação específica quanto à forma de avaliação do texto escrito. Discussões informais com alunos e professores de ensino a distância confirmaram nosso pressentimento de que a metodologia de avaliação a distância de textos escritos não difere muito da proposta nos cursos F2F. Várias instituições de ensino e universidades publicam em seus *sites* tabelas e quadros para a orientação da correção de trabalhos. Eles são geralmente mais detalhados como

¹⁹ disponível no *site* <http://www.britishcouncil.org.sg/it-links/v2i2/v2i2-a2.htm>

²⁰ Teaching English as a Second Language

²¹ disponível no *site* <http://iteslj.org/Articles/Holmes-ComputerMarking/index.html>

²² disponível no *site* <http://www.cict.co.uk/software/freestuff.htm>

por exemplo o da *University of Glamorgan*, no país de Gales²³ e o da *University of Southampton*²⁴, na Inglaterra, pois no ensino a distância a clareza na informação é essencial para que não haja mal-entendidos e para que a margem para dúvida seja a menor possível. Contudo, professores que fizeram e ofereceram cursos a distância nos revelaram que quando havia a necessidade de trocar alguma idéia e/ou esclarecer alguma dúvida, professor e aluno combinavam um *Chat* em horário e local pré-estabelecidos para se comunicarem sincronamente.

O que nos chamou a atenção, todavia, nos cursos a distância, foi a grande preocupação demonstrada pelas instituições de ensino com relação ao “plágio” (*plagiarism*). A faculdade de Plymouth (*Plymouth Faculty of Technology*), na Inglaterra, publica extensivamente em seu *site* sobre o que significa “plágio”, se ele deve ser ignorado, como pode ser detectado e como a universidade e os professores podem minimizar suas ocorrências, dedicando cinco páginas, do livro de informações para professores novatos e veteranos²⁵, a exercícios de conscientização e esclarecimento aos alunos a respeito desse tópico, sugerindo que esse conteúdo seja trabalhado pelos professores após o primeiro trabalho escrito ser requisitado.

2.5 O MODELO SEMI-PRESENCIAL

O modelo semi-presencial ou híbrido²⁶ distingue-se principalmente de um curso tradicional ou a distância pelo tempo dedicado as atividades presenciais e virtuais.

Elaine Hoter prefere chamar esses cursos de “aprendizagem distribuída” (HOTER, 2001:1.6.0) que seria uma combinação de cursos presenciais – F2F (*face-to-face*) com o aprendizado com o auxílio da Internet.

²³ disponível no *site* <http://www.comp.glam.ac.uk/pages/staff/efurse/Teaching/PMPI/Report-marking-scheme/Report-Mark-Scheme.html>

²⁴ disponível no *site* <http://www.english.soton.ac.uk/marking1.htm>

²⁵ disponível no endereço <http://www.tech.plym.ac.uk/sme/deveng/goodassessing.pdf>

²⁶ Também conhecido como *blended*.

Por outro lado, Maria Luiza Belloni nomeia de cursos ‘mistos’ ou ‘integrados’ os “cursos elaborados em torno de atividades presenciais com o professor, estudos autônomos dos alunos com diferentes mídias e atividades de tutoria e/ou monitoria e aconselhamento” (BELLONI, 1999, p.96). Ela nos conta que as experiências desenvolvidas usando os sistemas integrados podem ser bastante eficientes e apresentam mais vantagens que os sistemas apenas tradicionais ou *on-line* e ressalta a flexibilidade nas estratégias de ensino e a boa relação entre custo-benefício, vantagens também mencionadas por Murphy, Young e Matthew.

Muitos preferem a modalidade semi-presencial de aprendizado às modalidades presenciais e a distância, pois seus cursos maximizam as vantagens dos modelos instrucionais face-a-face (F2F) e virtuais (MURPHY, 2003; YOUNG, 2002). Segundo Harry Matthews, Diretor da Universidade da Califórnia, “Oferecer cursos híbridos significa proporcionar aos alunos uma atenção individual oportuna em cursos bem elaborados e ministrados que combinam os melhores usos da tecnologia com os melhores usos do tempo face-a-face” (MATTHEWS, 2002, p.1).

No programa Pew Grant, desenvolvido pela Universidade de Wisconsin-Milwaukee e a Universidade do Centro da Flórida, foi descoberto que os alunos em cursos híbridos têm um melhor aproveitamento que os alunos em cursos tradicionais face-a-face ou totalmente *on-line*. Os alunos fazem melhores trabalhos e são capazes de manter discussões mais significativas a respeito da matéria do curso. Esse estudo também colocou como benefícios em potencial o fato de se poder acomodar mais alunos sem construir mais salas de aula (menos encontros possibilitam usar a mesma sala para outros cursos); alcançar outros alunos com programas à noite e nos finais de semana; diminuir o tempo e os custos com deslocamento até a universidade; com melhores notas e maior aprendizado o índice de repetência e de alunos em dependência é menor e por conseguinte os alunos podem se graduar mais cedo (MURPHY, 2002).

Na opinião de Graham Spanier, presidente da Penn State University, os cursos híbridos são melhores que os ministrados apenas presencialmente ou a distância. Eles proporcionam, mencionando alguns pontos, maior flexibilidade (para professores e alunos); desenvolvem / melhoram o gerenciamento de tempo, as habilidades de pensamento crítico e habilidade de resolução de problemas; promovem o aprendizado auto-direcionado; devido ao fato de que a grande parte

dos textos encontrados na Internet sejam escritos e o meio de comunicação seja o *e-mail*, os cursos híbridos se tornam cursos intensivos de leitura e escrita; os objetivos de ensino são atingidos com maior sucesso nos cursos híbridos que nos tradicionais, reportam os instrutores; esses cursos não oferecem as restrições de uma sala de aula tradicional; eles encorajam a integração das atividades extra-classe com as desenvolvidas em sala de aula, permitindo um uso mais eficaz das aulas presenciais; a maioria dos professores notaram uma maior integração entre os alunos e entre eles mesmos; foi notado uma melhora na qualidade dos trabalhos e projetos e melhor desempenho nos exames; os alunos se engajam mais no 'fazer' do que apenas na 'leitura'; os alunos que raramente participam das aulas presenciais tendem a participar das aulas *on-line*, pois tem tempo para pensar no que escrever e não se sentem o 'foco de atenção'. (SPANIER, 2003)

2.6 A APRENDIZAGEM COLABORATIVA, O ENSINO COM PESQUISA, A APRENDIZAGEM NATURAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

2.6.1 A Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa (AC) representa uma mudança significativa da aula típica onde o professor coloca-se no centro do processo. Na AC, alunos ou alunos e professores unem seus esforços intelectuais, geralmente trabalhando em grupos de duas ou mais pessoas, para procurar em conjunto pela compreensão, solução, significado ou criação de um produto. As atividades que promovem AC podem ser várias, mas elas são centradas na exploração ou aplicação do material do curso por parte dos alunos e não na simples apresentação ou explicação pelo professor. Professores que usam AC tendem a não se verem como *experts* num assunto e na sua transmissão aos alunos, mas sim como criadores intelectuais de experiências colaborativas num processo de aprendizado emergente. O quadro abaixo

Na AC, os alunos criam algo novo a partir de informações e idéias. Esses atos intelectuais de processamento e construção de significado ou criação de algo

novo são cruciais à aprendizagem. Os alunos, imersos em tarefas ou questões desafiadoras, trazem perspectivas múltiplas à sala de aula, diferentes culturas, estilos de aprendizagem, experiências e aspirações e essa exploração mútua, criação de significado e *feedback* leva a uma melhor compreensão por parte do aluno, e na criação de novos significados para todos nós pois, como professores, não podemos mais seguir a abordagem “um tamanho serve para todos”²⁷. . (SMITH & MacGREGOR, 1992, p. 2)

No trabalho colaborativo, os alunos inevitavelmente encontram a diferença, e devem se esforçar para trabalhar com ela. Construir a capacidade para tolerar e resolver diferenças, criar acordos que prestigiem todas as vozes do grupo e se interessar pelo progresso dos colegas são habilidades cruciais para se viver em comunidade. Geralmente, o desenvolvimento desses valores e habilidades é relegado para a vida do aluno “fora” do ambiente escolar. O cultivo do trabalho de equipe, senso de comunidade e habilidades de liderança são objetivos legítimos e valiosos para a sala de aula, não só para fora dela. (idem, p. 2)

A AC também ajuda a desenvolver a responsabilidade cívica dos alunos, pois ela encoraja os alunos a adquirirem uma voz ativa na expressão de suas idéias e valores e a terem um ouvido sensível para ouvir os outros. Se a democracia permanecer de uma maneira significativa, o nosso sistema educacional deve criar hábitos de participação e responsabilidade dentro da comunidade.

BEHRENS (2000a), discorre sobre os quatro pilares nos quais se assenta a aprendizagem colaborativa, que são: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Esses quatro pilares são a base do relatório coordenado por Jacques Delors em 1998 chamado “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” no qual ele fala da necessidade da educação continuada como consequência da sociedade do conhecimento. Em linhas gerais, para Delors (1998), “aprender a aprender” implica no desenvolvimento da concentração, na habilidade de memória, de pensamento e de estudo, por meio de atividades que envolvam tanto a resolução de problemas práticos como do pensamento abstrato, isto é, o raciocínio dedutivo e o indutivo; “aprender a fazer” envolve o desenvolvimento da iniciativa própria e de habilidades

²⁷ “One-size-fits-all”

interpessoais aplicando informação, conhecimento, criatividade e dinamismo para a resolução de problemas, tomada de decisões, capacidade de inovação e habilidades para o trabalho em grupo; “aprender a conviver” envolve o engajamento em projetos que levem os alunos a descobrirem os direitos dos outros colegas e aprendam a evitar ou resolver conflitos; e “aprender a ser” realça o princípio fundamental de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento completo do indivíduo: seu espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, apreciação da arte e espiritualidade.

Para Silva, (2001), para que haja a aprendizagem colaborativa, os alunos precisam interagir, pois a interatividade está relacionada à comunicação. Numa modalidade unidirecional de ensino, o aluno é um assimilador passivo. Na modalidade interativa, ele é um “usuário, ele manipula a mensagem como co-autor, co-criador”, reinventando-a. (SILVA, 2001, p.70-1)

SILVA, ao escrever sobre a sala de aula interativa, fala do novo desafio do professor que é “modificar a comunicação” pois “não há mais a prevalência do falar-ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos.” (SILVA, 2001, p. 185) e explica como a interatividade ocorre no parágrafo que transcrevemos abaixo,

O professor faz a sala de aula perder o formato de auditório, dotando-a de condições estruturais e funcionais para uma prática educativa baseada na bidirecionalidade, na participação e expressão livre e plural das subjetividades. Aqui, ele se depara muito intimamente com o *faça você mesmo* e tem que garantir o clima de troca, de experimentação coletiva, de criação coletiva, capaz de articular a subjetividade das escolhas e a confrontação coletiva, capaz de disseminar um outro modo de pensamento. (SILVA, 2001, p.187)

Como vemos acima, a sala de aula interativa tem sua ênfase na interação aluno-aluno e essa é a base da aprendizagem colaborativa.

A Comissão Européia publica um livro de instruções sobre a sala de aula interativa chamado *Blueprint for Interactive Classroom*²⁸. No capítulo 2, onde são mencionados os passos para se construir uma sala de aula interativa eficaz, fala-se sobre a metodologia de ensino/aprendizagem centralizada no professor e a centralizada no aluno e é apresentada uma tabela²⁹ onde se compara o ensino

²⁸ Site <http://www.avd.kuleuven.ac.be/bic/products/handbook/handbookchapters/01hdbkindex.html>

²⁹ Disponível no site <http://www.avd.kuleuven.ac.be/bic/products/handbook/handbookchapters/08chapter2.html#2.1.1%20Teaching%20and%20Learning%20Methods>

tradicional com a aprendizagem colaborativa, que traduzimos e reproduzimos abaixo:

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DIDÁTICO DO ENSINO TRADICIONAL	CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA
O professor é o responsável pela aprendizagem	O aluno é responsável pela aprendizagem
O ensino é um processo de instrução	O ensino / aprendizagem é um processo de construção
Os alunos são passivos	Os alunos são ativos
O professor instrui e dá aulas expositivas	O professor facilita e aconselha (o professor atua como um tutor)
O aluno trabalha com material apenas escrito, gravado ou televisionado	O aluno tem possibilidade de ter acesso a um número muito grande de informações através das novas tecnologias educacionais
O aluno recebe informação	O aluno é uma pessoa criativa que resolve problemas e usa a informação
Projetos e conquistas individuais	Trabalho colaborativo

No *site* da Universidade de Évora, Portugal³⁰, temos o seguinte quadro comparativo:

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor - autoridade	Professor - orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - "Uma garrafa a encher"	Aluno - "Uma lâmpada a iluminar"
Reativa, passiva	Pró-ativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

³⁰ Disponível no *site* da Universidade de Évora, Portugal em <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/>

A participação ativa entre alunos e a ênfase no processo, na transformação e numa postura pró-ativa e investigativa dos alunos responsabiliza cada participante de grupo pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais colegas.

As diferenças entre esses dois métodos de ensino também afetam as atividades e recursos usados, como o ilustrado no quadro abaixo³¹:

RECURSOS / ATIVIDADES DO PROCESSO DIDÁTICO DO ENSINO TRADICIONAL	RECURSOS / ATIVIDADES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA
Aulas expositivas	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem por projetos e resolução de problemas: - tomar (e defender) uma decisão / lista de prioridades - formular uma questão / tese / problema - responder uma questão ou resolver um problema - preparar um relatório / proposta / plano - criar um protótipo / conduzir um projeto.
Seminários	
Uso do material de aprendizagem nas aulas expositivas	
Filmes, fitas de áudio e de vídeo	
Material impresso	
Programas de rádio	
Programas de TV	Discussão colaborativa sobre o assunto em questão – foco no objetivo.

Podemos ver que na aprendizagem colaborativa os alunos são ativos, participativos, criativos e responsabilizados pela sua aprendizagem. Na AC, cada um dos participantes de uma equipe tem algo a contribuir, seja com a sua experiência pessoal, informação, perspectiva, *insight*, habilidade e atitude, pois ela é uma contribuição valiosa na solução de problemas, desenvolvimento de um projeto de trabalho ou estudo de caso. O objetivo é o de contribuir com a aprendizagem de todos. Para que o aluno possa dar a sua contribuição, o professor deve estruturar as aulas e a aprendizagem de tal maneira que todos os alunos sejam envolvidos no processo. Eles “fazem” algo juntos para atingir um objetivo comum. Nesse relacionamento de uns com os outros, a aprendizagem colaborativa promove o desenvolvimento do pensamento crítico como analisar, avaliar, sintetizar e aplicar informação além de estimular as habilidades de relacionamento social.

³¹ Disponível no site <http://www.avd.kuleuven.ac.be/bic/products/handbook/handbookchapters/08chapter2.html#2.1.1%20Teaching%20and%20Learning%20Methods>

Com relação à escrita propriamente dita, quando ela é usada como um processo, seu aprendizado é, por definição, interativo. Cada vez que os alunos se reúnem para produzir um texto escrito e trabalham em pares ou em grupos para gerar idéias (*brainstorming*) e para fazer a revisão para um colega, os alunos estão fazendo uso da interatividade. Sendo assim, dizer que a escrita é uma atividade solitária é um mito, segundo Brown. Parte dela pode ser, mas muito do que faz um bom escritor pode ser aprendido com mais eficiência entre uma comunidade de alunos. (BROWN, 1994, p.340).

2.6.2 O Ensino com Pesquisa

O pressuposto básico do Ensino com Pesquisa (EP) é a produção do conhecimento na qual o aluno é incentivado a buscar os dados e materiais necessários e aprende a selecionar, organizar, comparar, analisar e correlacionar dados e informações; a fazer inferências, levantar hipóteses, checá-las, comprová-las, reformulá-las e tirar conclusões. (MASETTO, 2000, p.151). Para Behrens, o EP é uma postura pedagógica e não um método diferente. (BEHRENS, 2000, p. 88). Dar a autonomia para o aluno para que ele seja sujeito e responsável pelo seu processo de aprendizado é quebrar com a rotina da reprodução, cópia, memorização e imitação postulados pelo pensamento newtoniano-cartesiano e isso é fundamental para chegarmos ao questionamento reconstrutivo que nos leva a formulação própria (DEMO, 1996, p.1). Ao propor o EP em 1988, Paoli, citada por Behrens (2000), observa a importância em se permitir com que o aluno perceba que os conteúdos não estão prontos e acabados ao que Cunha (1999, p. 3), também citado por Behrens (2000), complementa, falando da necessidade dessa prática no ensino universitário, pois o nosso desafio é “dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade em armazená-las.” Nesse processo, continua Cunha, a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza são valorizados e a sua prática faz com que o aluno compreenda o conhecimento como forma interdisciplinar, no qual os conteúdos são relacionados e ganham significado, em função dos objetivos acadêmicos. Dessa forma, a pesquisa passa a ser entendida

como instrumento do ensino e nesse paradigma de ensino com pesquisa, “o professor torna-se dinâmico, articulador, mediador, crítico e criativo, provocando uma prática pedagógica que instiga o posicionamento, a autonomia, a tomada de decisão e a construção do conhecimento, atuando como parceiro experiente no processo educativo” (Behrens, 1999, p. 91) citada por Behrens (2000).

Pedro Demo, em seu livro “Educar pela Pesquisa”, nos explica que

[...] é fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor. [...] O questionamento reconstutivo começa, pois, com o saber procurar e questionar (pesquisa). O aluno será motivado a tomar iniciativa, apreciar leitura e biblioteca, buscar dados e encontrar fontes, manejar conhecimento disponível e mesmo o senso comum. Exercita sobre todo esse material o questionamento sistemático, cultivando sempre o mais vivo espírito crítico. Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber, sempre mais e melhor. A partir daí surge o desafio da elaboração própria, pela qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto. (DEMO, 1996, p. 28-9)

Como vimos acima, o EP leva o aluno para o mundo da informação. Sob a orientação do professor, que cresce e aprende com ele, o aprendiz sai de uma posição passiva e assume uma postura ativa, faz descobertas e ligações entre significados, desenvolve seu senso crítico tanto na seleção dos dados quanto na prática da elaboração de textos próprios. O Ensino com Pesquisa é, sem dúvida alguma, o desafio do professor nesse novo milênio pois como disse Behrens, não é um método diferente e sim uma postura pedagógica e a sua prática requer que o professor abra mão da cadeira de detentor do saber em prol do desenvolvimento da responsabilidade e autonomia do aprendiz.

2.6.3 A Aprendizagem Natural

No decorrer da história, a sociedade deixou os ambientes de aprendizagem natural e adotou uma enorme dependência nas salas de aula. A Revolução

Industrial criou uma mentalidade de produção em massa que ainda se encontra refletida no ensino de hoje: a de preparar os alunos para trabalhos repetitivos.

Na aprendizagem natural, o aluno assume responsabilidades, faz perguntas, procura respostas, analisa informações que o levam a formular mais perguntas. A resposta nunca se completa porque existem sempre maneiras melhores e outras possibilidades. Aprender por meio de fazer perguntas é um processo que não se acaba. Esse método leva a mente a continuar pesquisando até encontrar uma resposta satisfatória. Nas escolas, acredita-se que os alunos devem aprender a responder. Entretanto, segundo SCHANK (1995, p. 17), os aprendizes devem ser ensinados a questionar e a buscar suas próprias respostas. Esta é a chave para a educação sem dependência nos outros.

Em seu livro *online Engines for Education*, Roger SCHANK (2004) nos diz que para despertar a curiosidade do aluno e levá-lo a querer investigar uma questão, o professor deve deixar de atuar o papel limitado de repassador de conteúdo onde ele seleciona, apresenta e avalia para motivar, desafiar, criticar, atuar como gerenciador e líder, e levar os alunos a fazer tempestade de idéias.

SCHANK também nos diz que a aprendizagem está ligada a capacidade de abstração e generalização. Ele sugere que ao ensinar fatos para crianças, devemos fazer generalizações, pois os fatos em si não são úteis se não forem ligados a generalizações. (1995, p. 51)

A aprendizagem também está ligada ao ato de fazer perguntas, de questionar. O aluno cuja curiosidade foi aguçada, questiona. As perguntas iniciam o processo de integração e generalização e, portanto, tem um impacto na questão de retenção de informação na memória de longo prazo. São as perguntas que são geradas internamente que ajudam a memorização e, por conseqüência, o aprendizado. (SCHANK, 2004)

Para Schank (1995, p. 23-25) existem 10 equívocos principais no sistema educacional atual dos quais destacamos os seguintes. Segundo equívoco: as escolas acreditam que 'testar' é uma função sua natural. (As escolas devem se concentrar em aprender e ensinar, não em testar e comparar.) Terceiro equívoco: as escolas acreditam que tem obrigação em criar um currículo padrão. (Se todos souberem a mesma coisa, o mundo será monótono. Deixe as crianças escolherem o que elas querem que, com a ajuda apropriada, elas irão fazer boas escolhas e

criar uma escolha viva e diversificada.). Quarto equívoco: os professores acreditam que eles tem que dizer aos alunos o que eles acham que seja importante saber. (Os professores deveriam ajudar os alunos a descobrir como fazer as coisas que eles queiram fazer.) Quinto equívoco: as escolas acreditam que a aprendizagem pode ser independente da motivação para o seu uso. (A memória humana apaga a cultura inútil. Ensine o motivo para alguém querer aprender algo.) Sexto equívoco: as escolas acreditam que o estudo é uma parte importante da aprendizagem. (A prática é uma etapa importante da aprendizagem. Mas deve-se praticar uma habilidade que realmente se queira aprender.) Oitavo equívoco: as escolas acreditam que as crianças serão bem sucedidas somente se tiverem que lutar por notas. (Notas podem servir de motivação para alguns, mas não para todos. Alguns se frustram com o uso arbitrário representado pelas notas.) E décimo equívoco: as escolas acreditam que os alunos tem um interesse inato em aprender o que quer que elas decidam ensinar. (Deixem eles aprenderem o que eles quiserem aprender.)

O livro de Schank (também disponível *online*) traz uma leitura muito interessante e enriquecedora. Princípios como despertar a curiosidade do aluno e então ensiná-lo, que o aluno deve aprender a questionar e não responder, que o aprendizado ocorre na prática e não na memorização, que os alunos devem ser estimulados a aprender e fazer o que tiverem interesse são muito valiosos em qualquer situação formal ou informal de ensino. Os fundamentos da aprendizagem natural formam a base de muitas iniciativas de ensino fora da escola conhecidas como *homeschooling* ou *home-education*³², principalmente nos Estados Unidos.

2.6.4 A Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa está ligada ao nome de David Ausubel, professor Emérito da Universidade de Columbia, em Nova Iorque que, após formar-se como médico psiquiatra, dedicou sua carreira à psicologia educacional. Hoje em dia, já aposentado, continua seus trabalhos na psiquiatria e seu colega Joseph D.

³² *Home-education* – educação em casa

Novak, da mesma universidade, é quem tem “elaborado, refinado e divulgado” (MOREIRA, p. 151, 2003) o seu trabalho.

O conceito de aprendizagem significativa baseia-se na perspectiva construtivista sociointeracionista onde o ensino “deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para ser um processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico.” (MORETO, 2002, p. 103). HASSARD diz que Ausubel, ao contrastar a aprendizagem significativa à aprendizagem mecânica ou “de cor” (*rote learning*) (HASSARD, 2003), explica que a aprendizagem significativa ocorre de uma maneira dedutiva, isto é, de cima para baixo, relacionando novos conceitos a conceitos já aprendidos, pois não basta que o aprendiz adquira informações isoladas, mas é necessário que ele estabeleça relações entre elas, dando significado à própria aprendizagem.

Ausubel é tido como um representante do cognitivismo pelo fato da sua teoria focalizar mais a aprendizagem cognitiva que a afetiva ou a psicomotora. Para ele, aprendizagem significa “organização e integração do material na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2003, p. 152) e ela ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes existentes na estrutura cognitiva do sujeito, aumentando e modificando o conceito subsunçor³³. Entretanto, para que isso aconteça, ele nos diz que existem duas condições: o aluno precisa querer aprender o conteúdo proposto e o conteúdo a ser aprendido deve ser “potencialmente significativo”, isto é, precisa ser “relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz de maneira não-arbitrária e não literal.” (MOREIRA, 2003, p. 156).

Além disso, Ausubel propõe algumas fases na aprendizagem que segundo Hassard (2003) podem ser resumidas em três etapas: o uso de organizadores prévios (uma explicação do que irá ser feito); apresentação e engajamento dos alunos numa atividade que segue uma ordem lógica; e reforço da organização cognitiva, pelo relacionamento da nova informação aos organizadores prévios mencionados inicialmente e promoção da recepção ativa da aprendizagem.

³³ Chama-se subsunçor o conceito, idéia, proposição já existente na estrutura cognitiva do aprendiz que serve de ancoradouro a uma nova informação.

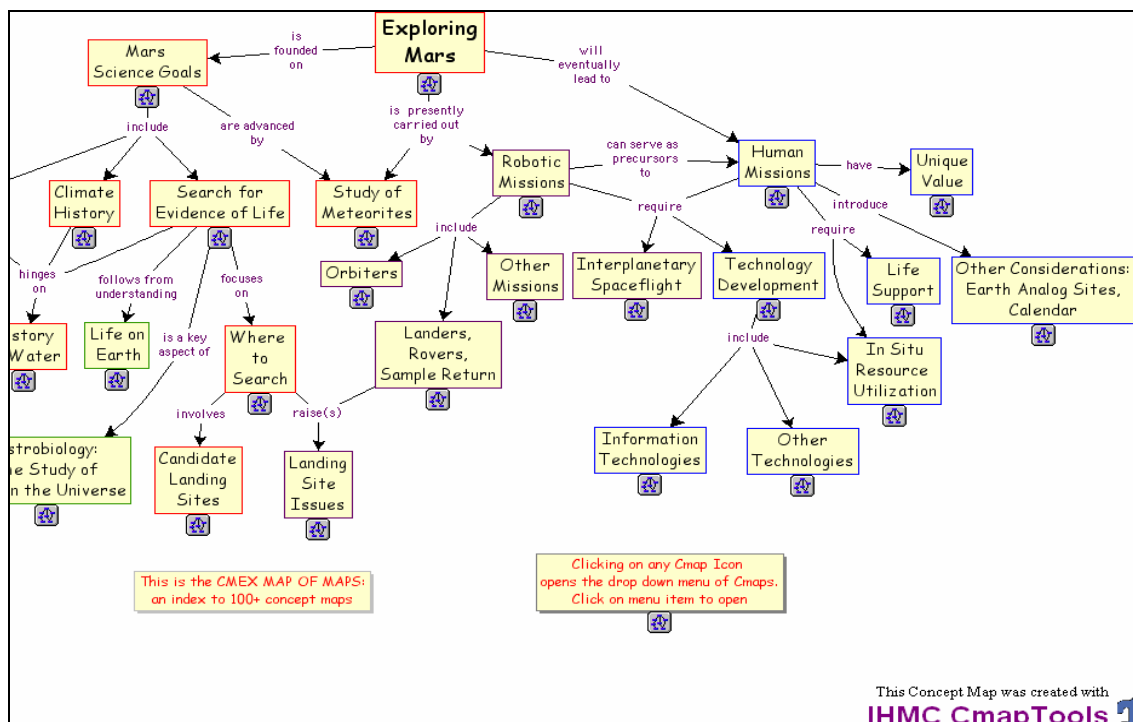
A palavra “organização” é chave na aprendizagem significativa, tanto para armazenar novos dados quanto para recuperá-los para o uso ou para uma nova ancoragem e os mapas conceituais aparecem como possíveis estratégias facilitadoras da aprendizagem significativa, assim como possíveis instrumentos de avaliação dessa aprendizagem.

2.7 OS MAPAS CONCEITUAIS

O uso de Mapas Conceituais é uma técnica poderosa no aprendizado. Eles auxiliam para que um número maior de informações³⁴ seja transferido da memória de curto prazo para a memória de longo prazo pelo agrupamento de um grande número de dados em unidades mais condensadas e organizadas conscientemente. Organizações como NASA e ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação usam esta técnica no treinamento de seus integrantes.

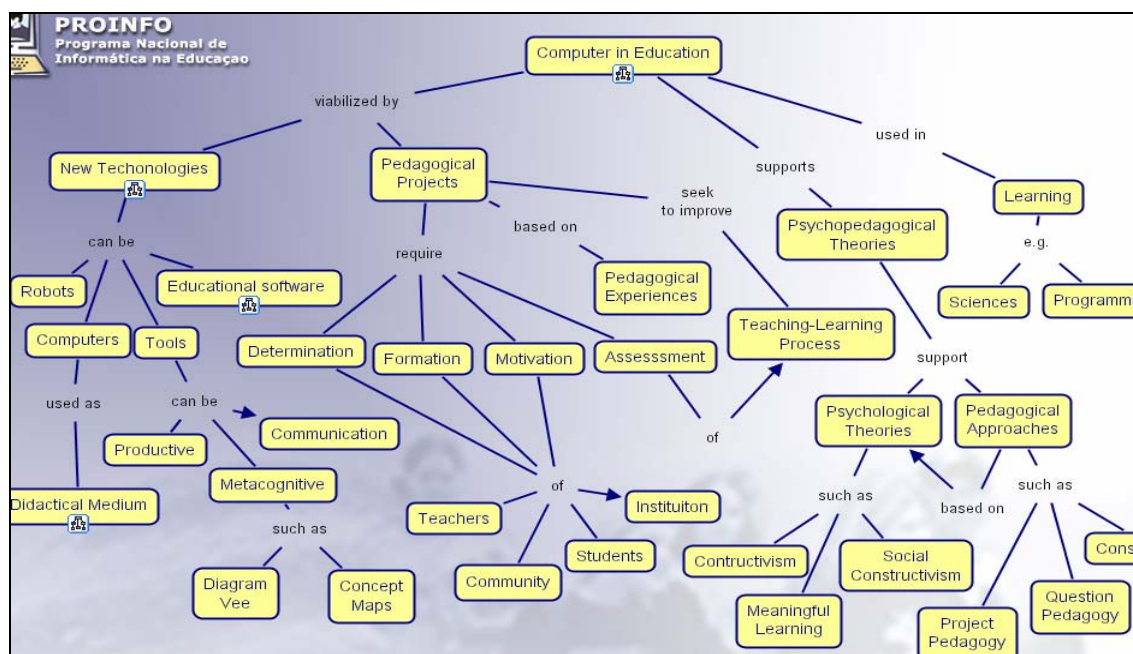
Vejamos abaixo o mapa feito pela NASA sobre a exploração de Marte:

³⁴ Normalmente “[a memória de curto prazo] pode armazenar de seis a sete itens de cada vez, sendo, pois, capaz de reter sete números, sete palavras, sete ilustrações ou até mesmo sete sentenças.” (DIAS, 1996, p. 140)



<http://cmex-www.arc.nasa.gov/CMEX/Map%20of%20Maps.html>

e um mapa desenvolvido pelo ProInfo:



disponível no IHCM Public Maps - PROINFO

Mais diretamente relacionada ao ensino, a ActionAid tem desenvolvido um trabalho de alfabetização de crianças e adultos usando os mapas conceituais e

muitas universidades em países como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e China os têm usado para promover o aprendizado significativo. No Brasil, instituições de ensino como a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, o Instituto de Desenvolvimento de Potencial Humano de Campinas e a UFRGS têm estudado os seus benefícios e seu uso tem sido estimulado nos cursos de Mestrado nas universidades PUCRS e UFSC.

Incluindo figuras ou não, os mapas conceituais são muito confundidos na literatura pedagógica com mapas mentais, organizadores gráficos e mapas visuais. Na realidade, os mapas conceituais são sempre organizados de uma maneira hierárquica (do mais geral em cima ou no centro para o mais específico em baixo ou nas pontas), são compostos por palavras chaves colocadas em diagramas (como retângulos ou círculos) e o que os distingue dos outros mapas é o fato de que essas palavras chaves, ou conceitos, são sempre unidos entre si por meio de verbos ou palavras de ligação. Esta união evidencia a compreensão do vínculo de um conceito ao outro e, para vários pesquisadores, a ligação dos conceitos é o aspecto mais importante dos mapas conceituais (*site* Universidade de Melbourne, por exemplo).

Para que essa técnica, fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e John Novak (1963), promova a aprendizagem significativa, ela necessita ir ao encontro de três condições (NOVAK 2003): 1. os conceitos da matéria a ser aprendida devem ser apresentados claramente, relacionando a linguagem e os exemplos ao conhecimento prévio do aprendiz; 2. o aprendiz precisa já possuir conhecimento prévio relevante; e 3. o aprendiz precisa optar por aprender de maneira significativa para que possa incorporar novos sentidos e não apenas memorizá-los.

Os mapas conceituais podem ser usados na maioria das situações do cotidiano que envolve ensino ou pensamento. BUZAN (2003) procura relacionar o uso dos mapas pensando na pessoa como indivíduo, aluno e profissional.

Como indivíduo eles podem ajudar a planejar, fazer listas, projetos, apresentações, organização em geral, analisar e resolver problemas; como aluno, eles podem ajudar a pensar e se concentrar, a lembrar-se do conteúdo, fazer anotações, relatórios, artigos, apresentações, exames; e como profissional, eles podem ajudar a se comunicar, a organizar projetos, ter uma visão geral, preparar reuniões, treinamentos, negociações, entrevistas, avaliações.” Não obstante, Buzan

faz algumas sugestões às pessoas que desejam trabalhar com a sua mente de uma maneira mais eficaz, das quais citamos algumas: os mapas proporcionam uma visão geral e detalhada sobre o assunto e encorajam a resolução de problemas mostrando caminhos novos e criativos, além de serem agradáveis de se olhar, ler, refletir e rememorar.

Com relação ao ensino, no artigo “O uso dos Mapas Conceituais no Processo de Ensino-aprendizagem”, publicado no *site* do Departamento de Educação da Universidade Chinesa de Hong Kong, temos que os mapas conceituais podem ser utilizados para: ensinar um assunto; reforçar a compreensão; verificar a aprendizagem e identificar conceitos mal compreendidos; bem como avaliar a aprendizagem. Complementando essas colocações e vendo mais sob o ponto de vista do aluno, Renato Souza fala da sua utilidade na preparação para exames e na identificação das associações entre tópicos. (SOUZA, 2003). Buzan faz infinitas colocações com relação a utilidade dos mapas no ensino, das quais destacamos: um melhor aproveitamento e aumento de auto-estima; fazer anotações durante as aulas; tempestade de idéias em grupos; planejar seus estudos e carreira; preparar suas apresentações e trabalhos/relatórios; lidar com seu gênio criativo em todos os níveis de QI; a possibilidade de integrar o uso de todas as suas habilidades cerebrais; a realização do potencial mental do aluno; melhora na comunicação; aprendizado mais fácil e agradável; uma maior sensação de realização; participação em sala mais agradável; e melhor concentração. (BUZAN, 2003)

Esta é também uma técnica interessante para ser usada em turmas com habilidades mistas: os alunos com mais dificuldade levam mais tempo para produzir seus mapas e em geral sua produção é mais simples, com menos palavras chaves e menos interligações de conceitos. Por outro lado, os alunos mais talentosos, rápidos e conhecedores do assunto, produzem mapas mais detalhados, com maior número de interligações, ancorando conceitos novos a conceitos previamente adquiridos. Os benefícios dos mapas conceituais no ensino são muitos, como podemos observar, e tanto alunos quanto professores desenvolvem seus talentos e descobrem novos caminhos a medida que despertam para os seus usos no seu ritmo, a seu tempo, a cada nova criação.

Existem algumas regras para se construir um mapa conceitual. No *site do Departamento de Economia da Universidade de Melbourne*³⁵ temos algumas sugestões quando partimos de um texto para a construção de um mapa:

- selecione um capítulo de um livro ou um artigo, faça a sua leitura destacando o que você acredita que sejam os conceitos / idéias principais / palavras-chave;
- identifique os conceitos básicos [palavras-chave] para a sua compreensão e relacione-os numa lista;
- decida que conceito (ou conceitos) [palavras-chave] é/são o(s) mais importante(s) e o(s) coloque em cima; organize os outros conceitos, seguindo do mais geral para o mais específico;
- comece a desenhar o mapa, colocando o conceito mais geral no topo de uma folha de papel; coloque os outros a partir desse, seguindo uma ordem hierárquica e pode-se, inclusive, usar *Post-it notes* que podem ser reposicionadas na folha de papel;
- una os conceitos com linhas e escreva nessas linhas os verbos ou palavras de ligação que expressem o relacionamento entre esses conceitos;
- acabe de fazer seu mapa, sempre relacionando um novo conceito a um conceito já existente, numa relação de hierarquia.

As informações na página anterior são complementadas pelas “regras de ouro” disponíveis no tutorial no *site do Departamento de Educação da Universidade de Surrey*³⁶, na Inglaterra:

- escreva os conceitos em caixas;
- os conceitos principais aparecem no topo da página e os mais específicos aparecem para baixo;
- cada conceito só pode ser escrito uma vez no mapa;
- as linhas tem setas que indicam a direção da leitura;
- às linhas devem ser atribuídos nomes ou frase que lhe dêem sentido;
- podem existir quantas linhas forem necessárias indo em direção ou saindo de uma caixa de conceito;
- não inclua muitos conceitos para que a estrutura geral não fique confusa.

³⁵ Disponível em http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/pdfs/concept_maps.pdf

³⁶ Disponível em http://www.surrey.ac.uk/Education/birds/f_tutor2.htm

Seguindo as diretrizes acima, os alunos não deverão encontrar muita dificuldade em compreender como construir um mapa conceitual. HARLAND (2003), em seu site *"I love teaching"*³⁷, sugere algumas características dos mapas considerados bons:

- os mapas não precisam ser simétricos, isto é, eles podem ter mais conceitos de um lado que de outro;
- não existem mapas completamente corretos, somente mapas que se aproximam do significado que o aluno tenha para os conceitos em questão;
- não devem ser colocadas mais que 3 palavras numa caixa de conceito;
- não se deve conectar mais de 3 caixas seguidas sem ramificá-las;
- deve-se usar conectivos que expressem a relação da ligação entre dois conceitos;
- os mapas são bidimensionais, não apenas uma lista de conceitos conectados por linhas;
- os conceitos mais importantes podem ser identificados pelo posicionamento deles no mapa e que idéias se ramificam deles;
- os mapas mais completos têm muitas bifurcações; e
- os mapas devem ter apenas conceitos escritos dentro de caixas e palavras de ligações nas linhas.

Vejamos como podemos aplicar as informações acima para fazer o mapa conceitual de um texto sobre dicas para uma boa entrevista de emprego³⁸, reproduzido abaixo:

Dicas e conselhos

Antes da entrevista, descubra o que puder a respeito da empresa (leia o relatório anual que pode ser pedido por telefone). Releia a carta de pedido de emprego, pensando sobre sua própria carreira e antecipe as perguntas que podem ser feitas.

Para você ser bem sucedido na entrevista, terá que mostrar ao entrevistador que você é qualificado tecnicamente para o cargo. Você também terá que mostrar que é suficientemente motivado para

³⁷ *I love teaching* – Eu adoro lecionar

³⁸ Traduzido do original em inglês disponível no site <http://www.alec.co.uk/interview/gentips.htm>

completar seu trabalho e que irá se encaixar com a estrutura da companhia e com o seu grupo de trabalho.

Vista-se com elegância para a entrevista e saia de casa mais cedo do que precisa, no caso de sofrer um atraso no trânsito ou por um outro motivo. Seja educado com todos os funcionários da empresa. Durante a entrevista, demonstre confiança em si mesmo e nas suas habilidades, e procure não hesitar.

Os três parágrafos acima podem ser mapeados como no exemplo oferecido abaixo³⁹:



A leitura desse mapa é feita a partir do retângulo “Dicas e conselhos” e, apesar da maneira de exibição sugerir uma ordem de leitura do mapa (antecipe, releia, pense, mostre, você deve, descubra), não existe uma maneira “fixa” ou “correta” de lê-lo, apenas deve-se tomar o cuidado de ler cada galho até o final antes de se passar para a próxima ramificação.

³⁹ Esse mapa foi criado usando CmapTools, software dedicado para a criação de mapas conceituais, que encontra-se disponível na Internet no site <http://cmap.ihmc.us/Index.html>

Apesar da construção de um mapa refletir a compreensão do aluno com relação ao texto trabalhado, HARLAND (2003, p1) nos sugere alguns critérios de avaliação. Ela nos diz que devemos:

“Verificar se os conceitos foram nomeados corretamente e sucintamente, usando cerca de três palavras em cada caixa. (Eles apresentam uma hierarquia, do geral para o mais específico, e estão relacionados entre si?)

Observar se as palavras de ligação são adequadas para a situação. (O mapa mostra uma distinção clara entre os conceitos e suas ligações? A ligação entre dois conceitos é significativa e representa corretamente o relacionamento? É possível acompanhar o fluxo da idéia seguindo vários dos links?)

Estudar se ele tem ramificações adequadas. Os primeiros mapas dos alunos geralmente se parecem com esquemas, têm forma linear e não possuem ramificações interessantes. Mapas bem feitos expandem tanto para a horizontal quanto para a vertical.

Verificar como foram feitas as ligações entre conceitos. Os melhores mapas mostram várias relações entre os conceitos. Estas associações mostram que o aluno sabe como as múltiplas idéias estão relacionadas”.

(HARLAND, 2003)

A construção de mapas conceituais é uma técnica gratificante que aumenta a auto-estima de quem faz e é de fácil compreensão para quem lê. Entretanto, alunos e professores devem ter claros os objetivos que querem alcançar ao usar essa técnica, evitando que o mal uso desse recurso cause frustrações em alunos e professores.

2.7.1 Os Mapas Conceituais e a Aprendizagem Mediada por Computador

Existem algumas iniciativas recentes no Brasil que envolvem o uso dos mapas conceituais no ensino mediado pelo computador, indo do sul do país (PUCRS VIRTUAL e UFRGS) ao norte (Universidade do Amazonas), passando pelo projeto coordenado pelo ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica) entre aquela instituição, a Universidade Presbiteriana Mackenzie e o Mentor Tecnologia e Escola Monteiro

Lobato. Esses trabalhos expressam, com maior ou menor intensidade, uma inadequação dos métodos tradicionais de ensino face aos novos desafios educacionais do século XXI e buscam caminhos para usufruir das novas tecnologias educacionais para promover a aprendizagem. Essas manifestações encontram embasamento em Catherine McLoughlin (da Universidade de Edith Cowan em Perth, Austrália) que nomeia a construção de Mapas Visuais de Telepedagogia e chama seu uso através do computador de Teleaprendizado. Para ela, os alunos devem ser encorajados a usar representações de múltiplas formas quando estiverem aprendendo com tecnologias, pois as formas visuais de representação são importantes como aspectos legítimos do raciocínio e do aprendizado e as tecnologias de aprendizado podem oferecer experiências visuais que promovem níveis altos de cognição. O ato de construir e interpretar representações, nos diz McLoughlin, leva ao processo de pensamento e comunicação de ordem mais elevada. (McLOUGHLIN, 1997)

O software Word pode ser usado na construção de mapas conceituais. Apesar de ele não ser um aplicativo específico para isso, os alunos podem inserir caixas e texto nessas caixas, ligando os conceitos com setas. O “Cmap Tools”, desenvolvido pela *West Florida University*, direciona-se especialmente para a criação dos mapas conceituais (usado para criar os três mapas apresentados acima). O mapa é confeccionado usando o ambiente *on-line* e pode ser disponibilizado a outros participantes do projeto para acréscimos ou correções. Este software é usado por muitas entidades de ensino no mundo todo e no IHCM – Institute for Human and Machine Cognition – acredita-se que o uso dos mapas conceituais aliado à aprendizagem significativa e à metodologia de resolução de problemas (PBL) enriquece o aprendizado de novatos e veteranos em programas de aprendizagem baseado no computador (*computer based learning*) e no ensino a distância.

Apesar de estarmos cientes que o ensino usando o computador e a Internet como ferramentas não atrai alguns professores e alunos, estamos confiantes de que esse trabalho irá pelo menos caminhar no sentido de corroborar com a mudança para o paradigma tecnológico inovador. Cremos que ao usar essa metodologia, colocando o aluno no centro do processo e tornando-o responsável pelo seu

aprendizado, ao incentivá-lo a pesquisa e ao estudo interativo e colaborativo, estaremos colaborando para formar um cidadão mais responsável, autônomo, com iniciativa e criatividade e melhor preparado para ajudar na construção de um Brasil de primeiro mundo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DAS ORIGENS AO LAPLI

3.1.1 A Pedagogia da Pesquisa

BOCHNIAK (1993) propôs a metodologia “Pedagogia da Pesquisa” na sua tese de doutorado em Educação pela PUCSP. Direcionada ao ensino presencial, ela propõe as atividades de questionar o conhecimento existente, responder as questões elaboradas e avaliar os procedimentos desenvolvidos como o ilustrado no tabela abaixo:

Pedagogia da Pesquisa (Ensino presencial) 1993	<ul style="list-style-type: none"> • questionar individual / grupo • responder individual / grupo • avaliar individual / grupo
--	---

Essa metodologia vem sendo usada até hoje em escolas de ensino fundamental e médio e em cursos de pós-graduação.

3.1.2 O LOLA – Laboratório *On-line* de Aprendizagem

O LOLA – “Laboratório *On-line* de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação”, foi criado a partir da metodologia da “Pedagogia da Pesquisa” de autoria de BOCHNIAK (1993), é uma metodologia de 3ª. geração de EAD. Desenvolvida por TORRES em sua tese de doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC em 2003, essa metodologia vai além das propostas tradicionais de reprodução de conhecimento por despertar e desenvolver no aluno “uma postura autônoma de sujeito pesquisador.” (TORRES, 2002:xxiv) O LOLA adaptou as atividades da Pedagogia da Pesquisa ao ensino a distância e

adicionou as técnicas de comentar *links*, leitura comentada e atividade de produção de texto coletivo.

Sendo assim, temos:

Pedagogia da Pesquisa (Ensino presencial) 1993	<ul style="list-style-type: none"> • questionar individual / grupo • responder individual / grupo • avaliar individual / grupo
LOLA (Ensino a distância) 2002	<ul style="list-style-type: none"> • comentar links • leitura comentada • atividade de produção de texto coletivo

Essa metodologia de aprendizagem é centrada na construção do conhecimento e na colaboração entre os pares. Ela foi concebida para e testada no modo a distância em 10 turmas em três instituições de ensino: a Universidade Federal de Santa Catarina, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná e a Faculdade Opet, no período entre 1998 e 2000 por TORRES, servindo como base de sua tese de doutorado.

Nessa metodologia, os alunos revêem conceitos, propõem alternativas, discutem posições, re-elaboram idéias, negociam e gerenciam conflitos por meio de

“uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações. Nesse processo de gestão de atividades, os alunos se organizam, repartem papéis, discutem idéias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente.” (TORRES, 2002, p.74-5).

Segundo TORRES, a metodologia pedagógica do LOLA caracteriza-se pela:

- “participação ativa do aluno no processo de aprendizagem;
- mediação da aprendizagem feita por professores e tutores;
- construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos;
- interatividade entre os diversos atores que atuam no processo;

- estimulação dos processos de expressão e comunicação;
- flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber;
- sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades;
- aceitação das diversidades e diferenças entre alunos;
- desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem;
- valorização da liberdade com responsabilidade;
- comprometimento com a autoria;
- valorização do processo e não do produto.”

(TORRES, 2002, p.45)

Tanto nos trabalhos em pares quanto nos grandes grupos, os alunos aprendem colaborativamente, pois interagem na construção do conhecimento e compartilham com todos os resultados por meio da publicação das atividades.

Por fazer uso de ferramentas síncronas e assíncronas, o LOLA permite tanto a interatividade e aprendizagem colaborativa quando se trabalha em pares ou em grupo, quanto a flexibilidade, garantida pela assincronicidade da comunicação.

As atividades desenvolvidas pelos participantes do LOLA são, de acordo com TORRES (2003):

Questionar – O aluno elabora questões individual ou coletivamente procurando sempre ir além do conhecimento existente, publicando-as no ambiente virtual Eureka. No modelo tradicional, o professor é o responsável pela elaboração de perguntas. Quando deslocamos esta responsabilidade para o aluno, ele passa a assumir uma atitude reflexiva e participativa. Ao desenvolver esta atividade em grupo, as equipes são constantemente alteradas para oportunizar a troca de papéis entre os alunos (escritor, pesquisador, revisor e crítico).

Responder – O aluno responde aos questionamentos elaborados. Quando trabalha individualmente, tem a liberdade de escolher as perguntas a serem respondidas sem precisar justificar ou defender suas idéias. Entretanto, quando trabalha em grupo, terá que exercitar o processo de negociação para chegar a uma

escolha comum. Em ambas as modalidades (individual ou coletiva), o aluno terá que assumir as conseqüências da sua escolha, pois ela determinará o seu processo de construção do conhecimento sendo que terá que pesquisar para responder as perguntas. Para o sucesso desta etapa, faz-se necessário que o mediador consiga mudar sua postura: em vez de responder aos alunos se as respostas dadas estão corretas, deverá disponibilizar textos, trabalhos, bibliografias e *links* para que ele mesmo busque suas respostas. Com estes procedimentos, pretende-se que o aluno desenvolva o espírito crítico, a autonomia, a responsabilidade, a iniciativa e a criatividade.

Avaliar – A atividade de avaliar ocorre no final de cada ciclo (questionar, responder, inserir *links*, leitura comentada e construção de texto coletivo). Nesta atividade, que poderá ocorrer presencialmente ou via *chat*, o aluno quanto grupo deverá direcionar sua atenção para o processo e não para o produto. Todo o processo é discutido, a) o método para: fazer perguntas e escolher as perguntas a serem respondidas (individualmente ou em grupo); b) dificuldades quanto ao uso do computador, acesso à Internet e comunicação via *chat*, e-mail ou Fórum; c) a comunicação entre os grupos e a administração de conflitos; d) o desempenho e a rotatividade dos papéis nos grupos e e) o compromisso com o sucesso com a publicação de todas essas etapas, tornando-as domínio público.

Inserir e comentar links – Ao inserir um novo *link* (eleito como o melhor do resultado da sua pesquisa), o aluno precisa não só comentá-lo mas publicar esse comentário. Essas contribuições são então incorporadas ao curso e passam a fazer parte dele. O comentário feito passa pela análise crítica dos outros colegas e poderá receber outros comentários. Este processo de revisão e crítica fomenta a atividade reflexiva, ativa e colaborativa do aluno, contribuindo com o processo de construção do conhecimento.

Leitura comentada – Cada equipe fica responsável pela leitura comentada de um texto inserido pelo professor. O texto é lido por todos da equipe e discutido por seus participantes via *chat* ou fórum, com o intuito de elaborar um comentário que, ao ser publicado, poderá receber críticas e sugestões dos outros alunos que deverão ser administradas e incorporadas. “No LOLA,” nos conta Torres, “os alunos podem e devem exprimir suas idéias, trocar, questionar o saber estabelecido,

construir significações e ressignificações e, principalmente, resgatar o prazer do saber.” (TORRES, 2003, p. 179).

Atividade de produção de texto coletivo – O exercício de produção do texto coletivo é realizado por cada uma das equipes sobre um dos temas desenvolvidos no curso e seu objetivo é, além de o de disponibilizá-lo para o domínio público, promover o diálogo, a interação, a discussão, a negociação, a pesquisa, a aceitação, as descobertas. Os alunos se comunicam via *chat*, fórum e e-mail para a escolha do tema e devem “superar obstáculos, conflitos, resistências e problemas de comunicação para produzir coletivamente o conhecimento.” (TORRES, 2003, p. 180).

Quanto à distribuição dessas atividades, ela acontece da seguinte maneira:

- questionar individual;
- responder individual;
- avaliar individual;
- questionar em grupo;
- responder em grupo;
- avaliar em grupo;
- comentar links e leitura comentada ocorrem durante o curso de acordo com os temas discutidos e os textos selecionados; e
- a atividade de texto coletivo é realizada no final do curso.

3.1.3 O LAPLI - Laboratório de Aprendizagem de Línguas

Ao sermos apresentados ao LOLA numa palestra em abril de 2003, sentimos que essa metodologia poderia trazer bons resultados ao ensino de línguas a alunos fluentes, pois eles necessitam de um trabalho diferenciado do desenvolvido nos níveis Básico e Intermediário e uma metodologia que os desafie e motive a aperfeiçoar e ampliar seus conhecimentos, e começamos a desenvolver uma implementação. Entretanto, à medida que fomos planejando as atividades e adaptando o LOLA ao ensino de línguas, percebemos que teríamos que acrescentar

algumas atividades para o trabalho mais específico com a língua e foi assim que o LAPLI nasceu.

3.1.3.1 A expressão LAPLI

No presente trabalho, efetivou-se a criação do LAPLI – Laboratório de Aprendizagem de Línguas a partir do LOLA – Laboratório *on-line* de Aprendizagem. Resolvemos manter o nome “Laboratório” (que vem do latim *laboratorium*) por significar “lugar em que se opera transformação notável; teatro de grandes operações; laborar”. (CUNHA, apud TORRES, 2002, p. 43)... Quando relacionado ao processo de aprendizagem, “laboratório” significa “o espaço reservado à experimentação e/ou, também, à experimentação. Um espaço da possibilidade, adiantado, base para o inédito, para a descoberta, para o avanço” (TORRES, 2002, p. 43)

O termo “aprendizagem” foi usado, em preferência ao termo “aperfeiçoamento” ou “prática” por considerarmos que o estudo de uma língua é um processo em que sempre existe algo a aprender. Além disso, experiência que os alunos fluentes trazem para esse curso com relação à L2 é variada e o que se pretende com o LAPLI é ajudá-los a suprir essas falhas no seu conhecimento lingüístico, levando-os a aprofundar o conhecimento pela leitura e produção de textos, e pelo envolvimento em atividades sobre temas de interesse que os levem a usar, estudar e fazer experiências com a língua.

E por último, acreditamos que a metodologia desenvolvida pelo LAPLI possa ser usada para a aprendizagem de línguas estrangeiras e não apenas a língua inglesa, línguas cujos usuários utilizem o computador e a Internet para a comunicação e veículo de informações, dados, cultura e literatura.

3.1.3.2 As atividades do LAPLI

No LAPLI, buscamos a aprendizagem / prática contextualizada de uma língua estrangeira incorporando os objetivos do LOLA, que são assimilação de conteúdo e construção de artigo coletivo pelo envolvimento dos alunos em tarefas.

Apresentamos, abaixo, as atividades que foram adicionadas para o trabalho com a língua estrangeira:

Pedagogia da Pesquisa (Ensino presencial) 1993	<ul style="list-style-type: none"> • questionar individual / grupo • responder individual / grupo • avaliar individual / grupo
LOLA (Ensino a distância) 2002	<ul style="list-style-type: none"> • comentar links • leitura comentada • atividade de produção de texto coletivo
LAPLI (Ensino semi-presencial) 2004	<ul style="list-style-type: none"> • construção de mapas conceituais • elaboração de lista de isótopos • acréscimo de detalhes ao mapa conceitual • elaboração de lista de conjunções • pesquisa na Internet sobre temas gramaticais (preparação e apresentação dos resultados) • elaboração e apresentação em PowerPoint dos resultados da pesquisa (artigo) final do grupo

Passamos, então, a comentar e justificar a inclusão de cada uma das atividades apresentadas acima.

- Construção de mapas conceituais (CM⁴⁰ ou GO)

Esta técnica tem por base a metodologia de aprendizagem significativa de Ausubel (NOVAK, 2003). Pela construção de mapas conceituais, o aluno se coloca a pensar tanto no conteúdo quanto na forma, unindo um número indeterminado de conceitos por palavras de ligação.

⁴⁰ Inicialmente, mapas conceituais (CM) e organizadores gráficos (GO – graphic organizers) eram usados indistintamente. Entretanto, com o desenvolver das atividades, percebemos que para o estudo de língua a que nos propomos, a construção de mapas conceituais é mais apropriada por necessitar que os conceitos sejam relacionados entre si por verbos e articuladores de texto (como palavras de ligação, preposições).

A atividade de construção de mapas conceituais foi a segunda das três atividades colaborativas desenvolvidas num mini-ciclo de atividades trabalhado no segundo dia (no primeiro dia os alunos inseriram links e comentários), após a atividade de “Questionar”. Nesse mini-ciclo, os alunos trabalharam com o “texto secundário” (link / artigo inserido por seu colega que também era de seu interesse) e auxiliaram seu colega na compreensão desse artigo. Achemos pertinente a inclusão dessa atividade pois, ao fazer o mapa conceitual, o aluno pratica tanto a leitura intensiva (detalhes lingüísticos, semânticos e gramaticais – como marcadores do discurso) quanto a extensiva, para apreender o significado global de um texto (envolvendo ou não as técnicas de *skimming* - leitura rápida para captação da idéia principal e *scanning* - leitura rápida para encontrar uma informação mais específica) (BROWN, 1994, p. 197). Além disso, como o sugerido por Brown para leitores com maior domínio da língua, eles também usam a técnica de-cima-para-baixo (*top-down*) da *schema theory* (BROWN, 1994, p. 284), na qual o aluno usa a sua compreensão de mundo, experiência, informação e cultura para compreender o texto escrito.

Por outro lado, a representação visual ordenada e estruturada (desenho de caixas e setas) contribui para a retenção do conteúdo ajudando significativamente no processo de aprendizagem dos alunos, pois possibilita que a informação passe da memória a curto prazo - ou memória imediata (que tem um limite de capacidade de processamento de relacionamento de apenas cinco a nove unidades), para a memória a longo prazo (NOVAK, 2003, p. 3). Optamos por inserir a confecção dos mapas conceituais nesse momento, como trabalho colaborativo, já pensando na futura vida do aluno como professor / profissional de Letras, quando ele terá que ler vários gêneros textuais e assimilar seu conteúdo tanto para benefício próprio quanto para terceiros.

- Elaboração de Lista de Isótopos (Lex List)

A construção de lista de isótopos foi implementada como terceira atividade do mini-ciclo de atividades colaborativas, finalizando as atividades sobre o texto secundário. O conceito de isotopia vem de GREIMAS (1966) do qual entendemos, em palavras mais simples, como sendo um grupo de palavras de um mesmo nível

semântico que obedecem a uma hierarquia e asseguram a homogeneidade de um texto. Com essa compreensão, nosso objetivo foi pedir aos alunos que elaborassem uma lista do vocabulário relacionado ao tema (com o significado em português ou não e preferencialmente em ordem alfabética para facilitar a localização) que 1. os auxiliaria na retenção das palavras chaves / vocabulário novo encontrado no(s) artigo(s) e 2. os ajudaria na escrita dos seus resumos individuais e coletivos no final de cada ciclo pois essa lista seria iniciada no primeiro mês e complementada nos dois meses subsequentes. Ela poderia ser elaborada paralelamente à criação do mapa conceitual, quando os alunos estariam se concentrando para a compreensão das idéias / conceitos expostos no texto secundário.

- Acréscimo de detalhes ao mapa conceitual (CM+ ou AGO ou GO+)

Já a atividade de acrescentar detalhes ao mapa conceitual foi a segunda atividade do terceiro dia do ciclo geral, após a atividade de “responder” (individual e em grupo). Trabalhando, agora, sobre o próprio artigo / link inserido por ele (texto principal) e sobre o mapa conceitual criado pelo seu colega expressando a compreensão desse artigo, pretendíamos que o aluno desenvolvesse as habilidades de leitor criativo, crítico e comparador, apreciando e julgando o trabalho feito pelo seu colega em seu benefício.

- Elaboração de Lista de conjunções e/ou locuções conjuntivas (LW – Linking Words)

Como terceira e última atividade do terceiro dia do ciclo geral, incluímos a criação de uma lista de conjunções e/ou locuções conjuntivas. O objetivo dessa atividade era fazer com que o aluno localizasse e extraísse essas conjunções do texto principal, elaborando uma lista de palavras que o auxiliaria na elaboração de suas idéias por ocasião da construção dos textos individuais e coletivos.

Com esse trabalho preliminar de leitura e absorção de conteúdo (perguntando, respondendo e entendendo o conteúdo para construir o mapa) e a nível lexical (construindo o mapa com conceitos unidos por palavras de ligação,

elaborando as listas de isótopos e de conjunções) feitos sobre os textos secundários e uma atividade mais de revisão desenvolvida sobre os textos primários, acreditamos ajudar os alunos a se aproximarem dos artigos trabalhados sob dois ângulos diferenciados: como leitor e criador e como editor e crítico, desenvolvendo habilidades importantes na sua formação como profissional de Letras.

Essas atividades conduziram os alunos a um trabalho de leitura e compreensão de textos autênticos e contextualizados, sobre assuntos de interesse deles, e a um trabalho específico a nível do vocábulo (substantivos e palavras de ligação – verbos, preposições e conjunções). Além disso, nas atividades colaborativas (desenvolvidas nos *Days 4, 12 & 20*) praticadas ora individualmente ora em grupo, o aluno também foi colocado em situações onde ele teve que aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer (DELORS, 1996) desenvolvendo um maior conhecimento a respeito de si e do outro e do viver em comunidade, como o postulado pelo LOLA.

A próxima atividade a ser descrita foi incluída para fazer uma ligação com o livro de inglês que estava sendo adotado pelo curso de Letras Português / Inglês nesse período (4º período), o livro *English File – EF* (escrito por Clive Oxeden, Paul Seligson e Christina Latham-Koenig, publicado em 1997). O conteúdo das três primeiras unidades (*files*) do livro, previstas para serem trabalhadas nesse período, foi dividido em quatro e a atividade planejada foi a seguinte:

- Pesquisa na Internet sobre os temas gramaticais, elaboração da teoria e exercícios e apresentação do resultado dessa pesquisa aos colegas (com base nos temas gramaticais das três primeiras unidades do EF)

O objetivo dessas “aulas-pesquisa” (MORAN, p. 47, 2000) foi o de despertar o aluno para os recursos da WWW no que diz respeito aos *sites* de aprendizagem de língua inglesa, proporcionando a eles “a oportunidade de desenvolver a auto-aprendizagem e a interaprendizagem [], o desenvolvimento da criticidade para se situar diante de tudo que se vivencia diante do computador, da curiosidade para buscar coisas novas” (MASETTO, p. 136-7, 2000).

Como estamos lidando com alunos fluentes pedimos que eles pesquisassem sobre os pontos gramaticais e vocabulário expostos no livro EF mas que fossem além com relação ao nível de dificuldade, buscando a teoria / explicação e exercícios mais avançados para serem apresentados e feitos com a turma. Também orientamos para que esse conteúdo fosse apresentado de uma maneira questionadora, que levasse os seus colegas a pensar, e não meramente como um repasse de conteúdos. Colocamos essa atividade nesse momento, após a leitura e compreensão dos textos escolhidos, por sentirmos que os alunos se beneficiariam dessa reflexão e apoio gramatical antes dos trabalhos de escrita serem realizados. (Se os alunos não tivessem um livro base, essa atividade seria feita a partir das próprias dificuldades dos alunos expressadas na forma escrita ou oralmente, detectadas pelo professor durante essa fase de desenvolvimento da fluência.)

Finalmente, por essas aulas terem sido desenvolvidas em caráter semi-presencial e todos terem acompanhado as pesquisas sendo realizadas, sentimos, como nos diz Moran, que “é importante a troca de informações, a divulgação dos principais achados.” (MORAN, 2000, p.48). Por isso criamos a atividade descrita abaixo, para encerramento do semestre letivo, antes das avaliações do final de curso:

- Elaboração e apresentação do trabalho final do grupo

Para proporcionar um momento mais formal para expressão oral dos conteúdos apreendidos, consolidar a aprendizagem no final do curso e para o compartilhamento do resultado de suas pesquisas (e também praticar a criação de apresentações em *PowerPoint* – conhecimento novo adquirido por muitos do grupo), incluímos essa atividade no final do semestre. Nessa atividade (ao contrário das tarefas anteriores que visavam o desenvolvimento da fluência nas quais o aluno se expressava em inglês muitas vezes com insegurança e revelando imperfeições em termos de estrutura e vocabulário), o aluno teve que se concentrar para demonstrar o conhecimento de língua adquirido, focalizando na exatidão / correção do seu inglês (KÖTTER & SHIELD, 2000).

A implementação das seis atividades descritas acima expandiu o LOLA (Laboratório *On Line* de Aprendizagem) no LAPLI (Laboratório de Aprendizagem de Línguas), no qual buscamos a aprendizagem e a prática contextualizada da língua através do envolvimento individual e em grupo em atividades significativas com base em textos escolhidos pelos próprios alunos. Desta forma, no LAPLI a ordem do ciclo de atividades ficou a seguinte:

1. Inserir Links e comentário; (Link + C)
2. Questionar; (Q)
3. Construção de mapas conceituais; (CM)
4. Construção de lista de isótopos; (Lex List)
5. Responder; (A)
6. Acréscimo de detalhes ao mapa conceitual; (CM+)
7. Elaboração de Lista de Conjunções e/ou locuções conjuntivas; (LW)
8. Leitura comentada; (CR)
9. Pesquisa na Internet sobre os temas abordados no livro base, elaboração de teoria e exercícios e apresentação dos resultados aos demais colegas; (EF)
10. Produção de texto coletivo (Ind_R, Ind_RGR, e Group_Art)
11. Avaliar; (Evaluation) e
12. Elaboração e apresentação do trabalho final do grupo (apenas no último ciclo) (PPP)

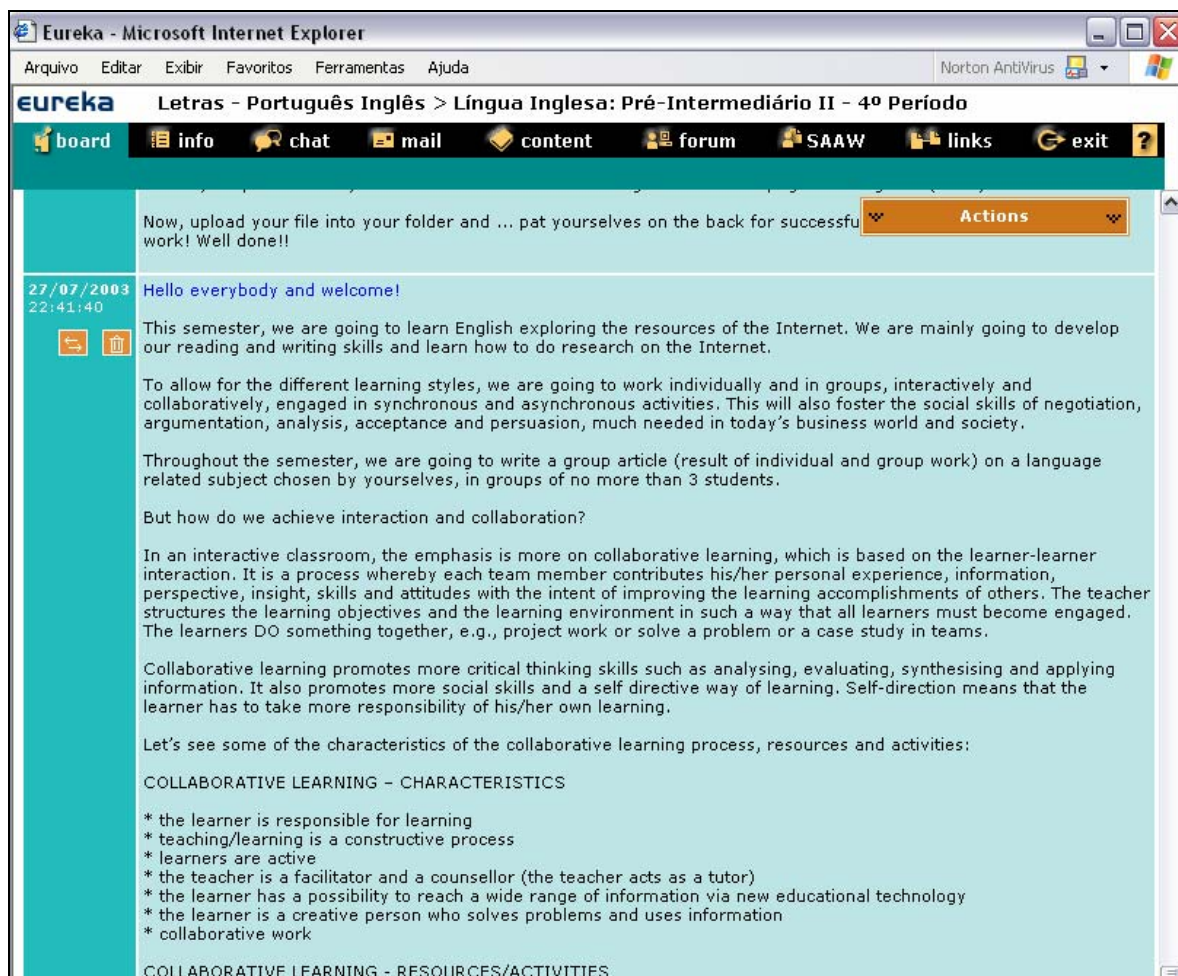
▪ Atividades da Pedagogia da Pesquisa
▪ Atividades do LOLA (que engloba a Pedagogia da Pesquisa)
▪ Atividades do LAPLI (que engloba o LOLA)

3.2 O CENÁRIO DO LAPLI – O EUREKA

O Eureka é o ambiente virtual de aprendizagem da PUCPR. Ele foi criado pelo LAMI (Laboratório de Mídias Interativas) da PUCPR em parceria com a SIEMENS, em meados dos anos 90. A sua institucionalização ocorreu em 1999 e 2000, na mesma época em que o Projeto Pedagógico da Instituição passava por uma ampla mudança nas atividades de ensino. Alguns dos princípios que passaram, então, a nortear as ações da instituição foram: “a) participação ativa dos alunos, com ênfase na aprendizagem processual, coletiva, respeitando as individualidades; e b) busca pela harmonia entre a dimensão técnica e humanística na formação e no desenvolvimento das aptidões técnica e científica, para uma qualificação filosófica, política e ética.” (GOMES et al, 2003, p.71). Segundo as novas diretrizes, cabe ao corpo docente da PUCPR: “9. Ampliar e aperfeiçoar a noção de “sala de aula” para além de espaço físico entre quatro paredes; 10. Ampliar a variedade dos tipos de técnicas, procedimentos e métodos de ensino na instituição; [e] 11. Valorizar outros recursos de aprendizagem e de ensino além dos tradicionais, ampliando e facilitando o acesso dos estudantes a condições de aprendizado na instituição.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2000, p.77-9).

O ambiente virtual Eureka, que tem por base os pressupostos da aprendizagem colaborativa, foi colocado a serviço da prática docente e discente para a construção do conhecimento. Nessa sala de aula virtual, os participantes têm acesso a dois tipos de ferramentas de comunicação: síncrona (em tempo real) e assíncrona (permite o acesso de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um).

Vamos conhecer, então, os recursos do Eureka observando a tela inicial dessa sala de aula virtual usada com o grupo de Letras Português / Inglês:



Passamos, então, a uma descrição rápida dos módulos do Eureka:

EDITAL – nesse módulo são colocados os avisos mais importantes;

INFO - contém as informações gerais do curso apresentadas em forma de três sub-menus: participantes, curso e estatísticas;

CHAT – sala de conversa que possibilita a comunicação direta, *on-line*, com outros participantes, para bater-papo, tirar dúvidas, trocar experiências, ou aprofundar alguma discussão;

CORREIO – correio eletrônico interno entre os participantes do curso. Permite criar, encaminhar, responder e excluir mensagens;

CONTEÚDO – permite que mediadores e alunos disponibilizem seus materiais digitais. Aceita arquivos em qualquer formato (doc, pdf, gif, exe...);

FÓRUM – sala de discussões acessíveis a todos cujos dados podem ser acessados a qualquer momento;

SAAW – o Sistema de Apoio ao Aluno via Web está sendo implantado em caráter experimental e direciona-se ao estudo a distância (e-learning);

LINKS – permite que qualquer participante inclua endereços interessantes da WWW para consulta;

SAIDA – clique nesse ícone para sair da sala.

A nosso ver, o Eureka veio contribuir em muito com professores e alunos e com o ensino / aprendizagem pois, pela disponibilização de um ambiente virtual de apoio ao professor e aluno, todos podem trabalhar de forma interativa e colaborativa, com plena liberdade geográfica e temporal na construção da aprendizagem.

3.3 COMO O LAPLI FOI DESENVOLVIDO

A metodologia proposta deu ênfase à aprendizagem da leitura e escrita e buscou despertar ainda mais o interesse e motivação dos alunos fluentes desafiando-os a ir além das suas limitações, aproveitando seu potencial e incentivando-os para o trabalho interativo e colaborativo pelo uso das novas mídias. Para desenvolver essas habilidades, foi usada a metodologia LOLA de ensino a distância que conta com atividades interativas e colaborativas de aprendizagem alternando situações de aprendizagem individuais e em grupo.

Para que pudéssemos adaptar o LOLA ao ensino semi-presencial de aprendizagem de línguas, unimo-nos ao Projeto M.A.T.I.C.E. – Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais, projeto iniciado pela Pró-Reitoria Acadêmica da PUCPR em agosto de 2002, que tem por objetivo pesquisar o desenvolvimento de metodologias eficientes e inovadoras nos cursos de graduação, aproveitando a liberação dada pelo Ministério da Educação de que 20% da carga horária dos cursos de graduação podem ser ministradas de maneira não presencial. Desta forma, usando o ambiente virtual Eureka, o M.A.T.I.C.E. explora as possibilidades oferecidas pela Portaria 2.253 do MEC, de 18 de outubro de 2001, que “permite às universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos oferecer até 20% do tempo previsto para a

integralização do currículo de cursos já reconhecidos na modalidade a distância.”. (VIANNEY, J *et al.*, 2003, p.35). Essa Portaria também permite que esses cursos e cursos a distância sejam oferecidos desde que a disciplina oferecida também seja ofertada em regime presencial para que o aluno tenha a opção de escolha e que se “informem aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.” (Lei n°. 9.394/96, art 47, parágrafo 1°, citada por VIANNEY, J *et al.*, 2003, p. 36).

O curso foi ofertado usando as funcionalidades do ambiente virtual Eureka. Os alunos e professor disponibilizaram material através do módulo *Conteúdo e Links* e se comunicaram por *Chat*, Fórum e e-mail, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nos momentos presenciais, promovemos o diálogo e a discussão, estabelecendo contato face-a-face (F2F) com os alunos pois “nada pode substituí-lo”, como nos diz Julie Camp, da Universidade do Estado da Califórnia (CAMP, 2001). O objetivo da prática oral ocorrida nos encontros F2F foi simplesmente para promover a fluência verbal e não fez parte do objeto de estudo desse projeto. Apesar disso, em muitas ocasiões nas aulas a distância os alunos comentaram usar o inglês entre eles como meio de comunicação (nos encontros F2F ele era mais estimulado).

As atividades do LAPLI visaram sempre ao uso da língua baseado em tarefas (a língua usada para atingir objetivos como comentários, mapas e resumos e tomada de decisões) e podemos dizer que essas atividades tiveram dois momentos distintos: **concentração na fluência versus concentração na exatidão (accuracy)** (BROWN, 1994, KÖTTER & SHIELD, 2000). Nas atividades iniciais de cada ciclo deixamos o aluno expressar seu pensamento livremente para desenvolver seu **potencial comunicativo** e **auto-expressão (message oriented)** (BROWN, 1994) na escrita em língua inglesa, praticando o conhecimento de língua já adquirido e/ou expondo os aspectos que ainda precisam de atenção. Por outro lado, nas atividades *Ind_R*, *Ind_RGR* e *Group_Art* o enfoque foi dado à exatidão da língua (**language oriented**) (BROWN, 1994) e para isso foram criados dois quadros para dar um feedback detalhado do conhecimento em inglês dos alunos, quadros esses que serão apresentados no capítulo seguinte.

A avaliação do desenvolvimento da habilidade de escrita foi processual comparando os textos de produção individual e coletiva produzidos no final de cada mês e bimestres. Com relação ao curso em si e quanto a contribuição da metodologia LAPLI para o aprendizado de línguas, foram fornecidos questionários aos alunos que constaram de perguntas fechadas e abertas e versaram tanto a respeito do aprimoramento das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa quanto a aspectos como a experiência da aprendizagem semi-presencial e das atividades de interatividade e colaboração, além de questões sobre o tempo dedicado as atividades e a contribuição do ambiente de aprendizagem virtual Eureka para a aquisição de conhecimento. Algumas perguntas sobre a metodologia, o ritmo de trabalho, a interação e a oralidade também foram colocadas no Fórum no final de cada mês. Esses dados são apresentados no capítulo 4, Análise dos Resultados.

3.3.1 As atividades individuais e em grupo

A alternância entre as atividades individuais e em grupo foi planejada de forma a levar os alunos a vivenciarem as duas experiências que são distintas mas igualmente enriquecedoras. Nos meses de agosto e outubro, os alunos trabalharam individualmente e nos meses de setembro e novembro, eles trabalharam em grupo, com exceção das atividades Ind_R (resenha individual) e Ind_RGR (reflexão individual sobre as resenhas do grupo) que foram sempre feitas individualmente e a atividade Group_Art (produção coletiva de artigo) foi sempre desenvolvida em grupo, independentemente do período do seu desenvolvimento.

Quando o aluno trabalha sozinho, tem autonomia para tomar suas próprias decisões. Ele gerencia seu próprio tempo e sabe que se ele deixar de fazer um trabalho ou se o fizer com pouca qualidade ou sem muita atenção, somente ele será prejudicado com isso.

Por outro lado, quando os alunos trabalham em grupo e estão envolvidos em aprendizagem colaborativa, eles precisam interagir e colaborar uns com os outros, contribuindo com sua experiência própria, conhecimento e ponto de vista, com a intenção de promover o aprendizado dos demais participantes. O trabalho em grupo instiga o desenvolvimento das habilidades sociais de negociação,

argumentação, análise, aceitação e persuasão e o aluno se encontra com frequência em situações nas quais precisa gerenciar opiniões contrárias às suas e defender seu ponto de vista e muitas vezes um deles se sobressai e procura contornar as desavenças tomando uma decisão que agrade a todos.

3.3.2 As aulas presenciais (F2F) e pela Internet (a distância)

Este curso para desenvolvimento de leitura e escrita foi concebido inicialmente de forma que a cada 4 encontros, 1 encontro (25%) fosse presencial (professor e alunos juntos no Laboratório de Informática) e 3 encontros (75%) fossem pela Internet (professor na sala dos professores e alunos no Laboratório de Informática ou num outro Laboratório de Informática na PUCPR ou em sua casa), sem levar em consideração as aulas introdutórias de julho (quando explicamos como se desenvolveria o PA; fizemos a habilitação e prática do uso do ambiente Eureka; ensinamos os fundamentos de como pesquisar na Internet; aplicamos o questionário MATICE e um teste de entrada em Língua Inglesa sobre gramática, vocabulário, estrutura e expressão escrita) e as aulas quando se aplicariam exames bimestrais e semestrais que seriam sempre presenciais.

Com esse percentual de aulas 75% pela Internet e 25% F2F, pretendia-se fazer com que os alunos:

1. desenvolvessem a compreensão de textos escritos em inglês, pela leitura inicial do *Edital* com as informações das atividades do dia e pela leitura dos textos escolhidos pelos alunos;
2. desenvolvessem a responsabilidade, a colaboratividade e a autonomia pelo seu empenho em compreender, desenvolver e concluir as tarefas do dia, trabalhando individualmente ou em grupos; e
3. desenvolvessem sua fluência no inglês escrito, usando a língua como meio para atingir um fim (buscar esclarecimentos e informações do professor), pois o único meio de comunicação com ele nas aulas a distância era por escrito via *Chat* ou enviando um *e-mail* pelo Eureka.

Porém, apesar do professor estar sempre presente virtualmente e todas as informações serem disponibilizadas no *Edital* do Eureka antes de cada aula (e

disponíveis em PAs em português e em inglês e quadros na opção *Conteúdo* do Eureka), os alunos disseram se sentir um pouco perdidos na compreensão e desenvolvimento das atividades do dia. Disseram estar sentindo dificuldade em compreender o que está escrito no *Edital* e conseqüentemente executar a atividade do LAPLI daquele encontro e disponibilizá-la no Eureka. Esta situação chegou a um ápice no final de agosto quando alguns alunos vieram falar com o professor e pediram mais aulas presenciais. Disseram que estavam se sentindo “abandonados”, pois estavam acostumados a receber as informações oralmente e não de “ter que ler para saber o que fazer”, e que “não se poderia mudar 20 anos (hábito de receber informações oralmente) em 1 mês”. Eles também se queixaram do número de atividades e do barulho nas aulas pela Internet. Outro aspecto levantado foi quanto ao uso do computador: os alunos menos proficientes no uso do computador não sabiam como ter duas telas abertas ao mesmo tempo, como minimizar telas e como continuar trabalhando sem sair do *Chat*; por outro lado, os alunos com mais habilidade no uso dos computadores estavam tendo outro tipo de dificuldade, pois as máquinas do laboratório que estávamos ocupando (Laboratório de Informática 2 – CTCH) não tinham memória suficiente para rodar com várias telas abertas e estavam travando muito freqüentemente. Houve também alguns problemas de acesso ao Eureka no início de algumas aulas e tudo isso contribuiu para uma sensação geral de frustração entre os alunos e a vontade de terem mais aulas presenciais.

Após levarmos em consideração as dificuldades relatadas pelos alunos, mas lembrar-lhes dos objetivos do PA explicados nas aulas presenciais em julho, fizemos alguns ajustes no curso: diminuimos o número de perguntas e respostas (de 3 para 2) de duas das atividades; permitimos que os alunos incomodados com o barulho trabalhassem em outro laboratório na PUCPR; as aulas de segunda-feira passaram a ser sempre presenciais e continuaram a ocorrer no Laboratório de Informática 3 do CTCH (cujas máquinas estavam suportando bem o trabalho dos alunos); e as aulas de quinta-feira passaram a ser ministradas no Laboratório de Informática 10 do bloco de Exatas (por oferecer um conjunto de máquinas com maior capacidade) e foram apenas ministradas pela Internet, com o professor na sala de professores e alunos no Laboratório de Informática. Dessa forma, a partir de setembro, o curso passou a ser ministrado 50% presencialmente e 50% pela Internet.

Nas aulas de novembro, o planejamento da modalidade das aulas foi novamente alterado porque sentimos a necessidade de fazer uma retomada das atividades concluídas e orientarmos os alunos pessoalmente quanto ao seu inglês na construção do texto individual e coletivo e por esse motivo, as aulas foram apenas presenciais. Vejamos, no quadro a seguir, como efetivamente ocorreram as aulas nesse semestre⁴¹:

	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total
Internet (self-study)	0	4	4	4	0	0	12 (36%)
F2F (presencial)	2	2	4	4	7	2	21 (64%)
Total de Aulas dadas ⁴²	2 (100% F2F)	6 (75% -25%)	8 (50% - 50%)	8 (50% - 50%)	7 (100% F2F)	2 (100% F2F)	33 (100%)

Se considerarmos a implementação dos 3 ciclos de atividades do LAPLI nos meses de agosto, setembro e outubro, podemos observar que foram ministradas 12 aulas pela Internet e 10 aulas F2F, proporcionando aos alunos uma boa experiência de aula na modalidade semi-presencial para o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, colaboração e prática de leitura (do Edital, *e-mails* e *Chats*), e da escrita e da habilidade oral para a comunicação nas duas modalidades de aula.

3.3.3 Implementação e cronograma

Como dissemos anteriormente, as atividades do LAPLI foram inicialmente planejadas para serem implementadas em 4 ciclos, um ciclo a cada mês, alternando o trabalho individual e em grupo, como vemos no quadro abaixo:

⁴¹ Foram computadas apenas as aulas dadas, descontadas as aulas ocupadas com reuniões estudantis e ida ao teatro para assistir peça em inglês.

ACTIVITY CHART FOR LIPI 2											
JULY										Day 1 F2F Eureka 28 (Mon)	Day 2 F2F Research 31 (Thu)
AUGUST Individually		Day 3 IL + C 04 (Mon)	Day 4 3Q + CM + LexL 07 (Thu)	Day 5 3A + CM++ + LW 11 (Mon)	Day 6 F2F CR 14 (Thu)	Day 7 EF 1 18 (Mon)	Day 8 Ind_R1 21 (Thu)	Day 9 Ind_RGR1 Group_Art1 25 (Mon)	Day 10 F2F Evaluation 28 (Thu)		
SEPTEMBER In groups	Day 11 IL + C 01 (Mon)	Day 12 3Q + CM + LexL 04 (Thu)	Feriado 08 (Mon)	Day 13 3Q + CM++ + LW 11 (Thu)	Day 14 F2F CR 15 (Mon)	Day 15 EF 2 AB 18 (Thu)	Day 16 Ind_R2 22 (Mon)	Day 17 Ind_RGR2 Group_Art2 25 (Thu)	Day 18 F2F Evaluation + Test 1 EF12 AB 29 (Mon)		
OCTOBER Individually		Day 19 IL + C 02 (Thu)	Day 20 3Q + CM + LexL 06 (Mon)	Day 21 3A + CM++ + LW 09 (Thu)	Day 22 F2F CR 13 (Mon)	Day 23 EF 2 CD 16 (Thu)	Day 24 Ind_R3 20 (Mon)	Day 25 Ind_RGR3 Group_Art3 23 (Thu)	Day 26 F2F Evaluation 27 (Mon)		
NOVEMBER In groups		Day 27 IL + C 30 (Thu)	Day 28 3Q + CM + LexL 03 (Mon)	Day 29 3A + CM++ + LW 05 (Thu)	Day 30 F2F CR 10 (Mon)	Day 31 EF 3 13 (Thu)	Day 32 Ind_R4 17 (Mon)	Day 33 Ind_RGR4 Group_Art4 20 (Thu)	Day 34 F2F Test 2 + EF 123 24 (Mon)	Day 35 F2F Evaluation + Questionnaire 27 (Thu)	
DECEMBER Individually			Day 36 (F2F) Evaluation 01 (Mon)		Day 37 (F2F) Final Comments / Marks 04 (Thu)						

Entretanto, como também foi mencionado anteriormente, os alunos sentiram muito a mudança na metodologia e, por esse motivo, resolvemos renegociar o plano de trabalho apresentado no início em julho e em outubro apresentamos o novo quadro de trabalho, reproduzido abaixo⁴³:

ACTIVITY CHART FOR LIPI 2 (Re-adapted in 23.10)											
JULY										Day 1 F2F Eureka 28 (Mon)	Day 2 F2F Research 31 (Thu)
AUGUST Individually		Day 3 IL + C 04 (Mon)	Day 4 3Q + CM + LexL 07 (Thu)	Day 5 3A + CM++ + LW 11 (Mon)	Day 6 F2F CR 14 (Thu)	Meeting No class 18 (Mon)	Day 7 EF1 21 (Thu)	Day 8 Ind_R1 21 (Thu)	Day 9 F2F Ind_RGR1 Group_Art1 F2F 25 (Mon)	No class 28 (Thu)	
SEPTEMBER In groups	Day 10 F2F Evaluation	Day 12 2Q + CM + LexL 04 (Thu)	Feriado 08 (Mon)	Day 13 2A + CM++ + LW 11 (Thu)	Day 14 EF 2 AB 15 (Mon)	Day 15 F2F EF Pres 18 (Thu)	Day 16 F2F Ind_R2 22 (Mon)	Day 17 Ind_RGR2 Group_Art2 25 (Thu)	Day 18 F2F Evaluation Test 1 EF12 AB 29 (Mon)		
OCTOBER Individually		Day 19 IL + C 02 (Thu)	Day 20 F2F 2Q + CM + LexL 06 (Mon)	Day 21 2A + CM++ + LW 09 (Thu)	Day 22 EF 2 CD 13 (Mon)	Day 23 F2F EF Pres 16 (Thu)	Semana de Letras No class 20 (Mon)	Day 24 F2F EF Pres 23 (Thu)	Day 25 IL + C 23 (Thu)	Day 26 F2F Evaluation 27 (Mon)	
NOVEMBER In groups F2F		IndSum3 Deadline	IndSum3 Back	IndJT3 Deadline	IndJT3 Back	Day 31 Some SS Prepare PPP Other SS go to 9 o'clock (Theatre)	Day 32 Forum de Letras PPP PPP 1 No class	Day 33 EF 3BCD PPP by teacher 20 (Thu)	5-page article Deadline	Day 35 PPP Other groups 27 (Thu)	
DECEMBER F2F		Day 27 Revise LexL/LW Ind_R3 Q/A/CM 30 (Thu)	Day 28 Ind_RGR 3 incorporati ng Q/A/CM LW/LexL 03 (Mon)	Day 29 - Revise Ind_RGR3 - SS vote - SS work on G_Art3 05 (Thu)	Day 30 - SS work on PPP - 5-page article 10 (Mon)	Day 37 Final Comments / Marks 04 (Thu)			Day 34 Evaluation + Test 2 EF 123 24 (Mon)		

⁴³Legenda para os dois quadros: IL + C (Inserir Links + comentário); 3Q/2Q (formular 3/2 perguntas); CM (mapa conceitual); LexL (lista de isótopos); 3A/2A (responder às 3 ou 2 perguntas); CM+ (acrescentar detalhes ao mapa conceitual); LW (acrescentar palavras de ligação); F2F (encontro presencial); CR (leitura comentada); EF1/2 (pesquisa na Internet sobre os temas abordados no livro base – *English File*); EF Pres (apresentação resultados da pesquisa EF); Ind_R (produção individual de resenha); Ind_RGR (produção individual reflexiva sobre resenhas do grupo); Group_Art (produção coletiva de artigo); Evaluation (avaliação), PPP (PowerPoint Presentation – apresentação do trabalho final).

Observando-se o quadro acima, podemos constatar que o quarto ciclo de atividades foi eliminado para:

1. diminuir um pouco o ritmo das atividades;
2. possibilitar a retomada dos trabalhos dos três primeiros ciclos;
3. proporcionar mais tempo para que os alunos se dedicassem à construção do artigo coletivo; e
4. viabilizar a elaboração e apresentação do resultado das pesquisas em *PowerPoint*, atividade que não tinha sido prevista no primeiro plano de trabalho.

Entretanto, mantivemos a primeira atividade do ciclo 4, a de Inserir Links e Comentário, Day 25, para proporcionar mais uma oportunidade para a pesquisa e enriquecimento de seus artigos com novos conteúdos, antes da atividade de produção de texto coletivo final.

A metodologia do **aprender a aprender** (DELORS, 1996) demanda um ritmo de trabalho intenso e uma participação ativa dos alunos. No presente trabalho, sentimos que apesar das atividades terem sido bem recebidas pelos alunos, houve uma certa resistência expressada pelo atraso na entrega de alguns trabalhos como uma maneira de pedir a redução das atividades. CHIARELLO também encontrou algumas dificuldades ao implementar sua proposta inovadora “A leitura e o ensino com pesquisa no curso superior” das quais destacamos: 1. “acomodação do aluno”; 2. “falta de hábito de estudos e leitura e má organização do tempo para ler”; e 3. “perfil sócio-econômico do aluno, trabalhador durante o dia e estudante durante o período noturno” (CHIARELLO, p 96, 2002), disponibilizando pouco tempo para o estudo, e acreditamos que esses fatores também interferiram na atual pesquisa.

Passamos, agora, na seção seguinte, à descrição das atividades do LAPLI.

3.4 PROPOSTAS PEDAGÓGICA E DE ENSINO DE LÍNGUAS DO LAPLI

3.4.1 Descrição das atividades

A seguir, passamos a descrever todas as atividades desenvolvidas no LAPLI, mencionando os dias que elas foram executadas, seus objetivos com relação à aprendizagem de língua inglesa e quanto à proposta pedagógica, como elas foram encaminhadas, as normas estipuladas pelo professor e as dificuldades sentidas pelos alunos, além de uma avaliação da participação deles e exemplos dos trabalhos dos alunos. No decorrer desse trabalho, os nomes dos alunos foram trocados por números numa ordem aleatória mas consistente para lhes preservar o anonimato.

Como dissemos anteriormente, as informações para cada encontro foram veiculadas pelo Edital do Eureka, que foi o meio de comunicação principal entre o professor e os alunos durante o semestre. Era fundamental que o aluno o lesse no início/antes de cada aula. Na maioria das vezes ele estava disponível com mais de 24 horas de antecedência e alguns alunos reportaram ter gostado e usufruído dessa flexibilidade para saber que atividades seriam desenvolvidas naquele encontro, apesar dessas informações já terem sido passadas para eles, de forma resumida, em português, no primeiro dia de aula, no Plano de Trabalho do semestre. Abaixo reproduzimos o Edital com as instruções para o primeiro dia de atividades do LAPLI, Day 3, a primeira aula a distância, para uma melhor compreensão de como os trabalhos foram desenvolvidos.

eureka Letras - Português Inglês > Língua Inglesa: Pré-Intermediário II - 4º Período

board info chat mail content forum SAAW links exit ?

Thought of the day: "The only man who never makes a mistake is the man who never does anything." Theodore Roosevelt

03/08/2003 16:20:55 Day 3 - August 4, 2003

IL + C (insert Links + Comment)

Hello everyone and welcome to our first distance learning session!

Today, we are going to start our activities on the course Learning English exploring the resources of the Internet. As you know, we will be involved in activities online to develop mainly our reading and writing skills. Collaborative work is a different concept and very much used in schools, colleges and universities in Europe and America. I'm looking forward to seeing how much you've learnt and grown at the end of the semester, working on the Internet individually and in groups, solving problems and doing research, synchronously and asynchronously, with the teacher more like a tutor and not so much "on the spot light"! I'm sure you will gain a lot both as a student and as a (future) teacher/professional. Innovations and challenges are the spice of life! Welcome to the course!

So, let's start with our first activity, so to speak. The activity of Inserting a Link & Comment.

Imagine your class, Languages Portuguese and English at PUCPR - 4th period, has been invited to write an article for a University Newspaper that covers University courses in the whole of the south region. It is an honour to be chosen to write for this newspaper and you are all very happy with the challenge!

You've been asked to: write an article about a topic/problem from your course (Languages Portuguese and English) that you think is particularly interesting and that will give prospective students a good idea of what is discussed in a Languages Course. You will be able to work individually and in groups, doing research on the Internet or not, but the article has got to be ready by the end of the semester.

You are going to start your research today, collecting data from the Internet and thus practicing the research tips seen last class. To give you ideas on what you could write about, browse through the sites on education in a subject gateway, or go to a search or meta-search engine, type in key words (remember to use the "", the + or - sign to help your search) and happy surfing! You can only find out what you are interested in writing about if you discover what there is out there!

When you've found an interesting link / article, insert it in the Links option and include your comment telling us all why you think it's interesting. You can add more than one link today, but at the end of today's class, everyone must have included at least one link with comment, OK?

Come and say hello to me in the Chat when you finish reading this message and remember... this is constructive work so if you get stuck, please get in touch!

Happy surfing!

Profa. Rita Marriott

Thought of the day: "Blessed is the person who is too busy to worry in the day time and too sleepy to worry at night." Leo Aikman

Como este curso enfatizou principalmente as atividades de leitura e escrita, a leitura e compreensão das informações contidas no Edital já eram por si só um exercício para os alunos. No caso das aulas F2F, a colocação das informações das atividades do dia no Edital reduziram o TTT - *Teacher Talking Time*⁴⁴ permitindo com que o professor apenas esclarecesse alguma dúvida, se ela fosse dirigida a ele, e que os alunos trabalhassem colaborativamente no seu próprio ritmo e tempo. No final de cada encontro, foi colocado um "*Thought of the day*", que por 3 encontros no final de novembro passou a ser "*Idiom of the day*" e voltou a existir no final de novembro, a pedido dos alunos.

De acordo com o que vimos anteriormente, a escrita é considerada um processo (BROWN, 1994 e KOHUT, 2002) na qual KOHUT propõe os estágios de

⁴⁴ TTT significa o Tempo de Fala do Professor

seleção de tópico, *brainstorming*, organização / *outline*, rascunho, edição e re-escrita e revisão final (*proofreading*). As atividades do LAPLI envolvem o aluno em tarefas num processo no qual ele constrói seu conhecimento passando pelas fases de leitura e preparação para a escrita, que compreende as atividades de seleção de tópico * e *brainstorming* (inserir *links*), fluência (questionar e responder), planejamento (construção de mapas conceituais e construção de lista de isótopos além do desenvolvimento da habilidade crítica com CM+), ampliação do vocabulário (construção de lista de conjunções), reforço gramatical (pesquisa sobre aspectos gramaticais da língua - EF), até chegar a fase da escrita e exatidão (com os três estágios da produção de texto coletivo, que compreende atividades individuais e em grupo).

Com uma idéia clara do processo de leitura e escrita desenvolvidos pelo LAPLI, passamos então a descrição dos exercícios da primeira fase do curso que teve dois objetivos: 1. expor os alunos a textos autênticos na língua-alvo, de interesse deles e escolhido por eles, para desenvolver a leitura e estimular a aquisição de estruturas e vocabulário e 2. promover a assimilação tanto das estruturas e vocabulário quanto do conteúdo dos textos pelo desenvolvimento das atividades propostas, a interação entre os alunos, o trabalho colaborativo e a prática da fluência e do potencial comunicativo (*message oriented*). Nessa fase, os alunos puderam praticar seu inglês e se expressar livremente (nas atividades e na comunicação síncrona e assíncrona) sem se preocupar com os “erros” gramaticais que estavam cometendo nem se preocupar com a “nota” (com exceção da atividade com o EF) pois o que contou foi a participação nas atividades. O grau de envolvimento ficou a cargo da vontade, grau de maturidade e responsabilidade de cada aluno.

A seguir, passamos à descrição das atividades da primeira parte do curso, atividades para desenvolvimento da fluência, iniciando pela atividade de Inserir Links & Comentário.

3.4.1.1 Days 3, 11, 19 & 25

3.4.1.1.1 Inserir Links + comentário (IL+C)

Nesta atividade, o aluno se colocou como “**sujeito-pesquisador**” (TORRES, p. 85, 2002) e buscou os seus próprios textos-base para os trabalhos a serem desenvolvidos neste semestre (trabalho lexical, sintático, semântico e textual) e por esse motivo esta atividade foi selecionada para ser a primeira de cada ciclo. Como nos diz Torres,

“Nessa atividade [...] retira-se o foco central do professor, quando se distribui entre o grupo a função de selecionar conteúdos para serem discutidos. Na escola tradicional, o professor é quem seleciona a verdade científica a ser apresentada ao aluno, que deve simplesmente memorizar o que lhe é apresentado. No Laboratório *On-Line*, os conteúdos são propostos por alunos para alunos, que mantém um papel ativo, colaborativo e reflexivo no processo de construção de conhecimento.” (TORRES, 2002, p. 85 – 86).

Os alunos (individualmente nos *Days 3, 19 e 25* e em grupos no *Day 11*) pesquisaram e selecionaram links / *sites* / páginas da Internet em inglês sobre assuntos de seu interesse, e os inseriram na opção *Links* do Eureka com um comentário-resumo, formando sua biblioteca de textos / links favoritos (chamaremos este texto de “texto principal”). Esta atividade teve como objetivos: 1. motivar a compreensão de textos autênticos / não-facilitados em inglês e estimular o aumento do vocabulário pessoal do aluno pela pesquisa na Internet; 2. desenvolver o espírito crítico do aluno ao responsabilizá-lo pela seleção dos assuntos e textos; 3. criar conexões entre as aulas de inglês e as outras disciplinas do curso de Letras dando ao aluno a liberdade de escolha do tema a ser trabalhado; 4. levar os alunos a prática do *scanning* (leitura para idéia geral) dos textos no processo de seleção de seu link / texto para disponibilização no Eureka; e 5. levar os alunos a fazer uma leitura mais cuidadosa do texto escolhido para elaboração do comentário a ser publicado junto ao endereço do *site*, no ato da disponibilização no Eureka. Os alunos, individualmente ou em grupos, fizeram suas pesquisas na Internet e disponibilizaram o melhor *site* que encontraram sobre um assunto da área de Letras que fosse de seu interesse.

Num curso de escrita tradicional, após o primeiro estágio do processo – o de seleção do tópico - ocorre o *brainstorming*⁴⁵. No LAPLI, o estágio de *brainstorming* ocorre nessa atividade de Inserir *Links*, quando o aluno percorre os *sites* da Internet em busca de um artigo que seja de seu interesse e que tenha um vocabulário adequado ao seu nível de conhecimento. Ao exercer o exercício natural de *scanning* e *skimming* dos textos que seleciona para avaliar se o assunto geral é de seu interesse e se o vocabulário não lhe é completamente desconhecido, ele faz o seu *brainstorming*, isto é, relaciona seu conhecimento prévio tanto lingüístico quanto de mundo ao conteúdo que se apresenta naquele texto. É nesse processo mental de escolha e descarte de textos que o aluno também desenvolve seu senso crítico.

Podemos ver os primeiros links / *sites* / páginas da Internet colocados pelos alunos no Eureka e os comentários feitos por quatro deles na figura abaixo:

⁴⁵ *brainstorming* – tempestade de idéias

Teaching Literature - Fiction and Non-Fiction	04/08/2003	<p>Title: Teacher's help</p> <p>URL: http://www.teachingideas.co.uk/english/contents.htm</p> <p>Author: aluno 8</p> <p>Date: 04/08/2003</p> <p>I recomend this site because it helps English teachers how to prepare reading activities according to the level and the age. It brings the activity and a brief description about it, so you don't need to dowload everything, you just look for what you are intersted.</p>
Children's book	04/08/2003	
ENGLISH LANGUAGE	04/08/2003	
HOME EDUCATION	04/08/2003	
Learnig English	04/08/2003	<p>Title: Music at Fox Chapel</p> <p>URL: http://www.mcps.k12.md.us/schools/foxchapeles/fox2/philosop.htm</p> <p>Author: aluno16</p> <p>Date: 04/08/2003</p> <p>This site is not very completely but is the better I find in this area, and the links are very interesting! Because I agree that music can help our students to get a better concentration, motivation, pronunciation and extend vocabulary. And there's music to listen too,with ideas to work within during the classes.</p>
Educating children with autism	04/08/2003	
"education+children"	04/08/2003	
Family Involvement in Children Education	04/08/2003	
Teacher's help	04/08/2003	<p>Title: Teaching English</p> <p>URL: http://www.teachingenglish.org.uk/think/literature.shtml</p> <p>Author: Aluno 6</p> <p>Date: 05/08/2003</p> <p>This link is about the British Council's Young Learners Centre in Paris and how they use children's literature in their teaching of English. We can read name of books and the importance of tell stories. Besides literature, this site contains vocabulary quizzes and activities that our students can be do. Visit too links about readind, speaking, witting and another methodology for the classroom. A very interessant site!</p>
SOA	04/08/2003	
young children education	04/08/2003	
Educating Children and Youth in Homeless Situation	04/08/2003	
Education	04/08/2003	<p>Title: Cardiac Children</p> <p>URL: http://www.heartchildren.org.nz/book/hcbookindex.htm</p> <p>Author: Aluno 5</p> <p>Date: 04/08/2003</p> <p>This site is very important for people who have cardiac children in the family and to help teachers with the education of this children. It shows that this kind of children should not know about their differences between the others. Interesting and informative site that shows a lot of details about that.</p>
Cardiac Children	04/08/2003	
Music at Fox Chapel	04/08/2003	
Teaching English	05/08/2003	
Bilingual children understand written language ...	06/08/2003	<p>Title: Cardiac Children</p> <p>URL: http://www.heartchildren.org.nz/book/hcbookindex.htm</p> <p>Author: Aluno 5</p> <p>Date: 04/08/2003</p> <p>This site is very important for people who have cardiac children in the family and to help teachers with the education of this children. It shows that this kind of children should not know about their differences between the others. Interesting and informative site that shows a lot of details about that.</p>
Quality of Teaching	06/08/2003	
Learning English at home	06/08/2003	

Quadro "Links e comentários"

Observando os quadros acima, notamos que o assunto dos *sites* inseridos foram dos mais variados. Outros *links* disponibilizados para aprofundar suas pesquisas foram:

<ul style="list-style-type: none"> • "Deaf and Music" (Aluno 7); • "How to be an English Teacher" (Aluno 23); • "Resources for involving family in education" (Aluno 1); 	<ul style="list-style-type: none"> • "Reflective Thinking" (Aluno 6); • "The inclusion of deaf adults in the education of deaf children" (Aluno 1); • "Raising Bilingual Children" (Aluno 3); • "Raising Children Bilingually" (Aluno 3);
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • “Beethoven’s life – before and after his death” (Aluno 21); • “Deafness resource foundation” (Aluno 13); • “Bilingual children with Down Syndrome” (Aluno 18); • “Deaf culture” (Aluno 21); • Learning English at home” (Aluno 17) • “Learning styles” (Aluno 19); • “Teaching reading to children with special needs” (Aluno 1); 	<ul style="list-style-type: none"> • “Learning English Grammar on the Web” (Aluno 8); • “Guide to grammar and style” (Aluno 4); • “Using the World Wide Web with adult ESL learners” (Aluno 16); • “How to learn English on the Web” (Aluno 8); • “CALL – Computer Assisted Language Learning” (Aluno 16); • “Language Learning Lab” (Aluno 18); • “Picture Books by Dandi Palmer” (Aluno 4).
---	--

Com relação aos comentários feitos ao inserir o *Link*, como foi ilustrado no Quadro “Links e comentários”, vimos que essa atividade promoveu a “... construção ativa do pensar, o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, o questionar e o re-elaborar o conhecimento existente” (TORRES, 2002, p. 85), levando os alunos a produzir conhecimento praticando sua “competência comunicativa” (FÁVERO & KOCH, 2002, p. 16). Essa afirmação pode ser constatada nos comentários dos alunos nos quais eles:

- procuraram expressar as principais idéias do *site* usando suas próprias palavras (ex: *This link is about the British Council’s Young Learners Centre in Paris...* (aluno 6); *This site gives some hints for teachers...* (Aluno 13); *In this site we can see the good and bad points of including deaf adults in deaf children’s education.* (aluno 7)); e
- exercitaram seu senso crítico (*A very interessant site* (aluno 6); *This site is not very complete but it is the best one I found in this area and the links are very interesting!* (aluno 16); *This is one of the most effective ways to teach reading...* (aluno 18); *This is a very complete site.* (aluno 16).

Além disso, no aspecto de aprendizagem colaborativa, vimos a necessidade que eles sentiram de motivar a visita dos colegas pelo uso de expressões como: *I recommend this site because...* (aluno 8); *I hope you like it!* (aluno 17); *Take a look and see how interesting it is.* (aluno 23); *I hope you all like it* (aluno 23); *Come and*

visit it!!! (aluno 11); *As we are talking about bilingualism I think this is a good suggestion.* (aluno 23) ; *Highly recommended :-)* (aluno 16), até mesmo com a inserção de *emoticons*⁴⁶.

Tivemos 93,25% (56 inserções das 60) de contribuições nesta atividade. Os atrasos na disponibilização foram poucos e a principal dificuldade aqui foi a inserção de alguns links que não abriam. Neste caso, o professor entrava em contato com o aluno (por e-mail ou pelo *Chat*) para que ele verificasse e corrigisse o endereço do link / site.

3.4.1.2 Days 4, 12 & 20

Nesses dias, desenvolvemos um mini-ciclo de três atividades colaborativas em que o aluno trabalhou sobre o texto inserido pelo seu colega. Foi pedido a eles que escolhessem um outro texto, que também fosse de seu interesse mas que não tivesse sido inserido por ele, ao qual chamaremos de “texto secundário”, fizessem uma pré-leitura do texto e 1. formulassem perguntas instigando seu colega a ir além no seu conhecimento; 2. lessem o texto com mais atenção e demonstrassem o que entenderam pela criação de um mapa conceitual; e 3. iniciassem uma lista de isótopos (vocabulário relacionado ao tema), sempre com o objetivo de colaborar com a construção do aprendizado do seu colega. Vejamos abaixo como as atividades foram desenvolvidas.

3.4.1.2.1 Questionar (Ask3Q e a partir de setembro 2Q)

Primeira atividade do mini-ciclo de atividades colaborativas. Nessa atividade de questionar, tivemos novamente como objetivo levar os alunos a assumirem um papel ativo na construção de seu conhecimento, pois ao desenvolvê-la “[...] retira-se o foco central da figura do professor quando se desloca o exercício de questionar para a figura do aluno. [...] exercitando-se assim já nesse momento uma atitude reflexiva de sujeito, que deixa de ser um agente passivo do processo para assumir-se como um partícipe dele mesmo.” (TORRES, 2002, p. 77 - 78). Além desse objetivo, pretendíamos nessa atividade: 1. levar o aluno a formular perguntas

⁴⁶ Termo usado quando se usa os caracteres do teclado para expressar sentimentos.

motivadas pelo assunto, usando o inglês como ferramenta para atingir este objetivo; e 2. levá-lo a formular perguntas que levassem seu colega a ir além e o fizessem pensar sobre o tema que estava pesquisando, exercitando-se como um “sujeito-pesquisador” (TORRES, 2002, p. 77).

Para desenvolver esta atividade, os alunos escolheram um *link* / texto inserido na opção *Links* do Eureka que também lhes interessava, mas que não tivesse sido inserido por eles (texto secundário), leram o texto, elaboraram 3 perguntas sobre aquele assunto e as colocaram no Fórum. O título das perguntas deveria ser o nome do link e as perguntas deveriam ser colocadas no corpo do texto.

No *Edital do Day 4*, perguntamos aos alunos “O que é uma boa pergunta?” e pedimos a eles que pensassem no tipo de reflexão que as seguintes perguntas provocariam: “Quem descobriu o Brasil?”, “Por quê Cabral descobriu o Brasil?” e “Se o Brasil tivesse sido descoberto por uma pessoa de um outro país, você acha que o nosso destino teria sido diferente?”. Também disponibilizamos dois *sites* no *Links* onde os alunos puderam encontrar informações a respeito de como questionar. Como verificação do entendimento desse conteúdo, colocamos no Fórum no mesmo dia da atividade, dia 07 de agosto, a pergunta: “*What is, in your opinion, a good question?*” e pedimos que os alunos contribuíssem com a sua opinião. Algumas das respostas foram:

7/8/2003 20:37:41	Aluno 17	think about it!	2
I think that a good question is a question that makes the person think, express his/hers ideas very clearly and not only know the answer by heart! A good question is very open and you can really say what you think about it.			
11/8/2003 17:47:38	Aluno 19	thinking	2
In my opinion, a good question is one that makes you reflect and after reflecting you get improvement			
12/8/2003 15:34:24	Aluno 16	A good question	2
Depends on the area of knowledge.. With the Human Sciences, I think a good question can't have just one answer. For sure, the final conclusion needs to be clear and linked with the content but not necessarily with the same words of the books and the same point of view of the teacher. Generally long questions aren't so good, because they can confuse who will answer. On the other hand, insert texts before or after the question like a step helps a lot for that who knows the subject. For a test, I think the best way is using different kinds of questions (dissertative ones, fill in the blanks, for example).			

Do ponto de vista dos alunos, uma boa pergunta é aquela que permite a auto-expressão, não pode ser longa para não causar confusão e é aquela que faz a pessoa refletir e que essa reflexão leve a um melhoramento / aumento de conhecimento. Podemos perceber, nas respostas dos alunos acima, que os alunos fizeram distinção entre dois tipos de perguntas, lembrando-nos da distinção proposta por Widdowson (1991): “perguntas de base formal” (que podem ser perguntas abertas, perguntas dissertativas, preencher os espaços vazios),

“...dirigem a atenção a um determinado enunciado do texto e o aprendiz fornece uma resposta correta [...] não se solicita que ele interprete a frase...[...] o aprendiz tem que compreender a significação da frase interrogativa que serve para colocar a questão e procurar a frase no texto que corresponde a ela.” (WIDDOWSON, 1991, p. 141)

e “perguntas de inferências do uso”, que fazem o aluno pensar, expressar suas idéias, informar, ensinar, refletir, que “pedem uma demonstração da capacidade de leitura do aprendiz e leva-o a inferir significados do contexto e a tratar o texto de leitura como uma amostra de discurso e não como um conglomerado de frases.” (WIDDOWSON, 1991, p. 140). Vejamos alguns exemplos da produção dos alunos:

7/8/2003 20:06:46	Aluno 3	home education	1
I liked the web page [aluno 18] inserted about home education. I read a letter from a home educated teenager and found it very interesting. My questions are: Why educate children at home? What's the best way to provide social life for home educated kids with school ones? When is the right time to check if home education is going the right way?			
7/8/2003 20:39:00	Aluno 7	Music at Fox Chapel	1
1)What do you mean by educational motivation? 2)What kind of music do you consider being able to develop reading abilities? 3)How do you know that to be true?			
7/8/2003 20:23:23	Aluno 13	Learning English at Home	1
[aluno 19], I think the link you chose is very interesting. How do you think people can take the best advantage by using this kind of Self - Learning ? Do you think it really works? How people could self - discipline to dedicate enough to use this kind of learning?			
7/8/2003 20:32:03	Aluno 6	http://www.oup.co.uk/oxed/children/	1
The website that [aluno 4] included on the Eureka is so interesting. Questions: 1. What is the importance of show poetry for kids? 2. How we, teachers, can value the work of our students when they produce a poetry? 3. What is the better way to show the writer mistakes of the students?			

Foi interessante observar a ocorrência de várias perguntas de inferência do uso “*What do you mean*” “... *do you consider...*”, “*Do you think...*” e “*What*” mas que também tivemos perguntas referentes à forma, que remeteram o aprendiz a uma determinada parte do texto “*What is the best way...*”, “*When is the right time...*”. Algumas dessas perguntas fizeram uso das habilidades de *skimming* e *scanning* (que focalizam a atenção do aluno em frases como itens lingüísticos isolados sem relacionar texto e discurso) e outras demandaram a capacidade de leitura *top-down* (onde o aluno trouxe consigo a sua compreensão de mundo, informação, experiência e cultura para compreender o texto, resumindo o que foi dito e ao mesmo tempo acrescentando um pouco de generalidades). Pudemos sentir a presença da aprendizagem colaborativa e da interatividade pelos elogios espontâneos feitos aos links escolhidos por seu colega antes de formular as perguntas, o que nos faz constatar que essa atividade também foi ao encontro dos objetivos do método comunicativo que postula a necessidade de criar oportunidades reais de comunicação (SELINGSON, 2003, p. 12).

Durante o curso todo, tivemos 40 contribuições (86,67%) das 45 previstas. Em setembro, diminuimos o número das perguntas de 3 para 2 com o intuito de reduzir um pouco as atividades do LAPLI, atendendo a solicitações dos alunos. Na mesma ocasião pedimos que em vez de colocar as perguntas no Fórum eles as colocassem no *Content*, na pasta *Day 12*, para agrupar e organizar melhor os trabalhos, e os orientamos em como nomear os trabalhos de uma maneira padronizada para facilitar o reconhecimento da autoria, atividade e assunto por todos os participantes do grupo.

3.4.1.2.2 Construção de Mapa Conceitual (MC (ou GO))

Esta foi a segunda atividade do mini-ciclo de atividades colaborativas, dando seqüência a atividade anterior, onde os alunos trabalharam com o texto secundário. A inclusão dos mapas conceituais (que foram inicialmente colocados como sinônimos de Organizadores Gráficos e chamados de GO ou GOs) nas atividades do LAPLI teve seis objetivos principais: 1. que após ter lido o texto para formular as perguntas o aluno o lesse novamente empregando técnicas de leitura (intensiva,

extensiva, *skimming*, *scanning*, *top-down*) com o objetivo de criar um mapa conceitual, identificando as palavras chaves deste texto; 2. que no reconhecimento das palavras chaves e compreensão de como elas estão relacionadas, os alunos identificassem a “estrutura” do texto e que este conhecimento os ajudasse na criação dos seus próprios textos; 3. que a construção dos mapas conceituais ajudasse os alunos na aprendizagem de um vocabulário “novo”; 4. que os mapas conceituais construídos pelos alunos refletissem um resumo dos textos de origem; 5. que os mapas conceituais ajudassem o aluno / grupo, que inseriu aquele texto/link como texto principal, na construção do seu artigo; e finalmente 6. que no uso das palavras chaves (no processo de reconstrução de frases para a criação do texto), o aluno buscasse um aprofundamento do vocabulário ativo, elevando seu nível de inglês a um estágio mais avançado.

Foram disponibilizados aos alunos 2 links a respeito dos mapas conceituais (JONES, 2001; FREEMAN, 2003). O primeiro, da Universidade de Virgínia, foi colocado no edital do *Day 4* juntamente com as instruções para os trabalhos do dia. O segundo, do software *Inspirations*, foi colocado no *Links* do Eureka. Também fizemos uma apresentação em *PowerPoint* para explicar seus benefícios e ajudá-los na sua compreensão e criação. Os mapas foram confeccionados usando as AutoFormas ou Desenhar do *Word* e disponibilizados no Conteúdo, primeiramente na pasta com o seu nome e depois do *Day 12* e *Day 20*.

No mesmo dia que introduzimos esta atividade, colocamos no Fórum a pergunta: “Como os mapas conceituais podem nos ajudar a entender e, mais tarde, escrever textos?” como forma de averiguar o que os alunos entenderam a seu respeito.

Vejamos algumas respostas dadas pelos alunos:

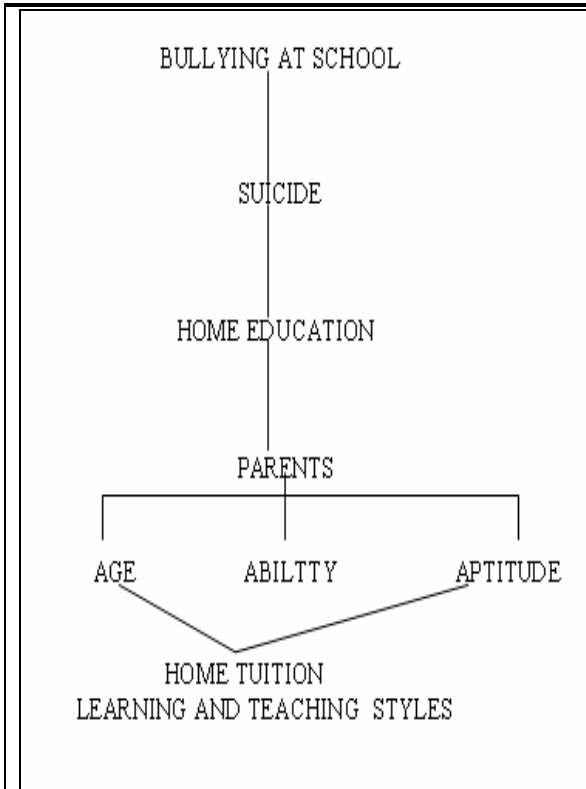
7/8/2003 20:44:35	Aluno 8	visual	2
It is too important nowadays work with visual things that don't take us a long time to read or understand. That's why grafic organizers make the realtions with the subject easily.			
7/8/2003 20:52:46	Aluno 21	get organized!!!	2
a good graphic can be efficient in a company, we had to make this kind of system for we get organized in our life. Actually, I always try to follow a schedule by a graphic, is easier and pratical for me...			
7/8/2003 20:53:20	Aluno 1	Hello!!!!	2
The graphics show the important things that we need to do a text. And they must be clear and objetives.			

7/8/2003 20:54:15	Aluno 5	Graphic Organizers	2
They usually help us showing an especifical and racional vision about the topic.			
11/8/2003 17:50:46	Aluno 19	GO	2
I really don't know. I have never worked with a GO before. I think it will help me because it's a clear way to visualize all the pieces of information that you need.			
11/8/2003 21:35:49	Aluno 3	Graphic Org	2
The Graphic Organizers can help us like a brainstorming text. We write keywords, basic information and organize the text in an easy picture to help understanding.			
11/8/2003 22:07:28	Aluno 23	A lot	2
The graphics helps us to see the subject better and than we can learn and understand faster and easier.			
7/8/2003 22:27:01	Aluno 12	organization	2
The Graphic organizers help to oganize the ideas.			
8/8/2003 18:48:02	Aluno 14	I think	2
Graphic organizers can be important for us, because now a days we don't have many time to read a long texts and the visual image is more facility for us understand the message.			

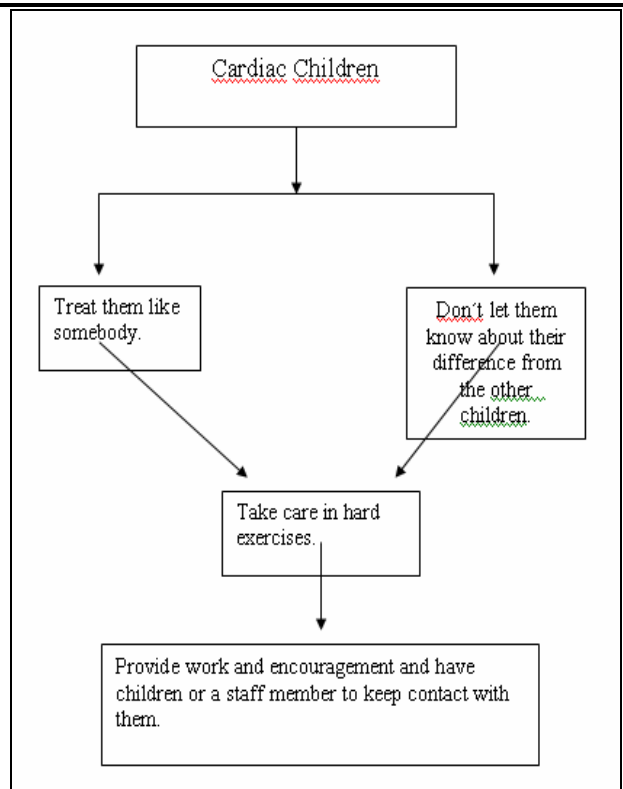
Como vimos, as respostas foram desde “Nunca trabalhei com GOs” (aluno 19) até “Sempre tento seguir um plano ou um gráfico” (aluno 21), passando por “Palavras chaves, informação básica” (aluno 3), “Mais fácil de visualizar todas as informações que se precisa” (aluno 19), “Organizar nossas idéias” (aluno 12), “Importante trabalhar com o visual” (aluno 8), “Rapidez, mais fácil para ler, ver e entender” (aluno 23), “Proporciona uma visão específica e racional do assunto” (aluno 5) e “A visualização ajuda a compreensão” (aluno 3). Pelas respostas dadas pelos alunos, pudemos ver que eles consultaram o material disponibilizado e teoricamente compreenderam os seus benefícios.

Relembramos que nessa atividade os alunos tiveram três desafios: 1. aprender a fazer os mapas; 2. entender como construí-los em aulas semi-presenciais; e 3. fazê-los como parte de atividade colaborativa, isto é, para auxiliar seu(s) colega(s) na compreensão do texto/link e escrita do artigo dele.

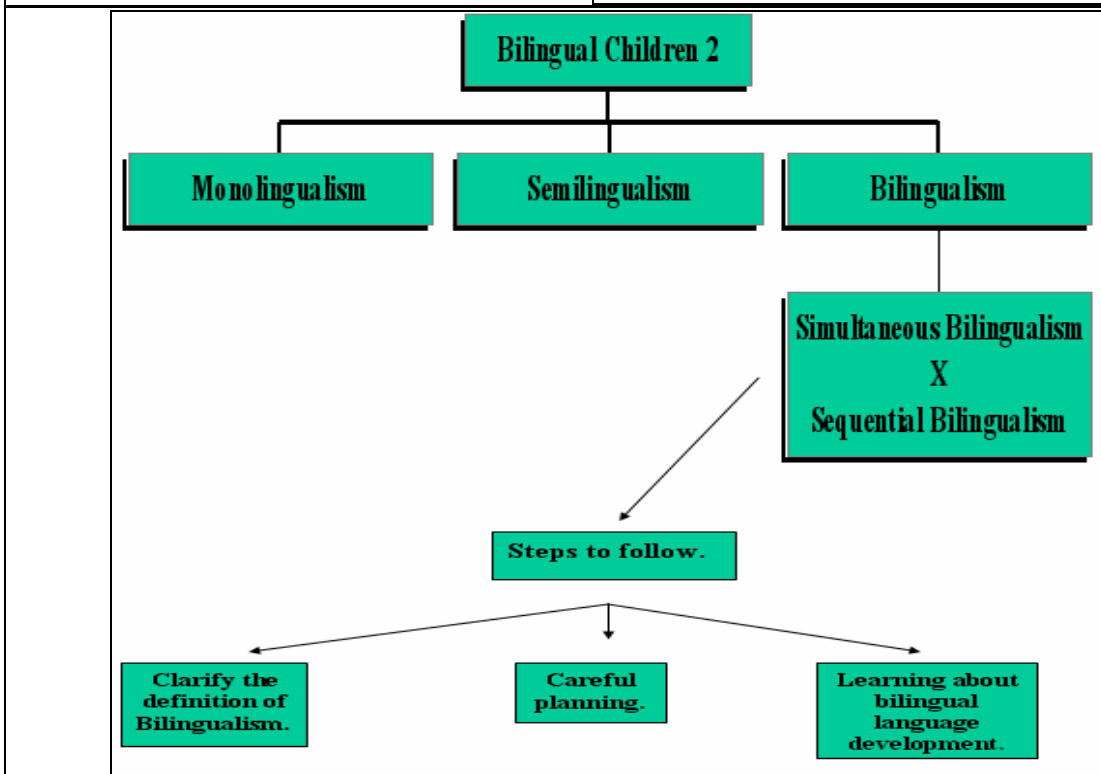
Vejamos a seguir exemplos dos mapas dos alunos nos 3 ciclos de atividades:



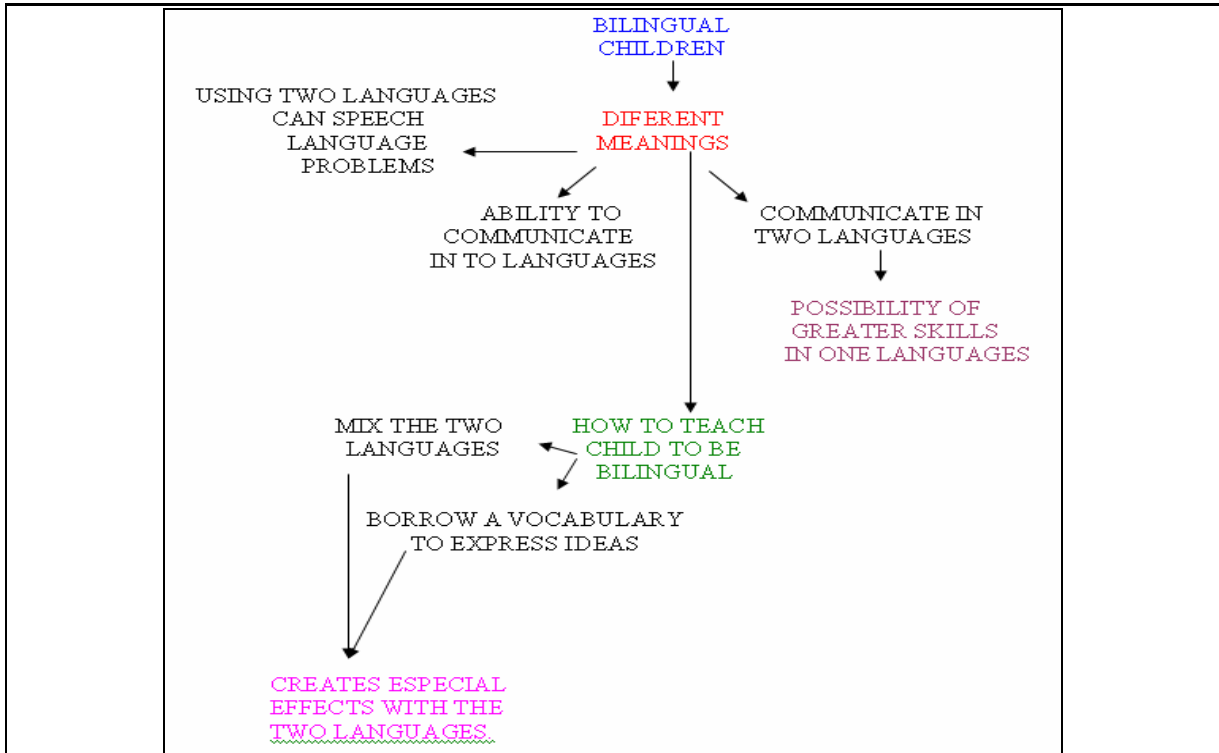
Aluno 12 – ciclo 1



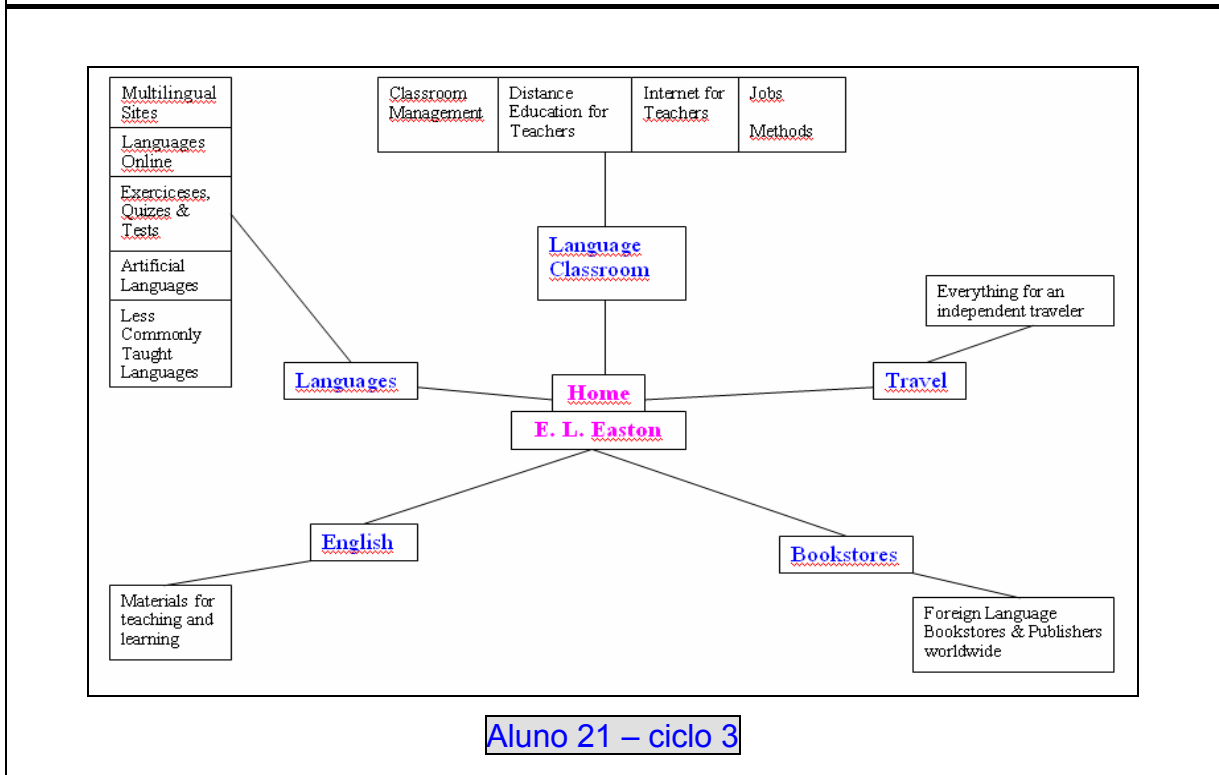
Aluno 5 – ciclo 1



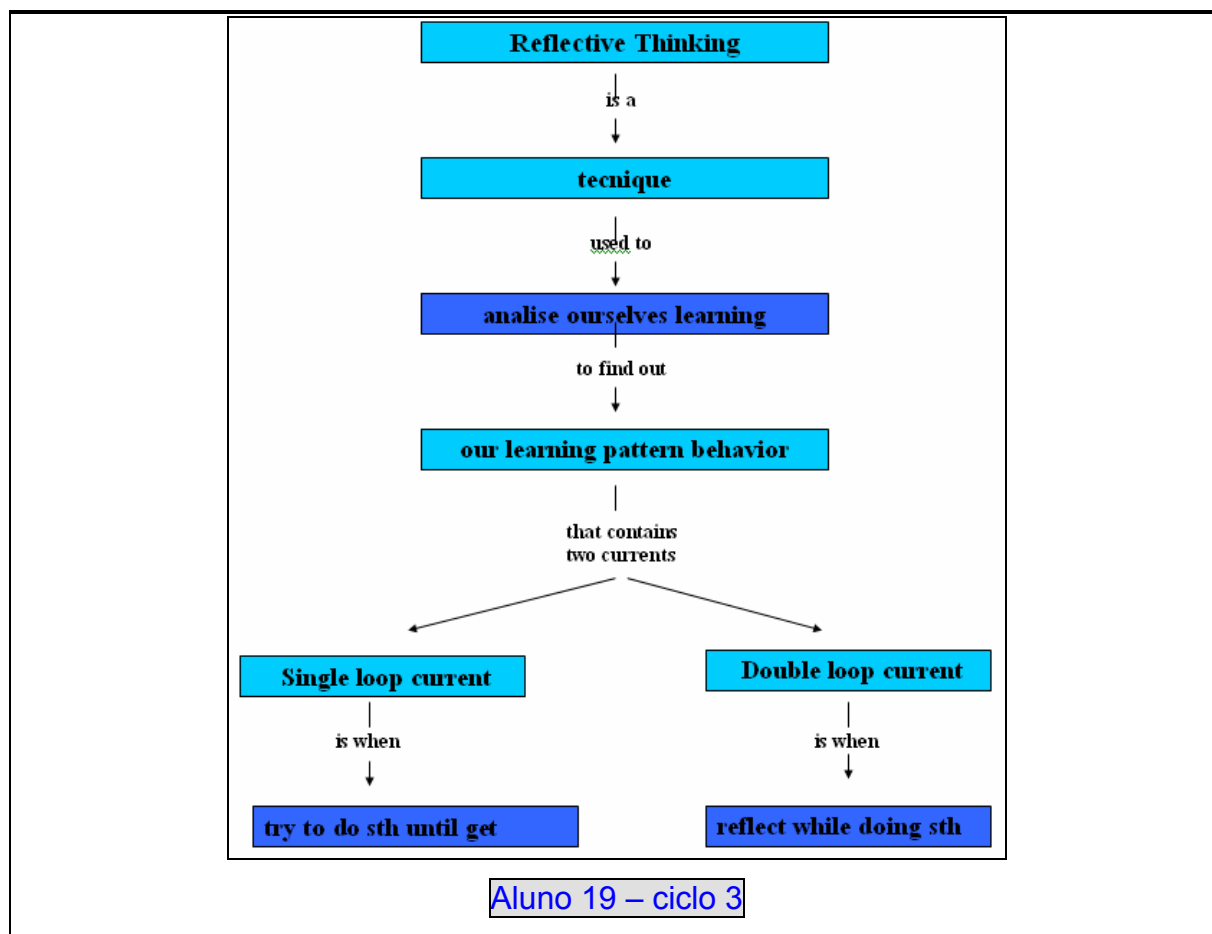
Alunos 6, 16 e 19 – ciclo 2



Alunos 4 e 18 – ciclo 2



Aluno 21 – ciclo 3



A criação de mapas conceituais demanda tempo, concentração e compreensão do conteúdo sendo exposto para que o aluno possa identificar e relacionar os conceitos sendo trabalhados. Para o aluno acostumado a marcar “X” e a fazer exercícios e responder perguntas que não o desafiam, essa é uma técnica que causa estranhamento pois exige uma mudança de postura. Mais uma vez, ele deve se tornar responsável pela sua aprendizagem e ter um comportamento pró-ativo. O professor ensinou como fazer. Agora, depende dele construir seu conhecimento. No que diz respeito ao aprendizado de inglês, o exercício de colocar os substantivos em caixas e uni-los de uma maneira lógica e coerente por verbos, preposições e palavras de ligação é um exercício de língua que leva o aprendiz a trabalhar com a língua, transformando verbos em substantivos, adjetivos e advérbios para conferir as ligações desejadas.

Podemos observar nas contribuições dos alunos acima, o esforço de alguns deles em resumir as informações extraídas dos artigos e uma evolução nos mapas no decorrer dos ciclos: no início foram usadas apenas palavras-chave e frases, mas

no terceiro ciclo foram utilizados verbos e conjunções para unir os conceitos. Nessa atividade com os mapas, entre as contribuições individuais e em equipe, a participação foi de 88,67%, 40 trabalhos foram entregues dos 45 inicialmente previstos.

3.4.1.2.3 Lista de Isótopos (*LexList*)

Esta atividade completa o mini-ciclo de três atividades colaborativas (questionar, construção de MC e elaboração de *Lex List*) onde os alunos trabalharam com o texto secundário. Ao elaborar a lista de isótopos (lista de vocabulário relacionado ao tema) nosso objetivo era que o aluno, enquanto trabalhasse com o texto secundário, detectasse o vocabulário que julgasse relacionado ao tema, o listasse e buscasse seu significado (se julgasse necessário). No ciclo seguinte, esse vocabulário seria resgatado pelo aluno que estivesse trabalhando com o texto secundário sobre aquele tema e ampliado com os novos termos que aparecessem no texto desse ciclo. Esse compilar progressivo numa só lista durante os ciclos de atividades forneceria subsídios para a escrita de seus textos individuais e coletivos, e o relacionamento entre esses termos poderia ser visualizado no mapa conceitual correspondente. Depois do curso ter iniciado, pensamos em pedir aos alunos que trabalhassem com as palavras listadas e as categorizasse por verbo, substantivo, adjetivo, advérbio ou outros, contextualizando o seu uso, mais ou menos da forma apresentada abaixo:

Item in context	Adverb	Adjective	Noun	Verb (+ preposition)					Other	Meaning	Other Meaning?
				Future	Present	Past	PP	+ing			
Gallery of art work			√							A room or a building which is used for showing works of art	The highest floor in a theatre that contains the cheapest seats

Entretanto, como não havíamos previsto essa atividade no início do semestre e conseqüentemente não havíamos alocado tempo para este trabalho, tivemos receio em introduzir mais essa novidade e sobrecarregá-los.

Widdowson (1991, tradução de José Carlos P. de Almeida Filho) fala sobre “glossários de apoio” (que “preparam o aluno de antemão para enfrentar possíveis problemas com o texto”) e “glossários de sugestões” (fornecidos “em seguida aos textos de leitura [para que] o leitor possa recorrer às explicações toda vez que depare com dificuldades”) (WIDDOWSON, 1991, p. 121). Ele se posiciona contra esses tipos de glosses por eles serem elaborados pelo professor e por achar que o aprendiz deva assumir uma postura mais ativa e responsável, falando do “apelo racional no ensino de línguas”. (p. 121). No LAPLI, são os alunos que criam a lista de isótopos (e, num trabalho futuro, a categorização dessa palavras na tabela sugerida), construindo verdadeiramente seu aprendizado e colaborando com a construção do aprendizado do seu colega, pois são eles decidem que palavras inserir ou não.

Por outro lado, Reinilde Dias (2001), da UFMG, sustenta que construir lista com significado associado é uma estratégia de “repetição elaborada” que auxilia na transferência da informação para a memória de longo prazo (ou memória de armazenamento). Ela implica no

desenvolvimento de novas associações entre os conceitos a serem apreendidos, bem como no estabelecimento de conexões entre informação nova e conhecimento prévio. [...] estratégias de fixação do vocabulário através de agrupamentos significativos (como agrupamentos por opostos, por significados semelhantes, produção de cadeias de palavras derivadas {*die – death – dead – deadly – dying – died*}, podem ser utilizados para provocar uma elaboração eficiente (*elaborate rehearsal*) dentro da memória de curto prazo. Com isso, pode-se garantir uma transferência adequada do que foi processado para a memória de longo prazo e possibilitar sua recuperação em situações futuras. (DIAS, 1996, p. 153)

Mais uma vez, o aluno assume no LAPLI um papel ativo na construção do conhecimento. Pela criação desses glossários, delegamos a eles a responsabilidade de fazer o levantamento dos termos novos.

Como na atividade de questionar, os alunos, inicialmente, colocaram suas listas no Fórum, passando posteriormente a elaborá-las no *Word* e colocá-las no *Conteúdo* na pasta do dia da aula, *Day 12*. Entretanto, no terceiro ciclo, *Day 21*,

devido aos ajustes ocorridos para diminuir o número de atividades em virtude do tempo que elas estavam demandando do aluno para executá-las, a atividade de acréscimo à lista de isótopos foi colocada apenas como uma de três opções de atividades que os alunos tiveram e nenhum trabalho foi feito nesse último ciclo. Colocamos abaixo alguns exemplos do trabalho dos alunos desenvolvidos nessa atividade.

Ciclo 1	Ciclo 2
<p style="text-align: center;">Lexical List</p> <p>(apresentada pelo aluno 5)</p> <p>CHAMBER: Space/ assembly room</p> <p>UNRESTRICTED : Not limited by anyone or anything</p> <p>LIAISON: The regular exchange of information between groups of people.</p>	<p style="text-align: center;">Lexical List</p> <p>(apresentada pelos alunos 20 e 17 no ciclo 2)</p> <p>Suitable Sketchbook Otherwise Copyright Artwork Pictures Collection Book Poster</p>
<p>LUNGS: One of the two organs in your body that you breath with.</p> <p>RESTRAINT: The ability not to do something that you very much want to do.</p> <p>GREYISH: Slightly grey</p> <p>FULFIL: A need to provide something that someone needs.</p> <p>WARD: Towards a particular direction or place.</p>	<p style="text-align: center;">Lexical List</p> <p>(adição feita pelo Group 2 (alunos 3, 12 e 23 ao trabalho dos alunos 20 e 17 colocado acima)</p> <p>Illustrator Writer Picture book Gallery of art work Unfinished Incomplete Portfolio Published Science fiction Mythology sketchbook</p>

Pelas amostras acima apresentadas, vemos que alguns alunos listaram as palavras que no seu ponto de vista levam a isotopia do texto enquanto que outros, além de listá-las, buscaram o significado das palavras que desconheciam, fazendo uso dessa atividade para aprofundar seu vocabulário. Durante todo o semestre, das 45 contribuições esperadas para essa atividade, tivemos 39 (86,67%).

Os alunos levaram muito mais tempo para desenvolver as três atividades deste mini-ciclo do que planejamos. Por ser um trabalho colaborativo, as atividades tinham que ser entregues no prazo para serem trabalhadas no encontro seguinte e

alguns alunos sentiram muita dificuldade em cumprir esse prazo. Muitos deles também não as fizeram como atividade colaborativa, isto é, não trabalharam com o texto secundário e sim com o texto principal (seu próprio *link*/página da Internet). Talvez isso tenha ocorrido por falha nossa, por não termos explicado logo no começo do semestre que eles trabalhariam com dois assuntos, o seu principal e um secundário. E apesar de termos procurado colocar uma explicação o mais clara possível no *Edital* do *Day 12* (segundo ciclo), a explicação no *Edital* no *Day 4*, primeiro ciclo, foi muito rápida, talvez até ambígua, e isso pode ter levado os alunos a chegarem a conclusões equivocadas. O nosso objetivo com essa seqüência de três atividades colaborativas foi de que os alunos ajudassem seus colegas e se envolvessem com outro assunto que não fosse só o de seu interesse particular, ampliando o conhecimento e praticando a fluência em língua inglesa.

3.4.1.3 *Days 5, 13 (& 21)*

A partir de agora, os alunos voltam a concentrar-se no texto escolhido por eles, o texto principal, trabalhando individualmente ou em grupos, envolvidos em aprendizagem colaborativa ou não, com o objetivo de construir o seu artigo coletivo.

3.4.1.3.1 *Responder (3A e a partir de setembro 2A)*

Esta atividade está ligada a atividade de questionar do mini-ciclo de atividades colaborativas. Nessa etapa, o aluno podia escolher quaisquer três perguntas para responder, a respeito do seu tema principal ou não, embora a tendência tenha sido a de responder às perguntas relacionadas aos links e páginas da Internet inseridas por eles. O objetivo dessa atividade era de, além de levar o aluno a ler os referidos textos e pensar sobre aqueles questionamentos, motivá-los a pesquisar para responder às perguntas, praticando a comunicação em língua inglesa (estruturas e vocabulário). Essa atividade, como disse o aluno 12, “Faz com que você entenda o assunto e num pequeno texto sintetize as idéias” (respondendo à pergunta “A elaboração de perguntas e respostas contribuiu para o desenvolvimento da escrita?”), no Questionário de Avaliação. No primeiro ciclo as respostas foram colocadas no *Fórum*, passando a serem colocadas no *Conteúdo*, no

segundo e terceiro ciclo, no mesmo documento do Word onde estavam as perguntas.

TORRES (2003) explica que os alunos fazem as escolhas das perguntas às quais responderão baseados em dois critérios: interesse ou utilidade (por se interessar pelo tema ou por achá-lo útil) *versus* facilidade ou dificuldade (uma pergunta fácil de responder ou uma que proponha uma dificuldade / desafio maior). Segundo ela,

não importa o critério de seleção, mas sim a reflexão que decorrerá dessa escolha. Muitas vezes o aluno percebe que seu critério foi equivocado, por exemplo, quando seleciona a pergunta por crer que é mais fácil e por conseqüência demandando menos tempo de trabalho. Ao elaborar sua resposta percebe que ela é muito trabalhosa e conseqüentemente mais demorada a sua conclusão. Ou ainda percebe a inutilidade de se responder a uma questão que já se sabe antecipadamente a resposta. (TORRES, 2003, p. 81)

Mais uma vez, responsabilizamos o aluno pelo seu aprender (pois ele escolheu que perguntas responder e o quanto desenvolver as respostas) e oferecemos a ele a oportunidade de praticar a fluência no seu inglês escrito usando e adaptando o vocabulário e estruturas do texto base em suas respostas, de uma maneira significativa e comunicativa.

Vejamos abaixo alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

Ciclo 1			
11/8/2003 21:45:00	Aluno 19	English at home	2
<p>How do you think people can take the best advantage by using this kind of self-learning? -> I think people can take the best advantage by organizing themselves when using the site. For example: they should schedule their classes on the computer as if it was a regular class otherwise the time goes by and they don't study.</p> <p>Do you think it really works? Yes. As I said if you really take it as something serious and do it regularly your English will improve a lot.</p> <p>How could people self-discipline to dedicate enough to use this kind of learning? Maybe constructing a schedule estipulating which days of the week and how many hours to spend studying.</p>			
11/8/2003 22:06:22	Aluno 16	answer to [aluno 7]'s question	2
<p>1)What do you mean by educational motivation?</p> <p>I understand by educational motivation when children really want (feel motivate) to do what you (the teacher) proposed them in class without doing other things or thinking about other subjects... Music is one way to do it, because it's not usual on day-by-day classes.</p>			

2) What kind of music do you consider being able to develop reading abilities?

In this site you can have lots of songs plugged to an specific context. So, I think the best song to develop reading skills is one that uses the vocabulary to improve our English used in class.

3) How do you know that to be true?

Using! rs.

Reading articles from Teachers and School Directors that have already used this method and knowing it has worked with them I'm able to trust on it. But, it's necessary to remember that each group has its particularities, so, if it didn't work with you try to do another different activity based on the conversation between you and the students.

Ciclo 2

Why does a family decide to raise their kids with 2 or more languages?

It depends of the mean of bilingualism that each family thinks. But, all the families wants to have more possibilities to be successful in raising bilingual children because knowing two or more languages truly gives kids so many advantages in life. The parents intend their children be able to use another language for reasoning, to know two cultures, to communicate with a wider variety of people, parents thinks about their children's future. A bilingual child can read and listen, but not speak a second language, or it can comprehend and speak... he will be a bilingual child and the goal is achieved. The family raises their kids with the ability to use one or more than one language, like a gift!

How do you define "bilingualism"?

It is difficult to define bilingualism, because there is not only one closed definition, for some people it is the ability to listen two languages but speak in only one. As we are discussion about children, parents or teachers have lots of expectations about them, so there is a chain that considers bilingualism as knowing also literature in two languages.

There is one point that is elementary to remember! A language could be analyzed in five levels: listening, speaking, writing, reading and speech. So, the choice is up to you!

Respostas dadas pelos alunos 6, 16 e 19

Ciclo 3

What do you think is important to be a good teacher?

R: I guess the best way is study a lot and looking for another point of views.

What did you learn when you read the link you choose?

R: I learned that we, teachers, need to look for another opinions and read a lot.

Respostas dadas pelo aluno 1

Questions about [Learning styles_link](#)

1. Do you agree when they say abstract information is the opposite of concrete experience? Why (not)?

R: Yes, I do. Because the text explains that when we go through an activity we can use both methods. However "Concrete Experience" works with feeling, touching, seeing and hearing and "Abstract Information" works with mental or visual conceptualization. Besides being opposites they are used for the same process.

2. Which style do you think is the most important to learn?

R: Actually you need to try them. After this you are able to choose one that best fits you and then become more proficient in your preferred style.

Respostas dadas pelo aluno 19

Questions about [Raising Bilingual Children](#)

1. What kinds of language shock are faced for the kids in a foreign country?

In general, speech-language problems are less likely to occur when both languages are introduced early and simultaneously. There is a greater possibility of problems if children are introduced to a second language during the preschool years after another language was used exclusively. Some people believe that if a second language is introduced before the first language is fully developed, the development of the first language may be slowed or even regress. Others believe that the skill level of the second language will develop only to that of the first.

2. Just cite some suggestions of things parents can do to make sure their children keep both languages easily.

Parents who are concerned about their child's speech-language development should contact a speech-language pathologist. An appropriate evaluation of skills will include evaluation of both languages, and will be completed by a bilingual speech-language pathologist or one who has knowledge of the rules and structure of both languages and the assistance of a translator or interpreter. The discovery that a child has some delays in both languages does not necessarily indicate a need for professional services. These delays may be characteristic of a two language learner.

Respostas dadas pelo aluno 12

Podemos observar que alguns alunos aproveitaram a oportunidade para praticar seu inglês e desenvolver a fluência (alunos 1, 16 e 19), como era nosso objetivo, mas alguns deixaram passar essa oportunidade, fazendo apenas uma colagem do texto. (aluno 12). Entretanto, tivemos 80,33% de contribuições (37 das 45 esperadas) e 80% dos alunos julgaram esta atividade significativa (sendo que 40% deles disseram que ela foi Muito significativa – Pergunta 18, Questionário de Avaliação). Os alunos trabalharam individualmente nos *Day 5* e *Day 21*. Já no *Day 13*, tiveram que tomar as decisões com a sua equipe, negociando a respeito de que perguntas responder e que respostas dar. As idéias foram trocadas oralmente com os que estavam presentes fisicamente no mesmo laboratório de informática e pelo *Chat* ou *e-mail* com aqueles que estavam em outro laboratório ou em casa, e alguns alunos reportaram ter usado a língua inglesa para trocar essas idéias em comentários como: “... me senti estimulada [a usar o inglês oralmente] sim!! Porque lendo e ouvindo em inglês tendo a pensar em inglês e, portanto, falar também! Mesmo porque o nome das atividades são em inglês então mesmo que não querendo fica uma mistura de idiomas.” (aluno 16, Fórum)

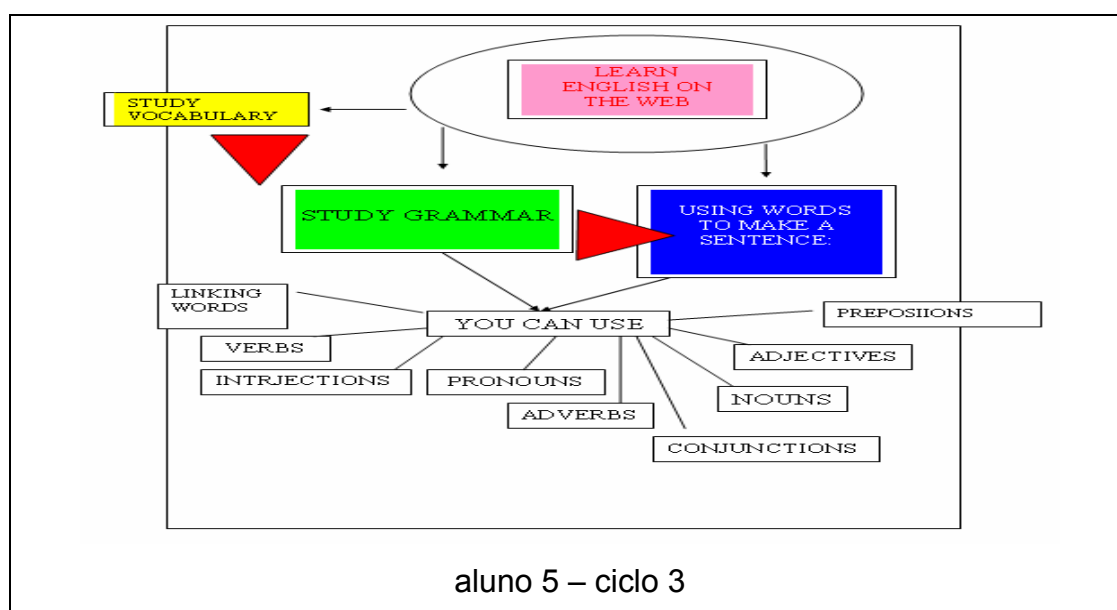
3.4.1.3.2 Acrescentar detalhes ao mapa conceitual (CM+ (ou AGO ou GO+))

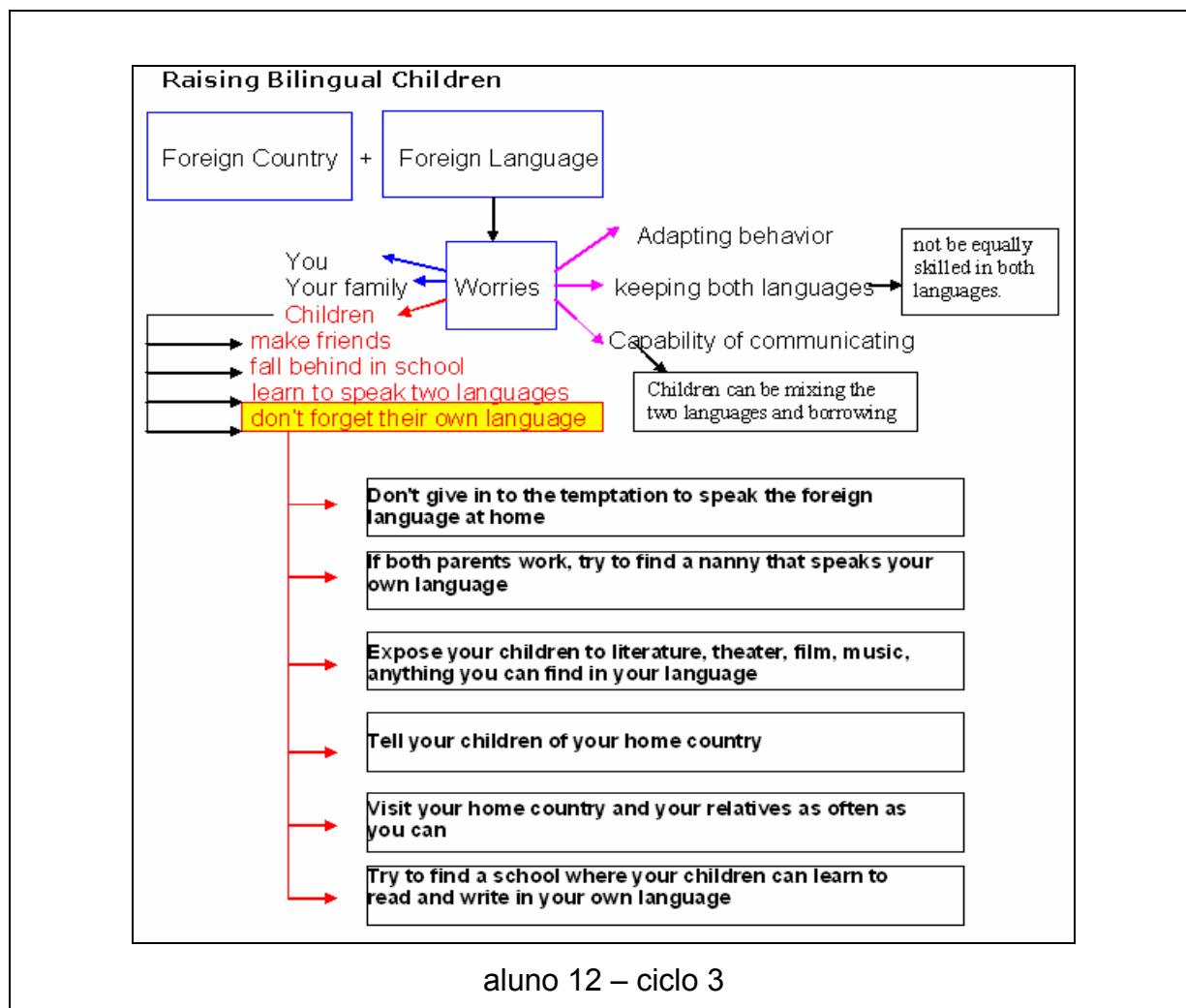
Nesta atividade, os alunos buscaram os CMs construídos pelos seus colegas no encontro anterior (*Days 4, 12 & 20*) sobre os *links* / páginas da Internet inseridos

por eles próprios (texto principal) nos encontros no início de cada ciclo (*Days* 3, 11, 19 & 25), e 1. procuraram compreender o texto a partir do mapa base criado; 2. consultaram o texto base para encontrar mais informações a serem acrescentadas no mapa; e 3. adicionaram mais detalhes ao mapa conceitual base, criando um mapa mais completo, o *CM+*.

O objetivo dessa atividade era 1. partir da primeira leitura feita pelo seu colega (ilustrada pelo mapa conceitual) para fazer uma leitura mais aprofundada do texto principal; 2. que esta leitura mais cuidadosa levasse a uma complementação do mapa; e 3. que o trabalho de comparação do mapa com o texto, motivado pela complementação, estimulasse o desenvolvimento de análise e espírito crítico bem como sua concentração, auxiliando na interiorização das estruturas gramaticais e do vocabulário mais avançado, contribuindo assim com um avanço do seu inglês a um patamar mais elevado tanto com relação ao conteúdo (idéias) quanto na forma (língua), pois como nos diz REYNOLDS (2004), editor do *Prentice Hall Writing Center*, “Atividades de revisão por colegas encorajam os alunos a desenvolver as próprias habilidades como editor ao invés de confiar no olhar treinado do professor.”

Vejamos alguns exemplos dos trabalhos dos alunos:





Na realidade, os alunos sentiram um pouco de dificuldade em realizar esta atividade. Acreditamos que 4 motivos tenham sido os principais responsáveis por este resultado: 1. o atraso na entrega dos trabalhos do mini-ciclo de atividades colaborativas do encontro anterior e a necessidade de mais tempo para terminá-las, tomando parte desta aula, e por esta já ser a segunda atividade do dia; 2. alguns alunos não encontraram nenhum mapa sobre o seu texto principal e, conseqüentemente, não tinham um mapa base para criar o CM+; 3. outros alunos trabalharam com o seu próprio texto – texto principal – e não com o texto do colega – texto secundário – como havia sido orientado e não viram a necessidade em rever o seu próprio trabalho com a finalidade de “completá-lo”; e 4. a dificuldade em se fazer modificações / acréscimos aos mapas conceituais criados no aplicativo Word gerando uma certa frustração nos alunos. Sendo assim, das 30 contribuições

previstas nesta atividade, tivemos apenas 12 (40%) nos ciclos 2 e 3 sendo a maioria no terceiro ciclo.

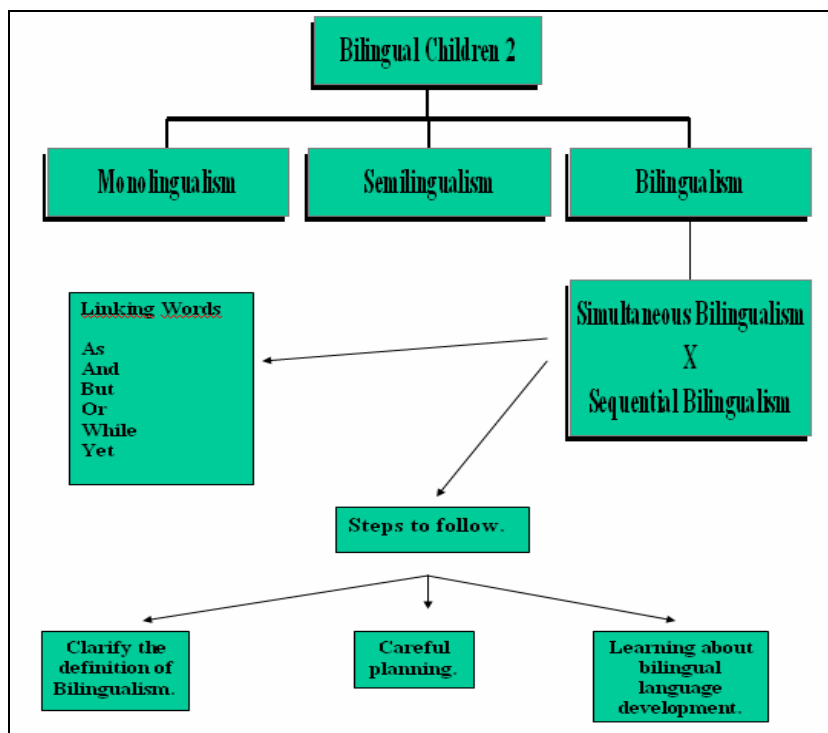
Para que esta atividade seja mais bem aproveitada pelos alunos na próxima vez que o LAPLI for implementado, precisamos 1. ser mais claros ao apresentar o mini-ciclo de atividades colaborativas para que cada aluno escolha e trabalhe com um texto secundário; 2. dar mais tempo para eles desenvolverem os trabalhos deste encontro e do encontro que antecede a este; e 3. sugerir que os alunos imprimam o mapa para fazer o CM+ e depois digitalizem o trabalho ou 4. proporcionar um aplicativo próprio para a construção de mapas conceituais como o “CmapTools”, desenvolvido pela *West Florida University*.

3.4.1.3.3 Lista de conjunções e/ou locuções conjuntivas (LW)

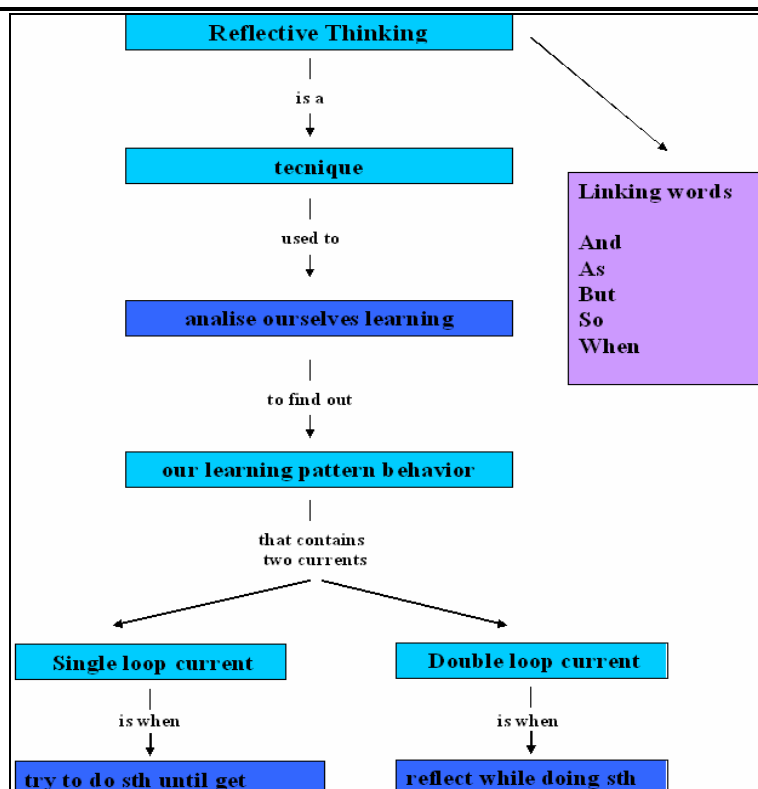
Nessa atividade de LW (*Linking Words*), nosso objetivo era que os alunos olhassem para o texto principal – o *link* / página da Internet inserido por eles – com o intuito de detectar e listar as conjunções / locuções conjuntivas que o autor usou para expor um ponto de vista, colocar uma idéia contrária, explicar, enumerar, enfim, que fazem a coesão do texto do início ao fim, “entre as orações dentro do período, entre os períodos dentro do parágrafo, entre os parágrafos no interior do texto.” (FÁVERO & KOCH, 2002, p. 41) com o objetivo de usá-las posteriormente para escrever seus próprios textos.

Ao listarem essas palavras por categorias, os alunos estariam facilitando a passagem desse vocábulo para a memória de armazenagem e este ancoramento organizado facilitaria o seu resgate em situações futuras (DIAS, 1996, p. 153).

Tivemos apenas 7 das 30 contribuições esperadas nessa atividade e alguns alunos incluíram as conjunções no próprio mapa, numa caixa somente para conjunções, como vemos a seguir:



Alunos 6, 16 e 19 – ciclo 2



Aluno 19 – ciclo 3

Acreditamos que os alunos tenham participado pouco nessa atividade por estarem ainda envolvidos com os trabalhos dos encontros anteriores. Numa próxima implementação do LAPLI, a questão de tempo para os alunos concluírem as tarefas deve ser revisto.

3.4.1.4 Day 21

No *Day 21*, pelo fato dos alunos estarem tendo dificuldade em concluírem seus trabalhos no prazo pedido, as atividades do dia (acrescentar detalhes ao mapa (*CM+*), acrescentar itens à Lista de Isótopos (*Lex+*) e criar Lista de conjunções e/ou locuções conjuntivas (*LW*)) foram colocadas como opção, isto é, os alunos não precisaram desenvolver todas as três atividades (embora desejássemos que eles as tivessem feito), tiveram que escolher apenas uma delas para trabalhar. Foi interessante observar que das 10 contribuições que tivemos, as opções foram: acrescentar detalhes ao mapa – 8 contribuições; acrescentar itens a Lista de isótopos: - 1 contribuição; e criar lista de conjunções – 1 contribuição.

3.4.1.5 Day 6

3.4.1.5.1 Leitura comentada

O objetivo dessa atividade era dar aos alunos tempo para praticarem a sua competência comunicativa oralmente, tendo por base a leitura de textos que os auxiliariam nos seus estudos e na construção de seus artigos. Os textos escolhidos encontravam-se ou na opção *Links* ou no *Content*, e foram os seguintes:

- *A+ Research & Writing*
- *Study time! How to make the most of it!*
- *Quality learning – The search for intelligent life.*
- *Index of Graphic organizers*
- *Netiquette2.doc*

Os alunos foram divididos em cinco grupos e tinham a responsabilidade de ler todos os cinco textos, mas deveriam vir preparados para a aula para iniciarem e dirigirem a discussão do seu texto. Os textos foram pré-allocados aos alunos, embora eles pudessem trocar de texto com o colega se preferissem um outro artigo, informando a troca ao professor. Para esta atividade, fomos à sala de Projeção 1, já que não era necessário que todos os alunos tivessem acesso à Internet e ao Eureka neste dia, apenas aqueles que estariam encaminhando as discussões.

Sentimos que os alunos não esperavam essa dinâmica nas aulas de inglês pois, apesar de terem tido tempo para se prepararem (de uma aula para outra), apenas alguns deles leram os textos, e somente uma aluna preparou-se para poder debatê-lo com a turma. Os outros alunos não se manifestaram durante a explanação e o objetivo que tínhamos de oferecer um espaço para a expressão oral dos alunos não foi aproveitado.

Esta atividade, embora tenha sido planejada para ser feita quatro vezes no semestre, uma em cada ciclo, foi desenvolvida apenas no *Day 6*, devido à necessidade que tivemos de alocar um encontro a mais para a atividade com o livro adotado pelo curso, o livro *English File (EF)*. Apesar disso, a consideramos fundamental para um bom aproveitamento no curso, pois ela é o veículo de comunicação que o professor tem para disponibilizar um material que forneça um embasamento teórico (quanto à metodologia do curso ou fundamentação para a construção dos artigos) ou até mesmo para esclarecer quanto a dificuldades que eles venham sentindo com relação à sua expressão em língua inglesa.

3.4.1.6 *Days 7, 14, 15, 22 & 23*

3.4.1.6.1 English File Research, Preparation and Presentation

Essa atividade foi iniciada no segundo ciclo, *Day 14*. (No primeiro ciclo, *Day 7*, foi feita uma atividade extra com os alunos para eles poderem participar de uma reunião do centro Acadêmico de Letras.) Nos *Days 14 & 22* foi possível desenvolver as atividades planejadas: pesquisa na Internet sobre os itens gramaticais e lexicais enfocados no livro base (*English File - EF*); preparação da apresentação e a apresentação dos resultados. Mais uma vez, nessa atividade, oferecemos

oportunidade para o aluno se colocar como “sujeito-pesquisador”, responsável pela “produção de conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo” (BEHRENS, 2000, p. 87) e nos colocamos como mediador tanto nas aulas F2F quanto nas aulas à distância.

No *Day 14*, aula à distância, os alunos trabalharam em grupos e fizeram a escolha dos itens a serem trabalhados em conjunto. Como de costume, todas as explicações foram colocadas no Edital (reproduzido abaixo) e após sua leitura, os alunos deveriam decidir, em grupos, que dois tópicos escolheriam para trabalhar e informar o professor no *Chat*, como está explicado no *Edital*:

<p>14/09/2003 17:58:04</p> <p>← → 🗑️</p>	<p>Day 14 – Monday - September 15 Lab 3 – CTCH</p> <p>Hello everyone and Welcome!!</p> <p>Today you are going to be introduced to the activity we couldn't do last month: the activity with the Book English File. So, what are you going to do?</p> <p>As this month everything is being done in your groups (you are in 7 groups all together), decide in groups which 2 topics from the book (one from File 1D and one from Files 2A & B) you would like to work with. They are:</p> <p>File 1D</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Present Perfect (pages 18, 19, 25) 2. Past Participles (been or gone? Page 19) 3. (Me,) too. (Me,) neither. (page 19) 4. Tense revision (Present simple, present continuous, past simple, future [going to], page 21 & 25) 5. Focus on vocabulary (checking in, arriving, losing your luggage, page 20) 6. Focus on pronunciation (vowels for: train, stamp, wall, party, arrive, page 22) 7. Focus on listening (listening exercise on any of the topics in File 1D) <p>File 2A & B</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Have you ever...? (ever / never, pages 26 & 27) 2. Present Perfect or Past simple (page 27) 3. Have to / don't have to (obligation) 4. Present Perfect & Past simple (page 27) 5. Focus on vocabulary (Vocabulary expansion: unusual verbs used in with Present Perfect [3rd from]) 6. Focus on pronunciation (Vowels for: done, said, spoken, driven, page 26) 7. Focus on listening (listening exercise on any of the topics in File 1D) <p>You need to find on the Internet a CHALLENGING & VERY GOOD exercise that will teach your colleagues NEW things. (Remember you can always adapt one!) If you cannot find an exercise like this on the Internet, you can use a book / grammar book if it provides the appropriate exercise and type it in your work. Do not use photocopies! Your book English File (EF) should only be used as a last resource because the idea is that you find more compatible exercises with your level of English, High Intermediate / Advanced (and not use the Low-Intermediate ones in your book). We are only following EF as a basis, as the springboard for higher levels!</p> <p>EXCEPTION: Listening exercise - Those groups which have the Listening exercise, please check soon if you'll be able to do it (there are a lot of sites on the Internet with listening exercises... hopefully, you'll be able to use one of them at PUC!). If they don't work, the EF tape is available here with me for you to choose one of the exercises from those Files to work on. Use the listening on the tape but create a CHALLENGING exercise for your classmates!</p>	<p>Ações</p>
--	--	--------------

Make use of Eureka: ask your classmates to write their answers in the Forum (or in a piece of paper) or use the Chat (or practice in pairs) to do the exercise... (Impossible for Focus on Pronunciation & Focus on Listening???)

They should be presented as a Word document that will be downloaded for presentation or as Power Point Presentation, if you know how to use it. Should be saved in your Folder as Day 14_(topic chosen), made available for everybody to see it and use it. You should give me a printed copy of your presentation BEFORE the presentation (the 2 exercises you are going to present, with the answers).

To choose the topics: First come, first served! This means: the first 2 groups to ask me in the Chat to work on a specific topic will get it, the other groups should then choose another topic. There will be 2 groups working with the same topic but because we only have 1 hour and a half, only one group will get the chance to show us what you've done. This will be decided on Day 15. All the work, though, will have to be available for everybody to see and use in your folders and you'll get a mark for them: creativity, use of Eureka, level of difficulty, answers available, and of course... good English!).

NEW!!! Upload your work into the **new folder DAY 14!** From today, there will always be a folder of the day for you to upload the day's work. It should **NOT** be saved under your names anymore!! Save it according to the board.

On Day 15, you are going to be the teacher, giving us your exercises, and we are going to be your students, participating in your class! We want to learn something new!

The exercises should be between 5 and 10 minutes long due to the time limit.

SO, today you have the whole of 1 hour and 15 minutes (now) to prepare **ONLY 2** five-minute exercises!! Don't get sidetracked or waste your time! You can do it!

Now, let's get going! And, if you get stuck, please get in touch! Come and say Hello to me in the Chat. If you need to ask a question talk to me in the chat (better than sending me an e-mail) but BEFORE you do so, see if the answer is NOT on the Board, OK?

Keep up the good work!

[]s

Prof. Rita

Thought of the day: "Motivation is what gets you started. Habit is what keeps you going." Jim Ryun

Todas as informações sobre os tópicos oferecidos, o que fazer, como se organizar, como salvar o documento e onde colocá-lo no Eureka foram publicadas no Edital. Assim, após feita a escolha, os alunos deram início ao ensino com pesquisa. Navegando na Internet, visitaram *sites* de ensino de língua inglesa para buscar uma explicação e alguns exercícios (se não encontrasse um exatamente como estavam procurando, poderiam criar ou adaptar algum já existente) para praticar com seus colegas sobre os temas em questão. No entanto, pedimos que eles fossem criativos; que trouxessem um desafio ou algo de novo para os seus colegas; que usassem o Eureka para perguntas, respostas ou avaliações; que trouxessem exercícios de nível intermediário para cima; que disponibilizassem as respostas dos exercícios; e que cuidassem para não apresentar o material com erros de inglês, como foi colocado no *Edital*. A apresentação deveria levar de 5 a 10 minutos por tema e foi feita no *Day 15* para os colegas da sala por meio de um canhão multimídia. Vejamos alguns exemplos dos trabalhos apresentados:

Present Perfect

The present perfect is the present tense of [HAS / HAVE] + a past participle. Examples: I have seen that movie many times. / I have never seen that movie.

USE: the present perfect tell us about the past and the present. Example: We've washed the dishes. (They're clean now). / The plane has landed. (It's on the ground now).

Exercises: Put in the verbs. Use the present perfect:

Karen: How is the painting going? Have you started on the front door yet? *you start

Jean: No, the paintbrush has disappeared. *disappear

Karen: _____ for it? *you look

Jean: Of course I _____ for it. Can I borrow yours? *look

Karen: Well, I _____ with it. But there's one here. *not finish

Adrian _____ it to paint a window. *use

I don't know if he _____ it. *clean

Jean: Yes, it's clean. I'll do the other window.

Karen: Linda _____ to do that one. *promise

Jean: Well, she _____ yet. She can do the front door. *not start

I _____ to do the window. *decide

Alunos 3, 12 e 23

Simple past



Completed Action in the Past

We use the simple past to talk about the past, to express the idea that an action started and finished at a **specific** time in the past. Sometimes the speaker may not actually mention the specific time, but they do have one specific time in mind. **Examples:** Last year, I traveled to Japan. / I saw a movie yesterday. / I didn't see a movie yesterday.

Present perfect



Unspecified Time Before Now

We use the Present Perfect to say that an action happened at an unspecified time before now. The exact time is not important. The Present Perfect tell us about the present. There is a present result of a past action. You **CANNOT** use the Present Perfect with time expressions such as "yesterday," "one year ago," "last week," "when I was a child," "when I lived in Japan," "at that moment," "that day" or "one day." We **CAN** use the Present Perfect with expressions like "ever," "never," "once," "many times," "several times," "before," "so far," "already" and "yet." **Examples:** I have seen that movie twenty times. / I think I have met him once before.

Exercises: Put in the correct verb form:

Have done/did

I've done all the housework. the house is clean.

1) have arrived/ arrived

Ours visitors They are singing in the garden.

Alunos 6, 16 e 19

Karin and Ken Catch a Flight: Airport Vocabulary

Cloze Exercise






Karin and Ken were going to Atlanta. They called the _____ from Karin's house. Because the driver was late, they got a little bit worried. When they finally got to the _____, Karin ran inside the _____. She and Ken were taking separate _____. Because she had gotten an _____, she didn't need to get a _____. Since she only had a _____, she didn't need to check any _____. She got through the line at _____, and went directly to _____. She was just in time to catch her _____.

airport baggage boarding pass carry-on bag e-ticket flight
flights shuttle terminal the gate the X-ray machine

Alunos 17 e 20

Na segunda vez (*Day 22*), motivados pela apresentação do professor em *PowerPoint* sobre mapas conceituais, por uma explicação em como fazer uma apresentação em *PowerPoint* e exemplos de duas unidades do livro *EF* de como criar exercícios mais criativos e significativos, os alunos resolveram tentar e todos eles montaram suas apresentações em *PowerPoint* e a exibiram no *Day 23*. Tanto nessa, como na primeira apresentação era fundamental que os alunos tivessem um cuidado: ir além do que estava sendo pedido no livro *EF*. Por serem alunos fluentes, uma simples explicação seguida de exercício de que *can* é usado para todas as pessoas no presente não traria nada de novo para o grupo. Entretanto, se *can* fosse contrastado com os modais *may*, *might* ou *could* seria uma apresentação mais desafiadora e motivadora.

Vejamos a seguir alguns slides dos trabalhos dos alunos.

<p style="text-align: center;">Exercise: Complete with a form of have and choose the correct number:</p> <p>1 – present perfect () I always ____ coffee for breakfast. 2 – obligation () I ____ done all the exercises. 3 – eat, take... () He ____ got a new car. 4 – possession () She ____ use public transportation every day. () I ____ a big family. () Paul ____ work on Sundays. () What ____ you usually ____ for dinner? () ____ you ____ a sister and a brother? () What time ____ she ____ to get up today?</p> <p style="text-align: center;">aluno 6</p>	<p style="text-align: center;">Peter looks like his....</p>  <p style="text-align: center;">Dog</p> <p style="text-align: center;">aluno 11</p>
<p style="text-align: center;">VOCABULARY- CLOTHES</p>  <p>Suit, Shirt, tie, and his beautiful eyes...</p>  <p>Jeans jacket</p>  <p>High-heeled Shoe (high heels)</p>  <p>Boot</p> <p style="text-align: center;">aluno 5</p>	<p style="text-align: center;">Put the correct prepositions: <i>on, in, at or for.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Water boils <u>at</u> 100 degrees Celsius. ■ When I was 14, I went <u>on</u> a trip to France. ■ Julia's grandmother died recently <u>at</u> the age of 89. ■ Can you turn the light on please? I don't want to sit <u>in</u> the dark. ■ We didn't go <u>on</u> holiday last year. ■ I'm going to Scotland <u>for</u> a short holiday next month. <p style="text-align: center;">aluno 17</p>

O tipo de exercício que os alunos 6 e 17 trouxeram reflete o tipo de exercícios que eles estão acostumados a fazer e que acreditam contribuir no aprendizado de línguas. O aluno 5 fez uma apresentação de vocabulário seguida do seguinte exercício:

Exercises:
Clothes

1) 'Levis' and 'Wranglers' are ____	() Body-leotard
2) Men usually wear one around their necks.	() Scarf
3) We wrap it around our necks in winter.	() Striped Shirt
4) We wear them to keep our hands warm.	() Jeans
5) Trousers or a skirt with a matching jacket.	() Gloves
6) Women wear this sophisticated piece underneath their clothes.	() high-heeled Shoes
7) Several lines of colour all close together.	() Tie
8) A T-Shirt which has a TOP BUTTON.	() Suit
9) Women generally use it to get taller.	() Open-necked shirt

que fez com que os colegas refletissem um pouco antes de responder enquanto que o aluno 11 buscou uma figura para ilustrar *look like* mas não fez nenhum tipo de consolidação ou exercício posterior.

Como podemos ver, quanto a pesquisa em si, tanto no segundo quanto no terceiro ciclo, alguns alunos trouxeram idéias interessantes enquanto que outros tiveram dificuldade em encontrar material que fosse relevante para o nível da turma. As explicações e exercícios que não foram bem explorados foram retomados pelo professor na sua apresentação feita no *Day 33* sobre os itens gramaticais que ainda não tinham sido abordados.

Essa atividade de pesquisa sobre pontos gramaticais, quando não estiver ligada a um livro base como nesse semestre, deverá focalizar nas dificuldades dos alunos refletidas nos trabalhos para o desenvolvimento da fluência desenvolvidos até agora.

A partir da próxima atividade, iniciamos, por assim dizer, a segunda fase deste curso. Nessa segunda fase, a atenção foi voltada para a exatidão da língua (*language oriented*) e o trabalho colaborativo, e a expectativa era que os alunos tivessem mais cuidado ao expressar-se, preocupando-se em usar vocábulos e expressões novas num registro mais formal pois agora as suas contribuições valeriam nota e seriam detalhadamente avaliadas, respeitando os prazos estipulados.

Vamos então a descrição das atividades dessa segunda fase, as atividades de produção de texto coletivo.

3.4.1.7 Days 8, 9, 16, 17, 27, 30 a 35

3.4.1.7.1 Produção de Texto Coletivo

Nessa atividade de produção de texto coletivo tivemos três fases distintas: Produção Individual de Resenha (Ind_R), Produção Individual Reflexiva sobre Resenhas do Grupo (Ind_RGR) e Produção Coletiva de Artigo (Group_Art)⁴⁷ que

⁴⁷ Inicialmente, chamamos a “Produção Individual de Resenha - Ind_R” de “Produção de Resumo Individual – Ind_Sum”; a “Produção Individual Reflexiva sobre Resenhas do Grupo – Ind_RGR” de “Produção de texto coletivo individual – Ind_JT”; e a “Produção Coletiva de Artigo – Group_Art” de

serão explicadas mais adiante. Os alunos estiveram até agora pesquisando sobre assuntos de interesse, trabalhando com o texto inserido pelo seu colega que também era de seu interesse, mas ainda não tinham decidido sobre que assunto e com quem iriam trabalhar. Essa decisão foi tomada pelo Chat, no *Day 8*. Vejamos abaixo a formação de um dos grupos no relatório do *Chat* enviado pelo aluno 3:

21:06 [Aluno 23] speaks to all: [Aluno 12], how about doing the work with me and [Aluno 3]? And you [Aluno 3], what do you think?
21:10 [aluno 12] speaks to [aluno 23]: So, for my is OK, you are a good company.
21:11 [aluno 3] speaks to all: [Aluno 12] and [aluno 23]: what are we going to write about? I liked the topics : bilingual children and home education but I know there´s a lot of new topics and we´ll have to take a look at them.
21:12 [aluno 3] speaks to all: [Aluno 23] and [Aluno 12]: i already agreed working with you!!! What´s your interests?
21:13 [aluno 3] speaks to all: My link was about bilingual children but i chose [aluno 18]´s link about homeeducation to do the questions and GO and lexicon list.
21:15 [aluno 12] speaks to all: I like the topic home education, it´s so curious.
21:16 [aluno 23] speaks to you: Hi, Aluno 3. Ok We can talk about your link, or
21:20 [aluno 23] speaks to you: I'll go to the links and take a look, ok?
21:23 [aluno 12] speaks to you: What Is your topic. I want to read and so to decide what we can write.
21:28 [aluno 3] speaks to all: [Aluno 12] and [Aluno 23], Wich do we choose? home education or bilingual children ?
21:29 you speaks to [aluno 12]: [Aluno 12] and [Aluno 23]: as far as I understood you liked the links I mentioned, are they ok? So, which one do we choose?
21:29 [aluno 23] speaks to you: bilingual children
21:30 you speaks to [aluno 12]: So [Aluno 12], do you agrre about bilingual children?
21:31 you speaks to [aluno 23]: [Aluno 23], let´s hear from [Aluno 12].
21:31 you speaks to [aluno 23]: I like this topic very much. I also wanted to say about children literature when I got stuck with my computer.
21:32 [aluno 12] speaks to you: Yes, for me is ok because i can speak about my link too. My link is about home education and it speak about all education enclude bilingual children.

Como vemos acima, os alunos 3, 12 e 23 resolvem trabalhar juntos e a sugestão de trabalhar com “*Bilingual children*” foi aceita por todos após o aluno 12 voltar de uma breve visita aos *Links* para consulta do material disponibilizado. (O destaque em amarelo é gerado automaticamente pelo sistema do Eureka para indicar troca de mensagens confidenciais.) Uma vez os grupos formados, a

“Produção de Texto Coletivo do Grupo – Group_JT). Alteramos os nomes de ‘resumo’ para ‘resenha’ e de ‘JT’ (Joint Text) para ‘Art’ (Article) por refletirem melhor o trabalho que pedimos para os alunos fazerem. Ocorrências da nomenclatura inicial nesse trabalho (Ind_Sum, Ind_JT e Group_JT) devem ser interpretadas respectivamente como Ind_R, Ind_RGR e Group_Art.

produção dos resumos individuais pode ser iniciada. Para auxiliá-los na produção de textos, os alunos foram orientados a consultar os textos sobre *How to write a paper* disponibilizados numa pasta aberta na área de *Conteúdos* e os *sites* sobre esse tema inseridos na área do *Links* do Eureka.

3.4.1.7.1.1 Produção de Resenha Individual (Ind_R)

A produção do Ind_R⁴⁸ (*Individual Review*) e do Ind_RGR⁴⁹ (*Individual Reflection on Group Reviews* - Reflexão Individual sobre as Resenhas do Grupo) sempre foi um trabalho individual, mesmo no mês de setembro quando todos os trabalhos foram desenvolvidos em grupo, pois esta é a fase de elaboração própria e concentração. Os alunos foram orientados a localizar todo o trabalho feito que se relacionava com o seu texto principal e consultá-lo para a produção de sua resenha. Nesta fase o aluno precisa se concentrar mais, raciocinar para desenvolver o seu texto de uma forma clara e sem ambigüidades pois a construção da resenha requer uma linguagem mais formal e estruturada, se compararmos com as produções da primeira fase. Como nos diz Bastos (1996), o estudante necessita desse tempo individual para desenvolver a proficiência lingüística e desenvolver ainda mais seu potencial cognitivo, comunicativo e afetivo. Moran coloca que

Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal.” (MORAN, 2000, p.23).

O aluno precisa desse tempo para enfrentar o seu conhecimento, apurar o que sabe e o que ainda precisa aprender, precisa se despojar de preconceitos e consultar dicionários e gramáticas para buscar a forma do conteúdo que deseja expressar e crescer praticando novas estruturas, desenvolvendo seu potencial afetivo. Essa fase de concentração, de consulta ao dicionário, de elaboração própria, é colocada por Behrens como um desafio. Ela nos diz,

⁴⁸ O Ind_R foi inicialmente chamado de Ind_Sum (Individual Summary - Resumo Individual)

⁴⁹ O Ind_RGR foi inicialmente chamado de Ind_JT (Individual Joint Text – Texto Coletivo Individual)

O desafio [...] é fazer com que o aluno redija [...] esse texto não é cópia e o que for copiado deverá ser destacado, indicando o autor, ano e página. Esta fase propicia a iniciação do aluno como pesquisador e produtor do seu próprio conhecimento. [...] [o aluno] deverá ter objetividade para discernir o que é relevante ou não das informações levantadas. Talvez esta seja a fase mais importante para iniciá-lo como profissional e instrumentalizá-lo para uma educação continuada. (BEHRENS, 2000, p. 120)

Vejamos, a seguir, alguns dos trabalhos dos alunos:

Exemplo 1: Ind_R1 – aluno 19

Learning English at home

Learning English at home is a very interesting link where you can find help for students from different ages and levels. There, you can be able to access grammar explanation and very interesting exercises. It's also possible to practice your speaking, writing, reading and listening in a very amusing way. After some studying, you can test yourself and get your score to check how much you have learned. It's different from those links where you get jaded because it's very well elaborated and you can trust. Nowadays it's very difficult to get good quality without paying a good amount of money for it that's why I liked this link very much because It's for free and you can feel assertive.

Exemplo 2: Ind_R2 – aluno 1

BILINGUAL CHILDREN WITH DOWNS SYNDROME

Children with Downs Syndrome have a cognitive and language deficits in their twenty first chromosome. These children can learn two languages at the same time in home, though usually have more productive vocabulary in the one most frequently used in the family.

When these children go out a to community that uses a different languages, they can go to a normal school and learn reading, writing, and developing another language.

Something that help in developing children with DS education is talk as much as possible at home and in school because the grammar is more difficult than oral performance. The family can expose another language from the birth. Noam Chomsky explains that a baby has more facility in learn another language than children.

Communicate in two languages possibility a greater skills in one language.

Exemplo 3: Ind_R3 – aluno 17

This third site is about helping students with their writings. It is very nice because we can see a new way of treating our student when they are working in some kind of topic.

We have to think about rhetoric differences. When you are dealing with a student that is from India, he probably will think in a different way that a French student will. The way of facing life is different, as well the habits, culture and politics.

Help any kind of writer. That is what has to be done. Although, we must pay more attention in International students, as they have special needs. Understanding the differences, we can help as well the students. In this manner they can improve their writings.

The site mentions too, the top ten common ESL Errors. That is nice for us, as teachers and students to know what are ours mistakes and how to help our students.

Finally it shows some advices for teachers that are working with ESL students. It is very useful because there you can see some things that you better never do.

Podemos ver nos trabalhos acima que os alunos procuraram se expressar com suas próprias palavras (*“Nowadays it is very difficult to get good quality without paying a good amount of money”*, aluno 19, *“When these children go out to a community that uses a different languages...”*, aluno 1, e *“This third site is about helping students with their writings.”*, aluno 17) e algumas vezes foram bem sucedidos em expressar suas idéias claramente, mas em outras demonstraram muita dificuldade em expor o que pretendiam (*“...and you can feel assertive.”*, aluno 19, *“Communicate in two languages possibly a greater skills in one language”*, aluno 1, e *“...he probably will think in a different way that a French student will”*, aluno 17). Para ajudá-los nessa aprendizagem, desenvolvemos quadros avaliativos com comentários específicos para cada estágio (Ind_R, Ind_RGR e Group_Art) que serão apresentados no capítulo seguinte.

Das 45 contribuições que esperávamos nessa atividade, tivemos 100% de retorno, embora alguns dos trabalhos tenham sido disponibilizados com muito atraso, prejudicando um pouco o trabalho colaborativo em grupo.

3.4.1.7.1.2 Produção Individual sobre as Resenhas do Grupo (Ind_RGR)

Nessa segunda etapa de produção de texto, a construção do Ind_RGR (*Individual Reflection on Group Reviews*) o objetivo era que o aluno, sozinho,

refletisse sobre as resenhas produzidas pelos colegas de equipe e construísse um só texto, isto é, de duas ou três resenhas, com introdução, desenvolvimento e conclusão, deveriam elaborar uma resenha única. Para atingir esse objetivo, o aluno teve que fazer uso da sua competência textual e conscientizar-se dos elementos de coesão e coerência relevantes nesse contexto, pois

“o texto [é] muito mais que uma seqüência de enunciados, [e] a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou lingüística.” (FÁVERO e KOCH, p. 14, 2002).

Para Behrens, “a elaboração e a reelaboração do conhecimento são componentes substanciais da aprendizagem” (BEHRENS, 2000, p. 88) e para efetuar essa reelaboração o aluno é desafiado novamente olhar o texto de cima, como um todo (a primeira vez foi na construção dos mapas conceituais), mas agora desenvolvendo sua competência discursiva. Por esse motivo, no quadro avaliativo do Ind_RGR (que será apresentado no capítulo seguinte) incluímos o item “Uso de conjunções ou expressões conjuntivas”. Alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante os 3 ciclos do projeto estão disponíveis no Anexo 1 (para o Ind_RGR1), no Anexo 2 (para o Ind_RGR2) e no Anexo 3 (para o Ind_RGR3).

Nessa atividade também contávamos com 45 contribuições e tivemos 40, ou seja, 89%.

3.4.1.7.1.3 Produção Coletiva de Artigo (Group_Art)

O último estágio foi o da produção coletiva de artigo, Group_Art⁵⁰ (*Group Article*), fase na qual os alunos deixam de trabalhar sozinhos para interagir e trabalhar colaborativamente nos seus grupos para trocar opiniões e tomar decisões, construindo o texto de final de ciclo. O primeiro passo foi ler os Ind_RGRs produzidos e escolher, através de uma votação, aquele que eles acharam que expressou melhor as idéias. Essa votação podia ser realizada no Fórum, no *Chat* ou via e-mail. Vejamos abaixo a decisão de um dos grupos:

1/9/2003 17:18:18	Aluno 3	Ind_RGR	1
So far we have my RGR and [aluno 12's]. [aluno 23's] RGR is missing.			

⁵⁰ O Group_Art foi inicialmente chamado de Group_JT (Group Joint Text – Texto Coletivo em Grupo)

So far I vote in my RGR, what about you?			
4/9/2003 17:56:18	[aluno 12]	Ind_RGR	1
I vote in [aluno 3's] RGR.			
4/9/2003 21:18:22	[aluno 23]	Ind_RGR_[aluno 23]	1
My vote is to [aluno 3's] text.			
4/9/2003 22:12:17	[aluno 12]	Group_Art1_alunos 3_12_23	1
We vote in [aluno 3's] summary. Check on Content/[aluno 3]			

Uma vez decidido qual dos Ind_RGRs foi o mais bem escrito, eles não podiam simplesmente renomear esse texto de Group_Art mas sim construir o texto do grupo a partir desse. Deveriam usá-lo como a espinha dorsal e agregar mais informações a ele, torná-lo mais completo, com exemplos ou dados incluídos nos outros Ind_RGRs, e podiam até revisitar os *links* para colher mais detalhes. No desenvolver dos ciclos, o Group_Art1 deveria ser agregado ao Group_Art2 que por sua vez deveria ser agregado ao Group_Art3, gerando o artigo final. O quadro avaliativo do Group_Art refletiu todas essas mudanças e também incluiu aspectos como “despertar a curiosidade do leitor para ler o artigo”, “seguir as regras para citação de trabalhos” e “incluir a webliografia”.

Exemplos dos Group_Arts desenvolvidos durante os três ciclos de atividades podem ser vistos no Anexo 4 (para o Group_Art1), Anexo 5 (para o Group_Art2) e Anexo 6 (para o Group_Art3 – artigo final).

Além do artigo “*Bilingual Children*”, apresentado no Anexo 6, tivemos como tema dos outros artigos “*Learning English at Home with the Internet*”, “*Learning English on the Web*”, “*Deafness, education and family*”, “*CALL - Computer Assisted Language Learning*” e “*The education of young children with Downs Syndrome*”, incluídos no Anexo 7.

Nessa fase de construção do artigo coletivo, os alunos exercitam os fundamentos da aprendizagem colaborativa que são “a discussão, a negociação, as intervenções, os questionamentos, a aceitação, as descobertas, as buscas, o ceder, a pesquisa, as articulações.” (TORRES, 2003, p. 88). Eles tiveram oportunidade de aprender a trabalhar em grupos com responsabilidade, respeitando as diferenças e incentivando o trabalho para que fosse entregue no prazo estipulado. Como pesquisadores iniciantes, eles também foram alertados para a importância das “citações dos autores e sua indicação na bibliografia.” (BEHRENS, 2000, p. 125).

Como comenta TORRES (2003, p. 88), “a soma das diversas versões do texto é muito mais do que a versão final, o processo é mais rico que o produto.” Apesar de termos tido 100% de contribuições nesse estágio, sentimos que os alunos não estão acostumados a esse processo de construção do saber em etapas e tentam, sempre que possível, “economizar” um estágio (como o que aconteceu na atividade anterior, Ind_RGR) por não ver (ou não querer se dar ao trabalho) o quão rico e importante é para a aprendizagem da língua-alvo este manusear e re-adaptar dos textos.

3.4.1.8 Days 18, 25 e 35

3.4.1.8.1 Avaliar

A atividade de avaliar é um momento de auto-reflexão. Ela foi desenvolvida oral e informalmente no final de cada bimestre com o grupo como um todo (*Day 18 e Day 35*) e também no *Day 25*, quando apresentamos aos alunos a nova grade de atividades do LIPI 2 (*Activity Chart for LIPI 2*) e individualmente no final de cada mês, no Fórum do Eureka, em português. Nessa avaliação, pedimos uma reflexão do processo e não do produto, o aluno reflete sobre sua aprendizagem de língua estrangeira e a respeito da metodologia aplicada e do encaminhamento do curso, as facilidades e as dificuldades encontradas, sendo que no final do semestre essa contribuição (*feedback*) foi feita por escrito por intermédio de um questionário (Anexo 10).

3.4.1.9 Days 30 a 35

3.4.1.9.1 Elaboração e apresentação do trabalho final do grupo

Com o intuito de oferecer mais uma oportunidade para que os alunos pratiquem oralmente os novos conhecimentos e compartilhar os resultados das pesquisas desenvolvidas entre todos os que colaboraram para a sua construção, pedimos a eles que elaborassem uma apresentação em *PowerPoint* sobre os fatos relevantes de seus trabalhos para uma apresentação no final do semestre.

As apresentações em *PowerPoint* são criticadas por alguns pesquisadores quando são usadas apenas para “repassar” conteúdo sem provocar uma interação entre os participantes. Entretanto, nesse projeto, a sua construção por parte do aluno se constitui em mais uma forma de exercício, de aprendizagem de língua e absorção de conteúdo. É uma forma de condensar, em 6 a 8 slides, o conteúdo de 5 páginas de pesquisa, em categorias e itens resumidos. Acreditamos que a verbalização desse conteúdo e léxico e compartilhamento desses resultados seja um exercício indispensável na finalização desse curso. NEWBY (2004), coordenador da Cultura Inglesa de São Paulo, também acredita que a recriação do texto verbalmente a partir do léxico auxilia na consolidação e compreensão do conteúdo. Ele nos diz: “Proporcionar aos alunos a oportunidade de praticar o novo léxico oralmente pode ajudar na aprendizagem desses novos itens.” (NEWBY, 2004, p. 18). Como dissemos anteriormente, quando questionados sobre essa atividade no Questionário de Avaliação, 86% dos alunos julgou essa aprendizagem significativa, sendo que destes, 53% a considerou muito significativa (pergunta 18).

Reproduzimos, no Anexo 8 – Apresentações em PowerPoint, as apresentações dos alunos trocando apenas seus nomes pelos números correspondentes e, quando se fez necessário, alterando a cor da escrita para que ficasse mais visível e a leitura fosse facilitada. Como pode se observar nas apresentações construídas, algumas equipes não conseguiram colocar a informação em categorias, frases e itens nem resumir seu trabalho usando entre 6 e 8 slides, mas acreditamos que essa tentativa tenha sido um exercício válido de língua. A iniciativa de uma das equipes em usar mapas conceituais para expor os resultados alcançados por eles demonstrou que os alunos perceberam o potencial em se usar os mapas conceituais para a apresentação de trabalhos, revelando uma ótima absorção do conteúdo e assimilação do vocabulário.

3.4.2 Quadros Avaliativos na Produção de texto coletivo

Para dar oportunidade ao aluno de refletir sobre seu trabalho, reescrevê-lo, aprender e melhorar como escritor na língua-alvo, desenvolvemos três quadros avaliativos e um quarto que chamamos de *Key to Marking* (Explicação para

Correção), no qual oferecemos uma explicação para a correção feita com relação ao uso da língua em todos os trabalhos. Os quadros avaliam aspectos específicos de cada estágio (Ind_R, Ind_RGR e Group_Art) além de oferecerem um espaço para a colocação de comentários positivos e de incentivo ao aluno. O uso da língua (gramática, pontuação e vocabulário) é apenas um dos vários aspectos observados e para a compreensão dessas sugestões é que necessitamos do quadro *Key to Marking*. Todos os trabalhos desenvolvidos nessa fase foram entregues aos alunos por e-mail, todos juntos no mesmo dia, e os alunos deveriam editá-lo e entregá-lo impresso ao professor, anexando uma cópia do texto original com as alterações sugeridas pelo professor. Os alunos podiam re-apresentar os trabalhos para correção quantas vezes quisessem e a versão “melhorada” do texto deveria ser disponibilizada no módulo Conteúdo do Eureka (o que efetivamente aconteceu apenas no terceiro ciclo de atividades em novembro, por ocasião da construção do texto coletivo final).

Vamos, então, à apresentação dos quadros e observar como eles foram usados para auxiliar o aluno a construir seu conhecimento pela sua aplicação a alguns dos trabalhos feitos por eles. Numa próxima implementação do LAPLI, estes quadros já podem ser apresentados antes dos alunos escreverem suas resenhas para saberem o que será levado em consideração em cada estágio.

3.4.2.1 Quadro 1 – Ind_R (inicialmente Ind_Sum)

No quadro avaliativo do Ind_R, foram quatro os aspectos considerados: o conteúdo (as idéias desenvolvidas, se era interessante para ler); a forma (introdução, desenvolvimento e conclusão e com relação a extensão do texto - de ½ a 1 página A4); o uso do inglês (vocabulário, gramática, pontuação); e a pontualidade na entrega. Também foi feito um comentário geral do trabalho do aluno, ressaltando pontos positivos e aspectos que precisavam de atenção. Vejamos como esses quadros foram aplicados em dois trabalhos, do aluno 5 (Ind_R1) e do aluno 6 (Ind_R3). O quadro *Key to Marking* será apresentado apenas junto ao o primeiro trabalho e servirá de referência para a correção de todos os trabalhos aqui discutidos.

Aluno 5 – Ind_R1:

Dear [Aluno 5]

Thank you for your piece of work. Here are my comments:

Individual Summary: content (Ideas developed, interesting to read)	3 / 2 / 1
Individual Summary: form (Introduction, development, conclusion)	3 / 2 / 1
Individual Summary: use of English (Vocabulary, grammar, punctuation)	3 / 2 / 1
Delivery into Eureka on time Day 9 – 25.08.2003 - Monday	3 / 2 / 1
	Total: 11/12 Which means 9/10
<p>Final Comment</p> <p>Interesting text to read and well developed, [aluno 5]. Well done!</p> <p>Carefully study what my marking means consulting any grammar book you like or a site on the Internet. Print your first summary off with the marking scheme and, on a new Word document, rewrite your piece of writing taking into consideration the suggestions made and print it off. Then, on Day 11, hand in the 2 hard copies – the first one with the markings and the second one with the newly amended summary, OK?</p> <p>Please, do not hesitate to get in touch if you get stuck!</p> <p>Take care</p> <p>Prof. Rita Marriott</p> <p>August, 2003</p>	

Young Children Education

This site **learns** the teachers and parents about how to do simple and funny activities involving music, arts, sculpture, food...

There are a lot of lessons including parents **too**. The best **M1** of them is the Book Store where you can find a large variety of **preschool** books with interesting topics: math, arts, **special day books**...

The site is divided into a lot of sessions showing us the texts in an organized way and it is very well explained to the **beginning** teachers.

Activities can be made **during all the year because there are a lot of it easily distributed**.

It's great to have a site like this to work as **an example** to the teachers who want to show a serious and interesting class to their students. EXCELLENT.

KEY TO MARKING

Words highlighted in yellow - check spelling/punctuation or improper use of word / vocabulary

Words highlighted in blue - check grammar (verb tense/use of preposition/use of singular/plural/possessives)

Words highlighted in grey - unnecessary words/ not proper English (too colloquial)/ repetition

Words highlighted in pink - word order

Words highlighted in green – message is unclear

M1 - indicates there is 1 (or 2, or 3 ...) words missing

Words in bold green – check pronoun (it, its, he, him, his, their, them, etc) or relative pronoun (which, who, that, etc)

Words in bold pink – suggested changes

(xxxx) – word(s) that should be replaced with **Words in bold pink**

(Comments) - questions, comments, doubts, interaction T / S

(xxxx) - word(s) related to the **(Comments)**

AYS? WY? GP! TTM* - Are You Sure? – Why? - Good Point! - Talk To Me*

(xxxx) – word(s) related to the comment **AYS? WY? GP! TTM***

e aluno 6 – Ind_R3:

Dear [Aluno 6]

Thank you for your Ind_Sum3. Here are my comments:

Individual Summary: content (Ideas developed, interesting to read)	2,5 / 1,5 / 0,5
Individual Summary: form (Introduction, development, conclusion + length = ½ to 1 A4 page)	2,5 / 1,5 / 0,5
Individual Summary: use of English (Vocabulary, grammar, punctuation)	2,5 / 1,5 / 0,5
Delivery into Eureka on time From 23.10 (Day 25) till 01.11 (9:00am)	2,5 / 1,5 / 0,5 31.10 (at 21:22)
	Total: 9 /10

Final Comment

Nice summary, [Aluno 6], and well done for delivering it on time! You used your own words, there is an Introduction, development and conclusion, and it's very informative as well! Well done! Have a look at the marking, make the corrections as usual and let's talk on Monday night about it, OK?

Take care

Prof. Rita Marriott

October 31, 2003

UNDERSTAND HOW WORKS CALL

http://www.contrib.andrew.cmu.edu/~plb/AIED97_workshop/Yang/Yang.html

How we are talking about CALL, the propose of this summary and of this link, is M1 show a variation of CALL: computer assisted language learning system for Japanese writing using natural language processing (NLP) techniques. This system could be used for writing to learn Japanese passive voice on the World Wide Web (WWW). To investigate the error types when writing in passive voice of Japanese language by foreign students. This is a sistem of investigation by authors that classified the error types of Japanese. In M1 CALL system, the analysis of the typed sentence is a must in order to allow learners to phrase their own sentences freely without following any pre-fixed rules. Therefore, (we) AYS? used NLP tools in order to analyze typed sentence.

This system allows the learner to key in M1 Japanese sentence freely and can M1 detect the errors of the typed sentence beside providing the learner with adequate feedback information. The learner can use this system to learn M1 Japanese language anywhere and M1 anytime because this system runs on any WWW browser. It is like learn English using CALL!

The people studies the structure of system and the implementation of M1 system, very well organized in two parts: 1) The diagram of the system and the flow of the system; 2) The feedback system and correction by learner.

In this system, the authors propose the mechanism of correction by learner which allows the learner to correct the sentence by herself/himself, and allows the learner to realize that what error she/he has made. The correction by M1 learner means that when the error is detected by the error analyzer, there will be no answer given back to the learner, but instead, the feedback messages according to the typed sentence will be shown.

Sure, here we are talking about Japanese learners, and our objective is M1 English learner. But, (to understand how is the sistem of CALL) as an example of how CALL is being implemented, this subject is very interesting!

Como pode-se observar, dois quadros foram incorporados ao trabalho dos alunos: um quadro avaliativo com comentários antes do trabalho do aluno e o *Key to Marking*, com a explicação da correção sugerida, no final do trabalho. O quadro

avaliativo com comentários foi sempre apresentado antes do trabalho e o nosso objetivo com isso foi de romper com a idéia da maioria das práticas de correção de textos em inglês onde o foco principal é colocado na gramática, vocabulário e ortografia. Com esse procedimento, quisemos mostrar que um texto deve ser apreciado como um todo, seu conteúdo e forma, e não deve ser julgado apenas pelo uso da língua-alvo.

Um dos itens mencionados na literatura que disponibilizamos para os alunos a respeito de “Como escrever um artigo” foi o da importância de se atrair a atenção do leitor para o que seria escrito. Esse aspecto também foi discutido em aula e para acostumá-los a essa maneira de se expressar ao escreverem, esse item foi incluído em primeiro lugar nos três quadros no item “Enfoque no conteúdo” (*Content*) juntamente com a questão do desenvolvimento das idéias, se elas eram pertinentes ou não ao tema sendo trabalhado pelo aluno.

O segundo item foi “Enfoque na forma” (*Form*) onde chamamos a atenção para a necessidade de um texto ter uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse mesmo item, no Ind_R3, pedimos que a resenha fosse de $\frac{1}{2}$ a 1 página de A4 para levá-los a escrever um pouco mais pois alguns dos textos anteriores foram muito curtos.

Em terceiro lugar, o item “Enfoque no uso da língua inglesa” (*Use of English*) observou aspectos como vocabulário, gramática e pontuação (além da escrita, grau de formalidade, palavras faltando).

E no quarto item, por se tratar de um trabalho colaborativo onde é indispensável que o aluno produza e disponibilize seu trabalho dentro do prazo estipulado para não atrasar o desenvolvimento dos trabalhos dos demais colegas e a construção do artigo final como um todo, julgamos que a entrega do trabalho dentro do prazo era importante e deveria, então, contar como nota, para servir tanto como um incentivo para a entrega dos trabalhos no prazo certo – e obtenção de 100% de $\frac{1}{4}$ da nota – como para conscientizar os alunos da importância em se estar em dia com os trabalhos, principalmente quando ele faz parte de um projeto colaborativo. As notas foram padronizadas (2,5 / 1,5 ou 0,5 [3, 2 e 1 no primeiro ciclo]) porque julgamos que deveríamos simplificar a correção para “Muito Bom”, “Bom” e “Fraco” para não nos perdermos em diferenças minuciosas que gerariam notas como 2,3, 1,8 ou 0,7.

O espaço reservado para um comentário geral foi sempre ocupado com dicas para melhoria do seu inglês e palavras de incentivo ao aluno.

Os alunos receberam seus trabalhos de volta por e-mail, como ele foi apresentado no trabalho Ind_R1 do aluno 5.

3.4.2.2 Quadro 2 – Ind_RGR (inicialmente Ind_JT)

No Ind_RGR, o quadro avaliativo ficou basicamente o mesmo, apenas três mudanças foram implementadas. Como este texto é resultado da união das duas (ou três) resenhas do grupo, tivemos que avaliar se realmente eles fizeram isso e incluímos esse item no “*Focus on Form*”. (Os textos Ind_R3 dos três componentes do grupo que geraram esse Ind_RGR3 estão disponíveis no Anexo 3.) Também julgamos necessário atrair a atenção do aluno para o uso de conjunções ou palavras de ligação, pois como nos diz Widdowson “leitores sem muita prática precisam trabalhar muito mais a coesão ou os conectores de sentenças.” (WIDDOWSON, 1984, p. 136) E infelizmente tivemos que ser mais firmes quanto a entrega dos trabalhos na data estipulada, por isso tivemos que implementar uma escala de “desconto de nota” por dia de atraso. Vejamos abaixo as sugestões de melhoramento que demos ao texto Ind_RGR3 do aluno 21:

Dear Aluno 21

Here are my comments about your Ind_RGR3:

Focus on Content: Ideas developed, interesting to read	2,0 / 1,3 / 0,5
Focus on Form: Joining of 2 / 3 summaries creating one text with introduction, development and conclusion	2,0 / 1,3 / 0,5
Focus on Use of English: Vocabulary, grammar, punctuation	2,0 / 1,3 / 0,5
Focus on the use of Linking Words	2,0 / 1,3 / 0,5
Delivery into Eureka between	2,0 06 .11 – 1:51am

<p>03.11 (Monday) & 06.11 (Thursday - 11:59pm) = 10 marks 07.11 (Friday - after 00:01am) & 07.11 (Friday - 11:59pm) = 8 ms 08.11 (Saturday - after 00:01am) & 08.11 (11:59pm) = 6 mrks 09.11 (Sunday - after 00:01am) & 10.11 (Monday - 9:00am) = 4 ms 10.11 (Monday - after 9:01am) & 10.11 (08:45pm) = 2 mrks</p>	<p>Total: 8,6 /10</p>
<p>Final Comment Nice text and interesting to read, [aluno 21]! Just have a look at the markings and if you don't understand anything, please ask! Take care Prof. Rita Marriott November 8, 2003</p>	

Deaf children, family and education

Many studies confirm that public knowledge about how to deal with deafness is lacking and people, who suffer from deafness should have an special attention from the community. Concerned about these issues, Thinking on that some schools from Europe and M1 USA, are training more teachers to deal with this kind of problem.

Here in Brazil, we find some institutions that are concerned in help people with some diseases, and also in many other countries they are starting to take care of this people. But this job isn't only to schools or institutions, family have to participated too. The family involvement on children's education are very important, as some educators affirm, Therefore, if family and school get together to create a good environment for these children, they will feel better to show that they are capable to learn many things besides their problem.

Parents and more teacher are receiving training from specialists who knows sign language to make this approach – deafness, family and education – worth. The communication between people who are deaf is, perhaps, easier than the communication between someone who can listen well and someone who has hearing problems, this is why parents have to learn the best way to communicate with their kids. We have noticed that for this approach M1 works, it is necessary to create a good environment to raise the child's interest at learning.

So, it's necessary that those people (with capacity and desire) (who can and wish) to help others, make a good marketing about how this can benefit all the society in general and invite those who want to join in and work towards (ask to who wants to join in) this good cause. But to take part of this project the most important qualities the candidate must have is: have patience to take care of children and (think) belief that M1 is possible for a child with deafness to achieve many things.

*** teacher I added some more information that we **didn't said** in our individual summary, but I though **that** was important to put **it!** OK!

Percebe-se na leitura do texto acima o grande interesse que o aluno tem por esse assunto, pois apesar da sua falta de atenção (ou de prática) com relação principalmente ao singular e plural, ele produziu um texto interessante de se ler. Se estimulado, acreditamos que esse aluno venha a escrever textos muito bons. Gostaríamos de destacar a sua preocupação em acrescentar mais informações não colocadas anteriormente, o que pode revelar um grau de envolvimento grande com o tema sendo desenvolvido e um interesse na aprendizagem, mesmo que ela tenha tomado mais tempo por parte do aluno na sua construção.

O que para nós é muito importante observar é que esse aluno revela estar aprendendo inglês como um meio, e não como um fim. E esse é um dos objetivos principais desse trabalho: envolvê-los a tal ponto que o aprendizado da língua seja uma consequência do desenvolvimento dos temas sendo aprofundados, e não um fim em si só. Jane WILLIS (1996) chama essa metodologia de *Task-Based Learning*, onde o foco principal da atividade está na tarefa e a língua é o instrumento que os alunos usam para desempenhá-la.

3.4.2.3 Quadro 3 – Group_Art (inicialmente Group_JT)

No terceiro quadro avaliativo, o do Group_Art, desenvolvemos mais os itens dos quadros anteriores nos preocupando com o discurso como um todo, sua forma de apresentação e a inclusão de todas as partes que geraram esse todo e incluímos apenas dois aspectos novos: dentro do item “Enfoque no uso de língua inglesa” colocamos o sub-item questionando se essa versão traz uma versão de língua “corrigida” das versões passadas, isto é, se o aluno dedicou um tempo para produzir um inglês com menor ambigüidade; e criamos o item “Enfoque no tópico/tese” onde observamos se o aluno não se perdeu no tópico e se tentou responder à sua tese, às suas perguntas feitas na introdução.

Apresentamos abaixo o quadro avaliativo do Group_Art com a avaliação do trabalho feito pelo grupo Grupo 2, mas as sugestões de correção dadas no corpo do trabalho desses alunos podem ser vistas no Anexo 9:

Dear Aluno 23 & Aluno 12

Here are my comments about your Group_Art3 – Final article:

<p>Focus on Content: Ideas developed, interesting to read, Have the writers successfully aroused the reader's curiosity so that s/he will want to read about your thesis?</p>	2,0 / 2,0
<p>Focus on Form: Presentation, introduction, development, conclusion & webliography? Have you followed the rules for quoting other people's work? (Is Group_Art3 different from the Ind_RGR3 that generated it? Does it have the ideas of Group_Art1 & Group_Art2?)</p>	1,5 / 2,0
<p>Focus on Topic / Thesis: Have you focused on the Topic / Thesis you are trying to answer? Have you developed / tried to answer your topic / thesis?</p>	2,0 / 2,0
<p>Focus on Use of English: Vocabulary, grammar, punctuation Have you worked on your mistakes and made use of a better version of English in this piece of work?</p>	1,5 / 2,0
<p>Delivery into Eureka Before midnight on 24.11.2003 (Day 34)</p>	2,0 / 2,0 24.11
Total: 9,0 / 10	
<p>Final Comment Aluno 23 & Aluno 12, this is a good end-of-term article, girls! I can see bits from your previous pieces of work here, and that is what you were supposed to do. Well done! You can work on the corrections (providing a printed copy like in the previous months) and get back to me at any time, OK? Take care Prof. Rita Marriott November, 2003</p>	

O artigo apresentado por esses alunos é interessante, apresenta uma introdução, desenvolvimento e conclusão, possui citações, reflete, mas é diferente,

dos trabalhos anteriores e desenvolve o tópico que se propõe. É exemplo de uma boa prática em língua inglesa e traz um bom vocabulário.

Esse artigo revela o potencial dos alunos fluentes. Eles escreveram sobre temas de interesse próprio, buscaram a bibliografia relevante na Internet, questionaram, responderam, ajudaram os colegas a compreenderem os textos escolhidos pela confecção de mapas conceituais e listas – ora atentando para a micro ora para a macro-estrutura do discurso, revisaram trabalhos e produziram resenhas que foram corrigidas e devolvidas pelo professor para revisão, construíram um artigo no final de cada ciclo e combinaram todo esse trabalho para gerar o artigo do final do semestre. Trabalharam colaborativamente e individualmente, verbalizaram esse novo aprendizado em apresentações em *PowerPoint* e usaram os recursos de uma sala de aula virtual, do computador e da Internet, além de desenvolverem tudo isso em aulas semi-presenciais, isto é, tendo que solucionar problemas sozinhos ou com a ajuda dos colegas e gerenciar seu tempo para que as atividades fossem entregues em dia.

Como a pesquisa relatada por LEKI (1990, p. 61) revela, a intervenção durante o processo da escrita ajuda os alunos a desenvolverem essa habilidade. Sendo assim, sugerimos que os Ind_R, Ind_RGR e Group_Art sejam corrigidos em sala, logo após o recebimento da correção, preferencialmente, no início, em aulas presenciais para o professor poder explicar e ajudá-los na edição de seu trabalho.

Essa metodologia desafiou os alunos a ir além, os fez praticar e aprender inglês contextualizadamente por meio de tarefas e resoluções de problemas e fez com que eles transpusessem barreiras pessoais de aprendizagem e de convívio pessoal.

3.4.2.4 Quadro 4 – Key to Marking

Vejamos novamente o quadro *Key to Marking* (apresentado na página 130)

KEY TO MARKING

Words highlighted in yellow - check spelling/punctuation or improper use of word / vocabulary

Words highlighted in blue - check grammar (verb tense/use of preposition/use of singular/plural/possessives)

Words highlighted in grey - unnecessary words/ not proper English (too colloquial)/ repetition

Words highlighted in pink - word order

Words highlighted in green – message is unclear

M1 - indicates there is 1 (or 2, or 3 ...) words missing

Words in bold green – check pronoun (it, its, he, him, his, their, them, etc) or relative pronoun (which, who, that, etc)

Words in bold pink – suggested changes

(xxxx) – word(s) that should be replaced with **Words in bold pink**

(Comments) - questions, comments, doubts, interaction T / S

(xxxx) - word(s) related to the **(Comments)**

AYS? WY? GP! TTM* - Are You Sure? – Why? - Good Point! - Talk To Me*

(xxxx) – word(s) related to the comment **AYS? WY? GP! TTM***

Como se pode observar, trabalhamos com as cores, aproveitando o recurso do software Word, com o intuito de quebrar a monotonia do vermelho usado pela maioria dos professores nas correções. As indicações fornecidas nesse quadro podem ser classificadas em três categorias:

1. Identifique e corrija o erro: **Words highlighted in yellow**, **Words highlighted in blue**, **Words highlighted in grey** e **Words in bold green**;
2. Reflita e resolva o erro: **Words highlighted in pink**, **Words highlighted in green** e **M1**; e
3. Interatividade: **Words in bold pink**, **(Comments)** e **AYS? WY? GP! TTM***

Na categoria 1, os alunos tinham que descobrir e corrigir o erro que estava sendo apontado, identificando-o na sub-categoria destacada. Esses erros geralmente não afetavam a compreensão da mensagem e eram erros mais relacionados a forma. Por outro lado, na categoria 2, os erros muitas vezes impediam a compreensão da mensagem. Eram erros mais relacionados ao conteúdo, e as palavras que deveriam ser repensadas também eram destacadas. O

aluno deveria se perguntar: "O que quero dizer aqui?" e re-elaborar o conteúdo. Já na categoria 3, o professor procurava fazer sugestões e dialogar com o aluno, questioná-lo ou fazer um elogio. Era o professor quebrando a unilateralidade da correção e evocando a participação do aprendiz.

Pedimos um feedback aos alunos quanto à essa forma de avaliar, colocando a seguinte pergunta no Eureka

30/10/2003 13:20:19	Rita de Cássia Veiga Marriott	Avaliação_Outubro_1	1
O que você achou dos dois quadros criados para lhe dar um feedback quanto à sua escrita - o primeiro com relação ao conteúdo / idéias e o segundo com relação à língua / forma propriamente dita? Eles lhe ajudaram a pensar sobre o seu inglês e a desenvolvê-lo? Você tem alguma sugestão?			

Reproduzimos, a seguir, algumas das respostas dos alunos

30/10/2003 22:09:44	Aluno 20	Avaliação_Outubro_1 aluno 20	2
Achei bom porque assim é possível vermos onde estamos errando em nossas construções textuais. É importante um olhar mais atento quanto à forma eo conteúdo colocados em nossos "sumaries".			
4/11/2003 17:12:24	Aluno 16	Avaliação_Outubro_1 aluno 16	2
Achei muito bons!! Como alguém já mencionou anteriormente, é sempre bom ter um retorno no que fazemos, ainda mais se este foi feito com tanta atenção e dedicação.			
3/11/2003 21:07:34	Aluno 8	Avaliação_Outubro_1 aluno 8	2
Eu achei muito válido, porque podemos acompanhar a evolução do nosso aprendizado e evitar de cometer os mesmos erros.			
3/11/2003 21:36:47	Aluno 6	Aluno 6	2
Reescrever, olhando para os 'mistakes' da gente é sempre importante. Melhor ainda quando sabemos que o que escrevemos foi lido com tanta criticidade e atenção. Nao sei se nao vou DEIXAR de cometer erros, mas, vendo a correção, atentamos mais para a construção de algumas frases, expressoes, preposicoes, etc, que, embora existam inumeras regras, é so escrevendo que a gente percebe o uso delas... achei muito bom!			
10/11/2003 21:19:04	Aluno 19	Avaliação_outubro aluno 19	2
I think it is really helpful. Sometimes, just looking at the chart we can see what kind of mistake we have made. In my opinion it makes us to save time and to learn more.			
10/11/2003 21:46:36	Aluno 5	Avaliação_Outubro_1 aluno 5	2
Teacher: Algumas coisas me confundiram ainda mais, apesar de nossa última conversa onde apontei minhas dificuldades, acredito que valeu a pena, sim, o feedback. Outra vantagem foi que, escrevendo, senti a necessidade de procurar o dicionário a fim de variar algumas palavras. Isto foi muito proveitoso para o desenvolvimento de meu vocabulário.			

10/11/2003 21:55:51	Aluno 7	Avaliação_Outubro_1 aluno 7	2
Achei interessante, e na medida do possível até que ajudou minha escrita a ser menos "amadora".			

Também recebemos o seguinte bilhete do aluno 21

“Olá professora, Estou mandando meu Ind_RGR2, corrigido, espero que esteja melhor. Quando vi todas aquelas corezinhas até me assustei, mas achei bem fácil de corrigir. [...] Um abraço e até segunda. [aluno 21]”

Pelas respostas dadas, percebemos que, apesar de ser um pouco trabalhoso para o professor, os alunos acharam essa maneira de avaliar proveitosa, o que nos estimula a manter os quadros numa próxima implementação do LAPLI. Entretanto, acreditamos que eles se beneficiaram de uma busca aos *concordancers*⁵¹ existentes *online* como: *BNC – The British National Corpus*⁵²; *Just the Word*⁵³; ou *The Compleat Lexical Tutor for data-driven language learning on the web*⁵⁴, quando quisessem se certificar do uso de preposições, verbos os adjetivos, por exemplo, e ampliar seu conhecimento pelos inúmeros exemplos contextualizados oferecidos, reafirmando as práticas de ensino com pesquisa.

⁵¹ “relacionadores de palavras”

⁵² “O Corpus Nacional Britânico” disponível no endereço <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>

⁵³ “Bem essa palavra” disponível no endereço <http://193.133.140.102/JustTheWord/index.html>

⁵⁴ “O tutor lexical completo para a aprendizagem da língua por busca de dados” disponível no endereço <http://www.lextutor.ca/>

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e uma reflexão quali-quantitativa dos resultados obtidos sobre a metodologia e as atividades desenvolvidas no LAPLI .

4.1 PROCEDIMENTOS

O LAPLI foi criado tendo como objetivo o desenvolvimento de uma metodologia diferenciada para ser usada com alunos fluentes de língua inglesa visando a prática da leitura e da escrita por meio de um ambiente virtual de aprendizagem e a Internet. Os procedimentos metodológicos seguidos para o seu desenvolvimento e elaboração da dissertação constaram das seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica;
2. Construção da proposta metodológica para CALL⁵⁵;
3. Implantação da proposta metodológica para CALL;
4. Acompanhamento dos alunos durante o processo;
5. Ajustes;
6. Análise da produção dos alunos;
7. Construção de instrumentos de coleta de dados;
8. Validação dos instrumentos;
9. Aplicação dos instrumentos para coleta de dados;
10. Análise e discussão dos dados obtidos;
11. Conclusão.

⁵⁵ CALL – *Computer Assisted Language Learning* – Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador

4.1.1 Coleta de dados

Os dados aqui apresentados foram coletados em aula presencial, no dia 24 de novembro, pela aplicação do “Questionário de Avaliação do PA⁵⁶ de Língua Inglesa Pré-Intermediário II” (QA), composto de 30 perguntas fechadas com possibilidade para justificativas, (disponível na íntegra no Anexo 10). Esses dados foram ocasionalmente enriquecidos com as respostas dadas à atividade 11 – Avaliar, desenvolvida durante o semestre e publicada no Fórum do Eureka.

4.1.2 População e Amostra

Nesta pesquisa desenvolvemos um estudo de caso, pois se trata de “um estudo experimental em que um único grupo de teste é exposto a um tratamento X, tornando-se, em seguida, uma única medida sobre a variável dependente.” (MALHOTRA, 1999, p.217) Refere-se a uma amostragem de conveniência pelo fato de que “a seleção das unidades amostrais é deixada em grande parte a cargo do entrevistador. Não raramente os entrevistados são escolhidos, pois se encontram no lugar exato no momento certo.” (MALHOTRA, 1999, p.306).

Esse trabalho foi implementado numa turma de alunos fluentes de Língua Inglesa no 4º. período do Curso de Letras Português – Inglês da PUCPR, incorporando e aprofundando o seu Programa de Aprendizagem, durante o segundo semestre letivo de 2003. Dos 23 alunos que iniciaram a primeira aula em julho, 15 chegaram a dezembro e as justificativas para as desistências foram basicamente cinco: 1. por não ter muito tempo para se dedicar aos estudos por trabalhar o dia todo apesar de ter vontade de participar das atividades; 2. pelo número de atividades do curso ser alto e não ter disposição em participar ativamente delas; 3. por ter dificuldade de acesso ao computador; 4. por não ter nenhuma noção de tecnologia e 5. por ter um nível de inglês aquém do nível da turma.

Destes 15 alunos que efetivamente participaram dessa pesquisa, 10 deles já haviam estudado inglês em cursos particulares ou tiveram aulas particulares e já haviam se dedicado ao estudo de língua inglesa por um período de 4 a 9 anos (QA,

⁵⁶ PA – Programa de Aprendizagem

perguntas 1 e 2, ANEXO 10). Quanto à proficiência no uso do computador, apenas 3 alunos se julgavam capazes de fazer pesquisas, mandar e-mail com arquivo anexado, fazer *uploads*⁵⁷ ou *downloads*⁵⁸ do Eureka, participar de Fóruns e *Chats* no início do curso, enquanto que 8 alunos deles afirmaram saber fazer quase tudo e 4 deles disseram ter bem pouco conhecimento. (QA, pergunta 4, ANEXO 10)

4.2 ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS

Passamos agora a apresentar e discutir os dados levantados do QA no final do semestre, com algumas complementações postadas no Fórum durante o curso.

4.2.1 Quanto ao nível de conhecimento de língua inglesa e informática

Pelo fato das atividades do LAPLI serem baseadas em textos autênticos retirados da Internet e do PA ser ministrado com o auxílio do computador com o uso do ambiente virtual Eureka, nos preocupamos em identificar a adequabilidade do conhecimento prévio de inglês e de informática dos alunos às atividades do curso.

Na pergunta 3 do QA perguntamos se os alunos acharam se o PA foi adequado ao seu nível de inglês. Nove alunos (60%) julgaram o curso ser um pouco difícil sendo que algumas justificativas foram: “por causa da leitura” e “deveria estar na turma de inglês intermediário” mas nenhum deles julgou que o LAPLI tenha sido “muito difícil”. Por outro lado, 6 alunos (40%) afirmaram não ter tido dificuldades dizendo “Tive dificuldades como em todos os PAs, mas nada fora do normal. Pelo menos aprendemos novos assuntos.” e “Na verdade, achei até o nível meio fácil. Esperava mais.”. O fato de que nenhum deles achou o curso “muito difícil” e que 9 alunos (60%) julgaram ter sentido alguma dificuldade (sendo que 10 deles (66,66%) tinham revelado já terem estudado inglês por um período de 4 a 9 anos) nos leva a

⁵⁷ *uploads* – disponibilizar / publicar trabalhos no ambiente virtual Eureka

⁵⁸ *downloads* – abrir trabalhos disponibilizados / publicados no Eureka

constatar que o LAPLI trouxe um desafio em termos de aprendizagem de língua para a maioria dos alunos, como era um dos nossos objetivos.

Quanto ao nível de conhecimento de informática prévio dos alunos ser adequado às necessidades do curso (pergunta 5), 8 alunos (53,33%) consideraram não ter tido dificuldades quanto ao uso do computador (4 deles afirmaram que o uso do computador por eles é rotineiro). Entretanto, 5 julgaram ter sido um pouco difícil (3 deles justificaram suas respostas pela falta de conhecimento sobre informática de modo geral, PowerPoint ou Mapas Conceituais), e 2 deles afirmaram ter sido muito difícil, justificando suas respostas na falta de tempo para fazer as atividades e no fato de não trabalhar bem com computadores.

A “falta de tempo para fazer as atividades” e “o não trabalhar bem com computadores” foi um comentário constante por parte de alguns alunos nessa avaliação. De fato, a cada encontro os alunos tinham sempre algo que fazer, precisavam estar ativos ora pesquisando, ora lendo, ora escrevendo, ora interagindo e tomando decisões, e algumas atividades demandavam mais tempo que outras. Mas como vimos anteriormente, na aprendizagem colaborativa o papel do aluno é justamente esse e a mudança de uma postura “reativa e passiva” para uma postura “pró-ativa e investigativa” foi uma das grandes provocações desse curso pois ele demandou, além de tudo, que os alunos aprendessem a gerenciar o tempo, a interagir com os colegas e se conscientizarem da sua responsabilidade no processo. Entretanto, concordamos que algumas atividades (como a criação dos mapas conceituais, das resenhas individuais e coletivas e do artigo em grupo) necessitem de um tempo maior para a sua realização, tempo esse que será revisto na próxima implementação do LAPLI. Quanto à adaptação ao uso dos computadores, essa é uma questão de gosto e afinidade pessoal. Um aluno em particular não quis participar de várias atividades do curso e foi deixado à vontade, mas sentiu que a sua omissão muitas vezes trouxe dificuldades para os colegas que precisavam da sua colaboração. Contudo, apesar de suas resistências pessoais, ele não desistiu do curso e continuou até o final.

Como nosso objetivo em oferecer esse curso pelo CALL foi de prepará-los como profissionais de Letras, instrumentalizando-os quanto ao uso da Internet e de um ambiente virtual no processo de ensino / aprendizagem de línguas, sentimos necessidade de verificar se os aprendizes se sentiram mais proficientes quanto ao

uso da informática ao chegar ao final do curso (pergunta 6) e constatamos que dos iniciais 3 alunos (20%) que se julgavam proficientes no uso do computador no início do semestre, este número subiu para 10 alunos (66,67%), sendo que 4 deles disseram que agora sabem fazer quase tudo (quando no início eram 8 alunos). O aluno, que havia afirmado ter pouco conhecimento de informática no início do curso porque “não trabalho bem com computadores”, afirmou ter chegado ao final do semestre com o mesmo nível de conhecimento.

4.2.2 Quanto às metodologias usadas

Além do PA de língua Inglesa neste semestre ter sido pelo CALL, o que por si só caracterizou uma novidade aos alunos, os discentes se depararam com algumas metodologias de aprendizagem que não estavam acostumados.

Na pergunta 7 indagamos se eles sentiram que o curso refletiu os 4 pilares da aprendizagem colaborativa proposto pela UNESCO, “Aprender a aprender⁵⁹”, “Aprender a ser⁶⁰”, “Aprender a fazer⁶¹” e “Aprender a conviver⁶²”.

Quase 100% dos alunos disseram que o LAPLI refletiu esses saberes. Destes 14 alunos, 6 alunos apresentaram justificativa para suas respostas: 4 centraram seus argumentos na autonomia requerida durante o PA (“A autonomia é importantíssima para um bom profissional, ou estudante... Para a pessoa, enfim!” e “Tínhamos que nos virar sozinhos”) e na necessidade de interação do grupo (“a ausência física do professor nos torna mais ‘dependentes’ dos colegas e mais confiantes em nós mesmos” e “a lidar com os outros e a conviver (expondo opiniões)”) sendo que um deles considerou difícil desenvolver os quatro saberes. Apenas um discente afirmou não saber, oferecendo como justificativa não ter se adaptado ao curso.

⁵⁹ Aprender a aprender - desenvolver a autonomia

⁶⁰ Aprender a ser - aprender a lidar com os outros e gerenciar conflitos

⁶¹ Aprender a fazer - tentar fazer as coisas sozinho

⁶² Aprender a conviver - ouvir, aceitar a opinião dos outros e saber como colocar a sua

Ao indicarem o grau de dificuldade de adaptação a esses pressupostos educativos, observamos que a maior dificuldade sentida foi com relação a “aprender a aprender” por buscar o desenvolvimento da autonomia. (53,33%).

8. Indique o grau de dificuldade para:	Aprender a aprender		Aprender a ser		Aprender a fazer		Aprender a conviver	
	Freq	Perc	Freq	Perc	Freq	Perc	Freq	Perc
Não tive dificuldade	6	40,00	8	53,33	9	60,00	9	60,00
Achei um pouco difícil	8	53,33	5	33,33	5	33,33	5	33,33
Achei muito difícil	1	6,67	2	13,33	1	6,67	1	6,67
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00	15	100,00

Por outro lado, 9 alunos (60%) afirmaram não ter tido dificuldades com “aprender a fazer” e “aprender a conviver” e 8 deles afirmaram que “aprender a ser” não foi difícil. Entretanto, dos 9 alunos que justificaram essa pergunta, a maioria deles (5 alunos) expressou dificuldade decorrente da relação com o grupo no que se refere à aceitação pelo grupo (“É difícil aceitar e ser aceito pelos outros”, “Tenho que melhorar quanto a aceitar opiniões divergentes”, e “O mais difícil foi impor a minha opinião pois não tive muito espaço para isso”.) e com relação à dependência dos colegas na realização de tarefas (“... você faz o seu *homework* em dia e fica à espera do seu colega”). Para 3 deles, ao justificarem a dificuldade com o “aprender a aprender”, pesou a falta de orientação do professor nas atividades para “filtrar algo em meio a tanto material”, pois “Somos acostumados a ter e saber o que vamos fazer...[...] esperando algo pronto...Desafiar a si mesmo é sempre difícil, não é?”. O aluno que vinha expressando dificuldades de adaptação a esse curso, justificou seu ponto de vista dizendo “Não trabalho bem sozinha sem a presença do professor “

Quanto ao grau de dificuldade sentido pelos alunos com relação às metodologias usadas pelo LAPLI, as respostas foram as seguintes:

9. Indique o grau de dificuldade para:	Aprendizagem significativa ⁶³		Aprendizagem colaborativa ⁶⁴		Construtivismo ⁶⁵	
	Freq	Perc	Freq	Perc	Freq	Perc
Não tive dificuldade	11	73,33	6	40,00	1	6,67
Achei um pouco difícil	4	26,67	7	46,67	11	73,33
Achei muito difícil	0	0	2	13,33	3	20,00
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00

9. Indique o grau de dificuldade para:	Ensino com pesquisa ⁶⁶		Ensino pelo uso da tecnologia ⁶⁷	
	Freq	Perc	Freq	Perc
Não tive dificuldade	13	86,67	7	46,67
Achei um pouco difícil	1	6,67	6	40,00
Achei muito difícil	1	6,67	2	13,33
Total	15	100,00	15	100,00

Podemos observar que a maioria dos discentes indicou terem se adaptado às metodologias de Ensino com Pesquisa (86,67%), de Aprendizagem Significativa (73,33%) e do Ensino pelo uso da tecnologia - CALL (46,67%). Por outro lado, a maioria deles sentiu dificuldade quanto ao Construtivismo (73,33%) e quanto à Aprendizagem Colaborativa (46,67%), como já havia sido indicado anteriormente. As justificativas dadas por 10 alunos foram diversas. Alguns alunos (4) justificaram suas respostas com relação ao Construtivismo comentando que sentiram dificuldade na construção dos Mapas Conceituais (“difícil”, “complicados”, e “levam muito tempo”) e 2 deles acharam difícil a escrita em conjunto (“São maneiras de escrever e nem sempre a ‘união’ é harmônica”) ao passo que para um aluno, esse foi um fator positivo (“É bom ter a opinião de outros sobre o que se está pesquisando. Tem-se uma nova visão.”). Três relataram dificuldades com o trabalho colaborativo: a relação de dependência de seus componentes (“Não gosto de depender dos outros, nem que dependam de mim em relação a nota.”); o comportamento irreverente dos colegas na ausência do professor (“É difícil se habituar com a idéia de um professor “ausente”; a impressão é que as pessoas preferiam ‘bagunçar’ e depois ficavam

⁶³ Aprendizagem significativa – pesquisa sobre o que lhe interessa

⁶⁴ Aprendizagem colaborativa –compartilhar seu conhecimento, ouvir e debater idéias, ajudar e ser ajudado pelos outros

⁶⁵ Construtivismo – construir o conhecimento, ex: pela criação de Mapas Conceituais e artigo em 4 meses

⁶⁶ Ensino com Pesquisa - aprofundar o conhecimento pela pesquisa

⁶⁷ Ensino pelo uso da tecnologia – CALL – aprendizagem pelo uso do computador, Internet e do ambiente virtual de aprendizagem Eureka

apertados nas atividades.”) e a divergência de opiniões no momento de escrever. Dois alunos comentaram de forma positiva sobre o uso da tecnologia no PA e um deles disse “Confesso ter um pouco de resistência com o uso da tecnologia, mas gostei da experiência e aprendi a aceitar esta importância. Um dia, pode estar certa de que vou contar a você que usei esta metodologia em sala de aula...”.

O trabalho em equipe desenvolvido da maneira proposta pela aprendizagem colaborativa gera uma interação maior no grupo pela troca de idéias, tomadas de decisões e trabalho conjunto. Para avaliar o grau de conforto ou desconforto dessa interação, perguntamos aos alunos se eles preferiam desenvolver as atividades individualmente, em grupo ou das duas formas.

10. Você preferiu desenvolver as atividades:	Frequência	Percentual
Individualmente	8	53,33
Em grupo	6	40,00
Individualmente e em grupo	1	6,67
Total	15	100,00

Como era de se esperar pelas respostas às perguntas anteriores, a maioria dos alunos (53,33%) preferiu o trabalho individual. Suas justificativas foram: “maior segurança”, “consigo colocar realmente a minha idéia”, “lida muito com a opinião de cada um”, “desenvolvo meus afazeres melhor”, “é bem mais simples resolvermos tudo sozinhos”, “produzo melhor sozinha” e “Se pudesse teria feito tudo sozinha”. Dos 6 alunos que apontaram a resposta “em grupo” (40%), 4 justificaram suas respostas apontando para vantagens como a possibilidade de dividir tarefas e de trocar idéias (“duas cabeças pensam melhor que uma”, e “se pode trocar opiniões e aprender coisas novas”). Apenas um aluno achou importante o desenvolvimento dos dois trabalhos e julgou que “a dose de cada um foi suficiente para o desenvolvimento do projeto”.

Pode-se perceber pelas respostas acima que, dos pressupostos educativos e metodologias que compõem o LAPLI, as competências de aprendizagem pessoal e social (como a autonomia e iniciativa geradas pelo “aprender a aprender”, e a interação e aceitação de opiniões divergentes além da dependência dos colegas para realizar as tarefas, desenvolvidas pela atividade colaborativa) foram as que provocaram um maior desconforto nos alunos. Entretanto, 40% dos alunos julgaram

que essa metodologia promoveu maior aquisição de conhecimentos porque aprende-se coisas novas com a troca de opiniões e “duas cabeças pensam melhor que uma”.

4.2.3 Quanto às atividades do LAPLI e à aprendizagem de Língua Inglesa

As perguntas de 11 a 18 do QA se relacionaram às atividades que são desenvolvidas no LAPLI e a sua contribuição para a compreensão da leitura, desenvolvimento da escrita e aquisição de vocabulário.

Na questão 11, pedimos para os alunos avaliarem seu desempenho com relação à compreensão da leitura.

11. Quanto à compreensão da leitura, você acredita que seu desempenho	Frequência	Percentual
Melhorou bastante	5	33,33
Melhorou	9	60,00
Melhorou pouco	1	6,67
Não melhorou	0	0
Total	15	100,00

Nesta pergunta, tanto para os alunos que afirmaram que “melhorou bastante” como para aqueles que afirmaram que “melhorou” (93,33%), fica evidente que a necessidade de ler para cumprir suas tarefas ao longo do PA colaborou para que houvesse esta melhora: “Quanto mais se lê, mais fácil fica”; “Tivemos que ler MUITO” e “Aprendi a querer ler”. A pesquisa e a escolha de textos também foram apontados como fatores importantes no crescimento em relação à compreensão da leitura: “As pesquisas na Internet ajudaram” e “Aprendi a procurar e saber escolher bons textos”, O único aluno que disse ter melhorado “um pouco” atribuiu este fato à sua dedicação insuficiente.

Na pergunta 12, questionamos sobre a contribuição dos mapas conceituais para a compreensão da leitura. Nove alunos (60%) afirmaram que a construção dos mapas conceituais contribuiu para a compreensão da leitura. Os alunos que justificaram, disseram que eles ajudam na organização das idéias, na visualização e orientação da leitura. As justificativas para as 3 respostas negativas (“um pouco” ou

“não”) ficaram centradas em dificuldades individuais dos alunos. Essas dificuldades foram expressas mais claramente nas respostas à pergunta 9 na qual eles disseram que a construção dos mapas conceituais era “difícil”, “complicada” e “levava muito tempo”. NOVAK (2003, p. 6) explica essa dificuldade sentida por alguns alunos pelo fato de que eles têm apenas uma compreensão superficial das relações entre os conceitos, e que são as palavras de ligação que evidenciam essas relações. Esse é o motivo pelo qual, muitas vezes, as palavras de ligação deixam de ser adicionadas (como vimos nos mapas no capítulo anterior), e é isso que produz a sensação de frustração que os alunos experienciam, como mencionado por Novak. Uma vez que os alunos comecem a praticar a leitura e descobrir palavras de ligação adequadas, a qualidade dos mapas aumenta e o nível de frustração diminui, trazendo maior satisfação pessoal ao aluno.

O uso de Mapas Conceituais não é uma técnica comum no ensino de línguas. Pelo contrário. Existem poucas publicações sobre o assunto. Reinildes DIAS (1996) cita um estudo conduzido no Colégio Técnico da UFMG, com alunos *false beginners*⁶⁸, no qual comenta que “os mapas conceituais, quando usados generativamente [construídos pelos próprios alunos], contribuem positivamente para um melhor processamento de um texto em inglês, sua retenção e recuperação da informação lida”. (DIAS apud DIAS, 1996, p. 158) A experiência que tivemos nos leva a concordar com essa afirmação de DIAS e a sugerir seu uso não somente para a compreensão de textos mas também como ponto de partida para a escrita de resenhas e resumos e de apresentações orais (como na apresentação final do trabalho pelo Grupo 6).

Em contribuições publicadas no Fórum do Eureka às perguntas “Pensando em retrospecto, que contribuição a construção dos mapas conceituais lhe trouxe para a sua compreensão da leitura?” e “Os mapas conceituais são ferramentas usadas para a compreensão da leitura e auxílio da escrita. Como o(s) MC(s) o ajudaram/estão ajudando na construção do seus artigos individuais e coletivo?”, os alunos forneceram outros detalhes com relação a construção dos MC. Vejamos, primeiramente, a pergunta 1 e algumas respostas abaixo

⁶⁸ *False beginners* – falsos iniciantes (alunos que já têm um conhecimento prévio da língua que facilita o aprendizado)

20/11/2003 10:22:11	Rita de Cassia Veiga Marriott	MCs - pergunta 1	1
Pensando em retrospecto, que contribuição a construção de mapas conceituais lhe trouxe para sua compreensão da leitura?			
20/11/2003 20:52:42	Aluno 11	answer_aluno 11	2
É mais fácil para entender o que o texto está dizendo, temos uma noção meio que ampla do assunto, e se temos interesse, temos a possibilidade de acessar o <i>site</i> e conhecer a fundo. Foi bem legal para mim, e acredito que para os outros também....			
20/11/2003 12:49:31	Aluno 23	MC_pergunta_1_answer	2
In my opinion it was very good because helped us to visualize all the subject better.			
20/11/2003 20:54:58	Aluno 8	Answer MC1 pergunta 1	2
I like it because it helps us to understand linking words and to summarize the ideas we want to express.			
20/11/2003 20:57:49	Aluno 19	MC_answer_pergunta 1	2
Como foi o primeiro PA em que utilizamos MC, posso dizer que, no começo das aulas, ele mais me atrapalhava do que ajudava. Mas com o passar do tempo, fui me acostumando e, principalmente, aprendendo a utilizá-lo. Hoje posso afirmar que ele me ajuda a compreender melhor o assunto que trata me ajudando assim também a escrever melhor.			
20/11/2003 21:01:34	Aluno 7	Answer_MC1_pergunta 1	2
Acho que quando temos um espaço "restrito" para sintetizar tudo o que lemos acabamos nos acostumando a uma leitura mais objetiva que deixa de lado preâmbulos e considerações não pertinentes ou não muito válidas para o trabalho e em consequência disso "filtramos" apenas o estritamente necessário.			

E pergunta 2:

20/11/2003 10:30:02	Rita de Cássia Veiga Marriott	MCs - pergunta 2	1
Os MCs são ferramentas usadas para compreensão da leitura e auxílio na escrita. Como o(s) MC(s) o ajudaram/estão ajudando na construção do seus artigos individuais e coletivo?			
20/11/2003 12:51:59	Aluno 23	GOs_pergunta_2_answer	2
It is helping a lot because make our work easier.			
20/11/2003 20:58:59	Aluno 11	answer_aluno 11_[pergunta 2]	2
No meu caso foi bem mais fácil, pois fiz alguns MC's e não recordava sobre o que era, no entanto quando abri o arquivo [com o mapa conceitual], lembrei imediatamente sobre o que falava o link que escolhi, facilitando e[m] muito a montagem do arquivo [escrita do texto].			
20/11/2003 21:12:10	Aluno 7	Answer_MC2_aluno 7	2
Uma construção escrita como o MC trabalha com as idéias básicas do texto e se precisamos escrever partindo dessas idéias teremos de relacionar as palavras chaves criando relações coerentes entre elas, e até mesmo, descobrir novas relações que eventualmente não tenhamos percebido na leitura mas encontramos na execução do MC.			
20/11/2003 21:23:01	Aluno 20	Resposta	2
Eles estão ajudando no que diz respeito compreender a idéia principal de cada texto. Os MC's estão nos mostrando um ponto de partida para a pesquisa mais a fundo.			

Como vemos acima, os alunos disseram que aprenderam a usar palavras de ligação e a resumir idéias, comentaram que com os mapas conceituais eles têm “uma noção mais ampla do assunto”; que eles ajudam a “compreender melhor o assunto ... e escrever melhor”; que ajudam a fazer “uma leitura mais objetiva ... e em conseqüência disso ‘filtramos’ o estritamente necessário”; que facilitam o trabalho dos alunos; que a consulta a mapas conceituais já prontos auxiliam a memória “lembrei imediatamente sobre o que falava o *link* que escolhi, facilitando e[m] muito a montagem do arquivo [escrita do texto]”; que a escrita a partir das idéias básicas dos mapas conceituais leva a usar as palavras-chave numa relação coerente entre elas, levando a descobrir relações que passaram despercebidas na leitura mas que são evidenciadas na construção do mapa; e que eles “ajudam a compreender a idéia principal de cada texto ... e mostram um ponto de partida para a pesquisa mais a fundo”.

Estas respostas também complementam as justificativas dadas à pergunta 13 na qual questionamos se no desenvolvimento da escrita os alunos acreditam que seu desempenho “Melhorou bastante”, “Melhorou”, “Melhorou pouco” ou “Não melhorou”.

13. Quanto ao desenvolvimento da escrita, você acredita que seu desempenho	Freqüência	Percentual
Melhorou bastante	5	33,33
Melhorou.	9	60,00
Melhorou pouco	0	0
Não melhorou.	1	6,67
Total	15	100,00

No total, 93,33% dos alunos apontaram respostas positivas como “melhorou bastante” ou “melhorou”. Oito justificaram suas respostas comentando que este fato ocorreu porque houve muita leitura e produção de texto exigindo concentração (“Presto mais atenção em *linking words*⁶⁹, etc.” e “Aprendi a me concentrar mais”) e busca pela forma correta de escrever (“Precisei recorrer aos dicionários, importantíssimo para a aquisição de um vocabulário seletivo.” e “Pude escrever mais e

⁶⁹ *linking words* – palavras de ligação

praticar algumas construções gramaticais”). Um aluno comentou que deveria ser dedicado mais tempo em sala para correção de erros. E o aluno que, na pergunta 11, afirmou não ter se dedicado o suficiente, respondeu que sua escrita “não melhorou”, que ele continuou escrevendo como sempre.

Passamos, então, a questionar a atividade de Produção do texto coletivo (pergunta 14).

14. A elaboração dos Ind_R, Ind_RGR e Group_Art contribuiu para o desenvolvimento da escrita?	Frequência	Percentual
Sim, bastante	5	33,33
Sim	10	66,67
Um pouco	0	0
Não	0	0
Total	15	100,00

Todos os alunos (100%) responderam que a elaboração dos Ind_R, Ind_RGR e Group_Art contribuiu para o desenvolvimento da escrita. Nove alunos justificaram suas respostas comentando que a elaboração desses textos facilitou a elaboração do artigo (“Com estes pequenos trabalhos, a elaboração do artigo ficou mais fácil”, aluno 18), pois “Escrever se aprende escrevendo” (aluno 17), “Para resumir é preciso entender” (aluno 6) e afirmaram “Aprendi a ler e escrever o que entendi” (aluno 8), “Você lê, entende e refaz o texto” (aluno 12). Um aluno comentou que esta atividade de escrita também auxiliou na “compreensão das leituras” (aluno 1).

Em seguida, perguntamos se a elaboração de perguntas e respostas contribuiu para o desenvolvimento da escrita (pergunta 15).

15. A elaboração de perguntas e respostas contribuiu para o desenvolvimento da escrita?	Frequência	Percentual
Sim, bastante	2	13,33
Sim	6	40,00
Um pouco	5	33,33
Não	2	13,33
Total	15	100,00

Dos 8 alunos que responderam “sim, bastante” ou “sim”, apenas 2 justificaram suas respostas afirmando que a elaboração de perguntas faz com que haja um

entendimento do texto que facilita a elaboração das respostas. Dos 7 alunos que responderam “um pouco” ou “não”, 2 justificaram suas respostas afirmando que não consideraram necessária a elaboração das perguntas e o aluno que acredita que essa atividade tenha lhe ajudado “um pouco” justificou dizendo que ela o “fez ler e reler o texto”.

Uma consequência das práticas de leitura e escrita é a aquisição de vocabulário. Na pergunta 16, nos interessamos em saber se os alunos se conscientizaram dessa aquisição.

16. Quanto ao vocabulário, você acredita que seu conhecimento tenha sido:	Frequência	Percentual
Ampliado significativamente	3	20,00
Ampliado	10	66,67
Ampliado pouco	2	13,33
Quase nada ampliado	0	0
Total	15	100,00

Dos 13 alunos (86,67%) que afirmaram terem “ampliado significativamente” ou “ampliado” seu vocabulário, 6 justificaram suas respostas com respostas como “Ler ajuda muito a aumentar o vocabulário”, pelo fato de terem lido textos diferentes (“Por ler vários textos diferentes conheci muitas palavras novas”) e textos mais complexos, exigindo a busca pelo significado de palavras desconhecidas (“A busca por vocabulário mais complexo foi o que me fez melhorar na escrita”). Um aluno comentou ter conhecido muitas palavras mas não ter tido “tempo de checar muitas delas” (aluno 19) e outro que “procura saber o significado momentaneamente para a compreensão do todo, mas esqueço...”

A atividade de criação de Lista de Isótopos foi idealizada com o objetivo de ajudar os alunos a reter o significado do vocabulário novo. Na pergunta 17, fizemos a seguinte pergunta:

17. A construção das listas de isótopos (Lex Lists) contribuiu para a aquisição do vocabulário?	Frequência	Percentual
Sim, bastante	3	20,00
Sim	1	6,67
Um pouco	7	46,67
Não	4	26,67
Total	15	100,00

Para a maioria dos alunos (11) a construção de listas de isótopos “não” contribuiu ou contribuiu apenas “um pouco” para a aquisição do vocabulário. Os poucos alunos que justificaram essas respostas (4), um deles disse que “poderia ter tido mais” e os outros confessaram não as ter utilizado ou feito “direito”. Para 3 alunos que afirmaram ser positiva a construção de listas de isótopos, as justificativas foram que ela contribui com a aquisição do vocabulário e no entendimento de muitos *links* e textos e faz, também, com que se pesquise o significado de palavras, ampliando o vocabulário.

Finalmente, na pergunta 18, questionamos sobre o quão significativas para a aprendizagem algumas das atividades desenvolvidas no LAPLI são.

18. Das atividades desenvolvidas pelo LAPLI, indique o quanto você as considerou serem significativas para a aprendizagem:	Inserir links		Questionar		Responder	
	Freq	Perc	Freq	Perc	Freq	Perc
Muito significativa	6	40,00	5	33,33	6	40,00
Significativa	8	53,33	7	46,67	6	40,00
Pouco significativa	1	6,67	2	13,33	3	20,00
Nada significativa	0	0	1	6,67	0	0
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00

18. Das atividades desenvolvidas pelo LAPLI, indique o quanto você as considerou serem significativas para a aprendizagem:	Construir mapas conceituais		Construir lista de isótopos (Lex Lists)		Construir apresentações em PowerPoint	
	Freq	Perc	Freq	Perc	Freq	Perc
Muito significativa	4	26,67	1	6,67	8	53,33
Significativa	5	33,33	8	53,33	5	33,33
Pouco significativa	6	40,00	4	26,67	1	6,67
Nada significativa	0	0	2	13,33	1	6,67
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00

18. Das atividades desenvolvidas pelo LAPLI, indique o quanto você as considerou serem significativas para a aprendizagem:	Elaborar Ind_R		Elaborar Ind_RGR		Elaborar Group_Art	
	Freq	Perc	Freq	Perc	Freq	Perc
Muito significativa	13	86,67	13	86,67	12	80,00
Significativa	2	13,33	2	13,33	3	20,00
Pouco significativa	0	0	0	0	0	0
Nada significativa	0	0	0	0	0	0
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00

De todas as atividades, os alunos consideraram que as mais significativas (“Significativa” e “Muito significativa”) para a aprendizagem foram: Elaborar Ind_R, Elaborar Ind_RGR e Elaborar Group_Art (100%), apesar das dificuldades sentidas com o trabalho colaborativo. Em seguida, em ordem decrescente, tivemos: Inserir *Links* (93,33%); Construir apresentações em PowerPoint (86,66%); Questionar e Responder (80%); e Construir Mapas Conceituais e Listas de Isótopos (60%). A construção de mapas conceituais é uma tarefa que requer tempo e prática. Por essa ter sido a primeira vez que os alunos foram expostos a essa atividade, acreditamos que a dificuldade sentida esteja relacionada à falta de prática e à inadequação do aplicativo *Word* usado para a sua confecção. Acreditamos que o uso de um aplicativo exclusivo para a criação de mapas conceituais como o *CmapTools* poderia ter contribuído para a descoberta do potencial e da satisfação pessoal que é a sua criação. A construção da Lista de Isótopos ficou prejudicada pela falta de continuidade durante os ciclos, pois em vez de procurar a lista iniciada no ciclo anterior sobre aquele tópico para continuar adicionando itens a ela, era mais fácil iniciar uma nova lista. Esse procedimento não gerou um volume de dados que trouxesse uma contribuição aos trabalhos, gerando listas fragmentadas.

4.2.4 Quanto ao desenvolvimento da oralidade

Apesar desse curso ter dado maior ênfase às habilidades de leitura e escrita, procuramos estimular a conversação em inglês a todos os momentos, tanto nas aulas F2F quanto nas alunas pela Internet, nos dirigindo aos alunos em inglês em todas as oportunidades. O objetivo, com esse comportamento, era criar um ambiente no qual o aluno se sentisse a vontade em praticar seu inglês. Por isso formulamos a pergunta 19, na qual buscamos saber se o aluno se sentiu estimulado a falar inglês e a pergunta 20, na qual questionamos se esse estímulo ocorreu mais nas aulas presenciais, a distância, em ambas ou em nenhuma.

No total, 60% dos alunos (9) afirmaram que se sentiram estimulados a conversar em inglês e que esse estímulo ocorreu durante as aulas presenciais. Destes, 5 apresentaram justificativas diversas para suas respostas. Para um deles, o fato de todos conversarem em inglês levava-o a fazer o mesmo, “mesmo sabendo

pouco”. Outro aluno comentou que “Porque lemos e escrevemos em inglês, portanto pensamos então a fala sai quase involuntariamente”. Para outro, “Acho que este foi o ponto alto do PA. Nestes dois anos, nunca tínhamos nos estimulado a falar inglês durante as aulas”. E para um quarto aluno, o bom inglês da professora estimulou os alunos nesta atividade. As justificativas dos alunos que responderam negativamente foram “Nós acabamos falando em Português em vários momentos, mas o estímulo foi dado!”, “Estava muito aquém do restante da turma” e “Um pouco. Muitos preferiam falar em português, pois era mais fácil a comunicação”. Um aluno, que disse “quase nada”, justificou dizendo “Acho que precisaríamos de mais conversação”.

Dos 5 alunos (33,33%) que afirmaram serem em “ambas” as situações, 3 justificaram suas respostas dizendo “Com o professor presente falar era importante e [presente] virtual[mente] escrever era necessário”; “eu e meus colegas de grupo combinamos em só falar em inglês; e os termos (ex CM) são em Inglês” e “Falávamos mais quando a professora não estava (mas também quando ela estava)”. O estímulo dado pela presença do professor em sala foi considerado, por um lado, positivo “A presença da professora em sala quase que obriga o uso da língua inglesa”, por outro, inibiu um pouco “Eu, pelo menos, às vezes fico inibida “ com a presença do professor.

As atividades do LAPLI foram criadas para estimular a interatividade. Apesar do foco não ter sido a oralidade, procuramos estimulá-la sempre que pudemos em benefício do aluno. 93,33% dos alunos sentiu esse estímulo nas aulas presenciais e 33,33% desses também sentiram essa motivação nas aulas a distância e a maioria aproveitou a oportunidade dada (60%) sendo que para um deles, “esse foi o ponto alto do PA.”.

4.2.5 Quanto à modalidade do curso

O LAPLI foi concebido, a princípio, para ser ministrado 75% pela Internet e 25% F2F. Todavia, a pedido dos alunos, essa distribuição teve de ser alterada e em média o LAPLI foi oferecido 50% em aulas presenciais e 50% em aulas a distância. As respostas deles quanto a essa experiência foram as seguintes:

21. A alternância entre as aulas presenciais e as pela Internet foi proveitosa?	Frequência	Percentual
Sim	9	60,00
Um pouco	4	26,67
Não	2	13,33
Não sei	0	0
Total	15	100,00

A maioria dos alunos (60%) julgaram essa alternância proveitosa, e os poucos que justificaram suas respostas a essa pergunta afirmaram que essa alternância permitiu o trabalho individual sem a supervisão do professor, porém interagindo com ele. Para 3 alunos que não acharam proveitosa a alternância entre as aulas presenciais e as aulas pela Internet, isso ocorreu porque ainda preferem a presença física do professor.

Esta questão da presença e ausência física do professor em sala de aula fez parte da avaliação que os alunos fizeram no Fórum do ambiente virtual Eureka, em outubro de 2003. Nas respostas abaixo, podemos observar outras contribuições e manifestações de diferentes aspectos.

30/10/2003 13:22:34	Rita de Cassia Veiga Marriott	Avaliação_Outubro_2	1
Nas aulas pela Internet, isto é, sem a presença física do professor em sala de aula, qual foi o lado positivo, que "crescimento pessoal" elas lhe trouxeram?			

30/10/2003 21:36:20	Aluno 21	Para o alto e avante!!!	2
Acredito que essas aulas tenham me ajudado muito tanto no quesito de estudante de inglês como também no social (a trabalhar em equipe). O nosso senso de responsabilidade teve que ser bem trabalhado, pois se um atrasava em sua produção, todos eram prejudicados. Foi e está sendo gostoso ter essas aulas, nos divertimos com as pesquisas, além de produzir algo útil para todos nós. Eu tenho em mente, em manter continuidade com o artigo, quem sabe não dá uma boa pesquisa para comunidade? :)			
30/10/2003 22:05:51	Aluno 17	Avaliação_Outubro	2
Um ponto importante foi que eu não fazia idéia de quanta coisas eu poderia encontrar na internet e que seriam boas e úteis. O conhecimento de fontes alternativas foi impotante.			
30/10/2003 22:11:40	Aluno 20	Avaliação_Outubro	2
O ponto mais positivo com certeza foi o conhecimento adquirido sobre as possibilidades de se usar a tecnologia (nesse caso o computador) para o ensino da língua inglesa.			
3/11/2003 21:03:40	Aluno 11	answer	2
O lado bom, foi o diferente método de aprendizagem, e como estávamos falando, nas aulas de inglês não nos esforçávamos, o que mudou drasticamente este semestre, e foi bom pois no meu caso estou escrevendo e lendo mais em inglês.			
3/11/2003 21:39:08	Aluno 6	Aluno 6	2
A AUTONOMIA!!!			

10/11/2003 21:30:02	Aluno 19	Avaliação_outubro_2	2
Honestly, I don't know to answer this questions because sometimes I think it is very helpful and sometimes I think it is just impossible not having a teacher to discuss the problems I have to face during class. However, there is one very positive point: I learend to be more responsible, or at least I am trying to.			
10/11/2003 21:40:14	Aluno 18	Avaliação_outubro_2	2
Bom, pude perceber uma melhora muito grande mas sofrida da turma. Esta e uma boa forma de aprendermos a ter mais responsabilidade e ir atras de sites e materiais para pesquisa.			
10/11/2003 21:49:20	Aluno 5	Avaliação_Outubro_2_	2
A vantagem maior, em minha opinião, foi a administração do tempo assim como o exercício da escrita, enquanto nos comunicávamos pelo chat.			

Podemos ver que um aluno se sente muito confuso e acha impossível o professor não estar presente para discutir os problemas que encontra durante a aula. Entretanto, destaca ter aprendido, ou estar tentando ser mais responsável. Além do aspecto da responsabilidade, os alunos enfatizaram pontos como: a autonomia, pelo fato de “ir atrás de sites e matérias para pesquisa”; de ter sido ajudado como “estudante de inglês” e no convívio “social (trabalhar em equipe)”; de encontrar na Internet “fontes alternativas” “boas e úteis”; da possibilidade de usar a tecnologia “para o ensino de língua inglesa”; do “diferente método de aprendizagem”; e da “administração do tempo” bem como fato de ter exercitado a escrita “enquanto nos comunicávamos pelo *chat*”. Esses comentários feitos pelos alunos nos faz constatar os benefícios da modalidade de ensino semi-presencial (como citado por BELLONI 1999, MATTHEWS 2002, MURPHY 2002, SPANIER 2003) e, tendo em mente o melhor aproveitamento do aluno, acreditamos que essa modalidade seja realmente a melhor modalidade de ensino pois como nos diz MURPHY 2003 e YOUNG 2002, ela maximiza as vantagens dos modelos F2F e virtuais.

4.2.6 Quanto ao trabalho no ambiente virtual de aprendizagem Eureka

O uso de um ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento de um curso de língua inglesa foi uma outra novidade proposta pelo LAPLI. Alguns alunos já tinham alguma familiaridade com o Eureka (utilizado no PA Novas Tecnologias de Aprendizagem de Língua Inglesa – NTAI - com este mesmo professor no 1º. período do curso de Letras durante o 1º. Semestre de 2002), mas

não numa metodologia centrada no aluno como foi a experiência neste semestre. A pergunta 22 do questionário avalia como foi essa experiência.

22. Você acredita que o desenvolvimento deste P.A. através do Eureka (com o uso do Fórum, Chat, Conteúdos, Links [e-mail e Edital]) contribuiu para a sua aquisição de conhecimento?	Frequência	Percentual
Sim, bastante	5	33,33
Sim	9	60,00
Um pouco	1	6,67
Não	0	0
Não sei	0	0
Total	15	100,00

Praticamente todos os alunos (14) consideraram que o uso do Eureka contribuiu para a sua aquisição de conhecimento. Destes, 6 justificaram suas respostas por argumentos que consideramos muito pertinentes como: o uso do Eureka ser uma forma diferente de aprendizado, forçar a leitura, contribuir para o aprendizado de informática, ser organizado e poder utilizar esse conhecimento em outros PAs.

A pergunta 23 investiga a dedicação dos alunos a ao PA. Como todo o material estava disponível e sendo disponibilizado pelo professor e alunos pelo Eureka, e todos tinham acesso a todas as informações a todo o momento, era possível estudar e desenvolver os trabalhos no dia e na hora que fosse conveniente. Vemos essa característica dos ambientes de aprendizagem virtuais como uma das mais interessantes, pois estimula a autonomia e a responsabilidade corroborando com a mudança do paradigma centrado no professor para um centrado no aluno, favorecendo o desenvolvimento de atividades colaborativas. O quadro abaixo ilustra a dedicação dos alunos nesse semestre.

23. Além dos dois encontros semanais, quanto tempo você se dedicou a este P.A?	Frequência	Percentual
Mais que 5 horas por semana	1	6,67
Entre 4 e 5 horas por semana	1	6,67
Entre 2 e 3 horas por semana	6	40,00
Entre 1 e 2 horas por semana.	4	26,67
Menos que 1 hora por semana	2	13,33
Não me dediquei ao P.A. além dos 2 encontros semanais	0	0
Entre 4 e 5 horas por semana e entre 2 e 3 horas por semana	1	6,67
Total	15	100,00

Apesar dos alunos terem dito, em várias ocasiões, que eram muitas as atividades que eles tinham que fazer, apenas 8 alunos (53,34%), isto é, um a mais do que a metade, afirmaram ter se dedicado entre 2 a até mais de 5 horas por semana, um deles ressaltando que a dedicação maior foi no início do curso. As necessidades para o tempo de dedicação ao PA fora dos encontros semanais residiram, principalmente, no tempo necessário extra-classe para cumprir as tarefas para que o desenvolvimento dos trabalhos não atrasasse o grupo. Os alunos que se dedicaram menos que uma hora mencionaram a falta de acesso ao computador e a falta de dedicação da sua parte. Alguns alunos afirmaram ter sido “desgastantes alguns momentos” e que “somente as duas aulas são muito pouco tempo para a realização do trabalho pedido”. Realmente, o LAPLI demandou uma participação mais ativa às aulas de inglês tanto durante as aulas quanto fora delas, pois atividades como a construção dos mapas e dos artigos exigiam uma dedicação maior. Entretanto, alguns alunos se dedicaram menos que 2 horas semanais ao curso e assim mesmo concluíram as atividades.

As perguntas seguintes (24, 25, 26 e 27) foram com relação às mensagens publicadas no edital do Eureka. Era pelo edital que o professor veiculava as orientações para as atividades do dia, que eram publicadas muitas vezes com 24 horas de antecedência do próximo encontro. Era fundamental que o aluno lesse essas informações para saber o quê fazer e como desenvolver as atividades, apesar de estarem cientes delas desde o início do semestre. A leitura do edital se constituía, por si só, num exercício de compreensão da leitura, já que essa é uma das habilidades enfatizadas pelo LAPLI.

Na pergunta 24, buscamos descobrir quando os alunos liam as mensagens, “Antes de vir para as aulas”, “Em sala de aula” ou “Antes de vir para as aulas e em sala de aula”. Na pergunta 25, questionamos se eles faziam isso “Todas as vezes”, “Quase sempre”, “Nem todas as vezes” ou “Raramente”.

E nas questões 26 e 27, perguntamos se o aluno “Lia e compreendia o que estava escrito”, “Lia e compreendia as palavras, mas não compreendia o sentido geral” e se “Tinha confiança na sua compreensão da leitura e passava a trabalhar nas atividades propostas para aquele dia” ou “Não tinha confiança na sua compreensão da leitura e perguntava para os colegas (ou professor) o que era para fazer”.

A maioria dos alunos (10 alunos) disse que lia o edital antes de vir para a aula (4 afirmaram ler antes e em sala de aula). Esse procedimento foi adotado “senão não sabia o que fazer na aula do dia” e “para ficar mais informado e pronto para começar”. Seis desses 10 alunos afirmaram que liam o edital “todas as vezes” e 8 “quase sempre”. A justificativa dada para a leitura apenas em sala de aula foi não ter acesso ao computador ou à falta de tempo. Acreditamos que a flexibilidade de acesso às informações proporcionada pelo uso de um ambiente virtual de aprendizagem dá autonomia ao aluno quanto aos seus estudos, levando a um amadurecimento de sua responsabilidade.

Quanto a “ler e compreender o que estava escrito” ou “ler e compreender as palavras, mas não compreender o sentido geral”, dos 6 alunos (40%) que responderam que liam e compreendiam o que estava escrito, 3 justificaram suas respostas comentando que mesmo assim trocavam idéias com colegas. As justificativas relacionadas a resposta “lia e compreendia as palavras, mas não compreendia o sentido geral” dada por 8 alunos (53,33%) são diversas: a leitura era feita de forma rápida, a idéia não era compreendida, falta de tempo e paciência ou havia falta de clareza nas instruções. Um aluno disse que o texto era de fácil compreensão.

Apesar da confiança que os alunos tinham na sua compreensão da leitura, mais da metade deles comentou que sentiam a necessidade de perguntar para colegas e para a professora para resolver suas dúvidas antes de iniciar as atividades. Isto ocorreu tanto para os alunos que afirmaram ter confiança como para aqueles que não tinham confiança na compreensão da leitura e as justificativas foram “*I need to be more confident!*”⁷⁰, “O problema não era o “inglês. É que tudo era novidade.” e “Às vezes .ficava em dúvida quando um colega me contrariava nas informações (falta de auto-confiança)”.

É interessante observar que os alunos mesmos sentem que precisam ter mais confiança em si próprios pois liam mas não compreendiam o sentido geral e ficam na dependência de alguém lhes confirmar a compreensão. Marta COSTA (2002) se refere a esta situação quando diz

⁷⁰ *I need to be more confident!* - Eu preciso ter mais confiança em mim mesmo!

a maior dificuldade que os leitores encontram ao se defrontarem com um texto é interpretá-lo, quando não, simplesmente, entender o que dizem as palavras ali escritas.[...] Não são poucos os exemplos que a comunicação e a informação escritas precisam sofrer a redundância da oralização, do comunicado oral, para se fazerem compreender, e até existir.” (COSTA, 2002, p. 15-16)

Como dissemos anteriormente, a compreensão da mensagem do edital já se constituía por si só numa prática da leitura pois eles tinham que ler, compreender e agir. A insegurança causada pela incerteza da compreensão correta de como fazer ou salvar as atividades foi o que levou os alunos a pedirem por mais aulas presencias no final do mês de agosto. Uma aluna chegou a dizer “Não se pode quebrar uma tradição de 20 anos [de receber instruções do professor oralmente] em apenas 1 mês!”. Este sentimento de insegurança foi registrado por um aluno ao responder “Não sei” à pergunta 28 do QA (se ele faria este PA novamente) com a justificativa “Não sei. Porque fiquei muito confuso em certas aulas sobre o que era para ser feito e perdi muito tempo entendendo.”. Apesar desta situação ter sido provocada conscientemente por esta professora, levamos em consideração essas dificuldades relatadas pelos discentes e mudamos um pouco a apresentação dos textos do Edital seguindo as orientações de KO & ROSSEN (2001, p. 49). Passamos a dividir o texto em parágrafos menores, pulando uma linha entre eles e a usar cabeçalhos, palavras em itálico e cores para permitir uma visualização mais rápida das idéias principais sendo transmitidas, como vemos na primeira mensagem de setembro reproduzida abaixo.

board info chat mail content forum SAAW links exit ?

Prof. Rita

04/09/2003 15:58:30

Day 12 - Thursday - September 4, 2003
Lab 10 - Exatas

Actions

Hello everyone and Welcome!!

Before you do any of the activities for today, please, go to the Forum and answer:

- the 2 questions posted on 24.08 about the GOs and the Lexical Lists &
- the question posted today about Avaliação-Agosto. Thank you!

Now, today is our 12th day of activities. It is a repeat of Day 4 (Ask3Q + GO + Lex), the difference is that all your decisions will have to be taken in groups, OK?

Read carefully ALL the explanation below about today's activities. When you know what you need to do, start your work, OK?

1. Ask 3 questions: Surf another link (not inserted by you) and ask 3 questions about any of the texts in this chosen link inserted by another group last class. The title of the questions in the Forum should be the name of the link.
2. Organize a GO (read Day 4 for more explanation on GOs). Save this GO in your folder in the Content as name_of_link_GO_Sept. Don't forget to put the name of the text you chose to do the GO about on the top of the document! You can do the GO on a piece of paper first, but then you need to put it in the computer using the graphics from Desenhar or Autoformas in Word. (You did a wonderful job in Word last time, I'm sure it will be easier this time.)
3. Continue building the existing Lexical list about this subject (look for one in your friends' folders), add to it and upload now into you folder, saved as subject_Lex_Sept.

***** IMPORTANT:** The activities today are all about the Link inserted by another group: the questions, the GO and the Lexical List! This is collaborative work: your group will be helping the other group and the other group will be helping YOUR GROUP! Act with responsibility: make a good/useful contribution to the other group and you will get a good/useful contribution to your group!

Now, let's get going but remember: this is constructive work so if you get stuck, please get in touch! Come and speak to me in the Chat or send me an e-mail, but BEFORE you do that, see if the answer is NOT on the Board, OK?

[]s

Prof. Rita

Thought of the day: "Whenever you see a successful business, someone once made a courageous decision." Peter Drucker

Agindo dessa maneira, não cedemos aos pedidos dos alunos de darmos explicações orais (que iria contra os objetivos do LAPLI) e continuamos a colocar as informações no edital na forma escrita mas com uma apresentação com um visual mais leve e direto.

4.2.7 A questão da interação

A experiência das aulas pela Internet (ou a distância) nos meses de agosto, setembro e outubro foi muito enriquecedora tanto para o professor quanto para os alunos. Entretanto, quando falamos em aulas mediadas pelo computador, alguns professores se preocupam com relação à interação entre os alunos e entre os alunos e o professor. Em outubro, pedimos que os alunos se expressassem com relação a essa questão e reproduzimos abaixo a pergunta feita pelo professor e alguns comentários feitos pelos alunos no Fórum do Eureka.

3/10/2003 20:21:56	Rita de Cassia Veiga Marriott	Avaliação_Setembro	1
<p>Na sua opinião, nestes dois meses de aula, como foi a interação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. aluno X aluno e 2. aluno X professor? 			
6/10/2003 21:47:32	Aluno 20	avaliação_setembro	2
<p>A interação aluno X aluno foi boa pois houve colaboração de todo o grupo na elaboração dos trabalhos. A interação aluno X professor também foi boa pois sempre quando era necessária a ajuda do professor, ele estava pronto a sanar as dúvidas.</p>			
6/10/2003 21:56:04	Aluno 6	Avaliação_Setembro	2
<p>A interação aluno X aluno, em meu grupo esta sendo tranqüila, tanto pelo chat quanto quando falamos fora da aula sobre o trabalho, que tem acontecido, apesar de ser bastante, da maneira como esperamos.</p> <p>A relação professor X aluno tem satisfeito minhas expectativas pelo fato de sermos bem auxiliados e orientados para o trabalho. Também é importante estar sendo orientada por um profissional que acredita no que faz, isso traz mais segurança na realização, nem sempre tão proveitosa, por estarmos envolvidos em tantas outras coisas, do PA.</p>			
6/10/2003 22:12:04	Aluno 13	avaliação_setembro	2
<p>A interação aluno X aluno foi muito boa com todos tentando ajudar uns aos outros. A interação Aluno X Professor também está sendo muito boa pois a professora esta sempre disponível para o atendimento aos alunos.</p>			
6/10/2003 21:26:51	Aluno 12	Avaliação_setembro	2
<p>As aulas ficaram melhores neste mês, pois estamos mais acostumados e envolvidos com a metodologia. Os alunos estão se comunicando mais pelo computador e a sala está mais silenciosa. Acho que a comunicação com a professora está melhor porque, agora, estamos entendendo um pouco mais o que é pedido. Particularmente, meu grupo está com um pouco de medo de não conseguir fazer um artigo de 5 laudas, pois os argumentos já estão acabando sobre o nosso assunto. No geral, o método está ficando cada vez melhor, apesar de ainda sermos um pouco lentos para realizar as tarefas.</p>			
10/10/2003 09:53:57	Aluno 16	avaliação_setembro	2
<p>Hi teacher!</p> <p>Acho que a relação alunoXaluno no nosso grupo está sendo ótima, pois um cobra do outro para que possamos entregar (ou pelo menos tentar) tudo em dia! Conversamos muito fora da sala de aula também.. o que nos dá mais tempo durante as aulas para a realização do que é proposto. Mesmo assim eu geralmente estou atrasada, sou enrolada mesmo :P</p> <p>A relação alunoXprofessor também foi bem melhor esse mês. Devido a estabilização da turma e estarmos mais familiarizados com o método. [...] Queria agradecer em especial pelo material de apoio que você nos forneceu, como a [aluno 6] já disse uma pessoa que acredita no que faz e mostra interesse por isso, nos incentiva!! [...]</p> <p>That's enough! I wrote too much, as usual..</p> <p>Thanks Teacher!</p>			
26/10/2003 19:44:34	Aluno 19	avaliação_setembro	2
<p>Desculpe pelo atraso, mas um dos problemas do PA é que nem sempre temos um computador disponível para realizarmos as tarefas e quando o temos são tantas coisas a serem feitas que não dá tempo de fazer tudo. Bom, na minha opinião este mês de setembro foi tão bom quanto o de agosto, porém, continuou com os mesmos pontos negativos (muitas tarefas em muito pouco tempo). A relação alunoXaluno e professorXaluno foi excelente, pois sempre há a colaboração de ambas as partes.</p> <p>Desculpe pela demora!!!</p> <p>Aluno 19!!!</p>			

Podemos constatar nos depoimentos acima que alguns alunos sentiram a mudança metodológica “muitas tarefas em muito pouco tempo” e “as vezes não temos um computador disponível”, mas o fato das aulas terem sido mediadas pelo computador não afetou a interação entre eles e o professor (“... ele estava sempre pronto a sanar as dúvidas.”, “... sermos bem auxiliados e orientados para o trabalho.” e “... a professora sempre esteve disponível para o atendimento dos alunos”) e entre eles e os colegas (“houve a colaboração de todo o grupo na elaboração dos trabalhos”, “...foi muito boa com todos tentando ajudar uns aos outros”, “...está sendo ótima , pois um cobra do outro para que possamos entregar [...] tudo em dia.” e “... foi excelente, pois sempre há colaboração de ambas as partes”). Esse “Estreitamento das Relações Interpessoais” (também constatado por TORRES, 2002, p. 168) pode ser percebido igualmente na afetividade expressa nas comunicações como o ocorrido nas interações acima (“é importante estar sendo orientada por um profissional que acredita no que faz” e “Queria agradecer em especial pelo material de apoio que você nos forneceu, como a [aluno 6] já disse uma pessoa que acredita no que faz e mostra interesse por isso, nos incentiva!!).

4.2.8 Pensando no futuro...

As três perguntas dessa última etapa foram feitas com o objetivo de buscar a opinião dos alunos quanto à próxima implementação do LAPLI. Uma delas foi com relação à modalidade. Perguntamos aos alunos se o LAPLI deveria ser oferecido na modalidade apenas presencial, apenas à distância ou semi-presencialmente como neste semestre (pergunta 29).

A maioria dos alunos (80%) disse acreditar que o curso deva ser oferecido semi-presencialmente. Em suas justificativas, argumentaram que “funcionou bem essa alternância”, que as aulas pela Internet “realmente ajudam a desenvolver a responsabilidade do aluno” e que “precisamos conhecer nossas limitações”, mas 4 deles afirmaram que a presença do professor é necessária em alguns momentos para que o aluno se sinta mais seguro e confiante para realizar as atividades propostas e para ajudá-los verbalmente. Para dois deles, o curso poderia ser

iniciado na modalidade semi-presencial e passar “gradativamente [a ser oferecido] com aulas totalmente à distância” e que isso poderia acontecer até “no próximo semestre”. Um aluno comentou sobre a falta de seriedade de alguns colegas quando da ausência do professor em sala de aula. Outro aluno sugeriu que o professor explicasse tudo o que o aluno deveria fazer e “os que perderem a aula, aí sim poderão consultar o Quadro [Edital]”. Os 3 alunos que preferem que o curso seja presencial, apóiam suas justificativas na segurança gerada pela presença do professor e na vontade de que as atividades fossem “concentradas apenas em sala de aula”. O fato de que 80% dos alunos acreditam que o LAPLI deva ser oferecido na modalidade semi-presencial corrobora com as conclusões chegadas na pergunta 21 na qual afirmamos acreditar que esse modelo de ensino seja o mais produtivo. O fato de 2 alunos sugerirem que o LAPLI fosse desenvolvido a distância e 3 preferirem que ele fosse presencial revela as diferentes opiniões que existem praticamente em todas as amostras.

Nas duas últimas perguntas (perguntas 28 e 30), indagamos se os alunos fariam esse PA novamente com o LAPLI na forma como foi aplicado, isto é, com 3 ciclos de atividades no semestre (pergunta 28) ou com o LAPLI numa versão com menos atividades, com mais tempo para desenvolvê-las e mais espaço para a prática oral (pergunta 30) (incorporando as sugestões feitas no decorrer do curso).

28. No LAPLI, Laboratório de Aprendizado de Língua Inglesa, a ênfase é na aquisição de conhecimento e aprimoramento da língua através da leitura e escrita. Você faria este P.A. novamente?	Frequência	Percentual
Sim	6	40,00
Não	3	20,00
Não sei	6	40,00
Total	15	100,00

Assim, 40% dos alunos disseram que fariam esse PA novamente. As justificativas das respostas foram apresentadas por todos os alunos e de forma positiva foram citados: bom aprendizado para escrever em inglês, aquisição de conhecimento da língua inglesa e de relacionamento com colegas. Os alunos que disseram “não” (40%) ou “não sei” (20%) abordaram fatores relacionados a: relação tempo-conteúdo (1 aluno), isto é, falta de tempo para a execução das atividades (1 aluno), dificuldade de acesso ao computador (2 alunos), dificuldade de adaptação ao

método (2 alunos) e dificuldade para entender as instruções sobre como realizar as atividades (1 aluno).

Entretanto, ao responderem a pergunta 30, é interessante observar que os alunos que haviam respondido de forma negativa passam a fazê-lo de forma positiva. 86,67% (13 alunos) dizem que “sim”, que fariam esse PA novamente se as atividades fossem diminuídas, se fosse dado mais tempo para fazê-las e se fosse criado mais espaço para a prática oral.

30. No LAPLI, Laboratório de Aprendizado de Língua Inglesa, a ênfase é na aquisição de conhecimento e aprimoramento da língua através da leitura e escrita. Você faria este P.A. novamente?	Frequência	Percentual
Sim (se as atividades fossem diminuídas, se fosse dado mais tempo para fazê-las e se fosse criado mais espaço para a prática oral)	13	86,67
Não	1	6,67
Não sei	1	6,67
Total	15	100,00

Quanto à oralidade, dois alunos expressam pontos de vista que podem ser considerados complementares por um lado, e opostos por outro: um aluno comenta “Quanto à prática oral, já considero suficiente o tempo que praticamos. Em nenhum outro PA havíamos nos sentido estimulados.” e o outro diz “*We need more time to talk with the friends (in English) about the work.*⁷¹”. O aluno que disse que “não” faria esse PA novamente justificou a sua resposta dizendo “Os conhecimentos que adquirir não possuem necessidade de serem novamente testados, pois foram úteis para serem colocados em prática.” O aluno que disse “não sei” acredita que sua resposta esteja mais para “sim” pois “Foi o único semestre que realmente tivemos aulas de inglês, foi cansativo pelo número de atividades mas não creio que se deva diminuir a quantidade de coisas pois com o processo de semestre fomos nos adaptando e conseguimos realizar as atividades.” Para esse aluno, “os alunos devem se comprometer mais e criticar menos”.

As respostas dadas às perguntas 28 e 30 nos fazem concluir que os alunos acreditam no potencial do LAPLI para o desenvolvimento das habilidades propostas pois 40% deles fariam esse curso novamente da forma como ele está e 86,67% (ou

⁷¹ *We need more time with the friends (in English) to talk about the work.* – Precisamos de mais tempo para conversar em inglês com os amigos sobre o trabalho.

até mesmo 93,34%, se contarmos com o aluno que disse “Não sei” mas pela sua justificativa seria “Sim”) o faria novamente se implementássemos as suas sugestões: uma diminuição das atividades, um maior tempo para fazê-las e mais tempo para a prática oral.

4.2.9 Quanto ao nível de participação dos alunos nas atividades do LAPLI

O percentual médio de participação dos alunos nas atividades do LAPLI foi de 83% (consultar tabela e quadro de participação no anexo 11). Podemos ver, na tabela abaixo, em quais atividades eles participaram mais:

	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Total
Ind_R	100%	100%	100%		100,00%
PPP			100%		100,00%
Avaliação	93%	100%	100%		97,67%
EF	93%	93%	100%		95,33%
Link + C	93%	100%	93%	87%	93,25%
Group_Art	100%	73%	100%		91,00%
Ind_RGR	87%	93%	87%		89,00%
CM	93%	100%	73%		88,67%
3Q	93%	87%	80%		86,67%
Lex_List	93%	100%	67%		86,67%
3A	87%	87%	67%		80,33%
CM+	0%	53%	67%		40,00%
LW	7%	40%	67%		38,00%
CR	7%				7,00%

A maioria das atividades ficou com um nível de participação acima de 80%. Em primeiro lugar (100%) ficaram as atividades de Ind_R (produção individual da resenha) e PPP (apresentação final do trabalho em PowerPoint), em segundo lugar (97,67%) ficou a atividade de avaliação e em terceiro lugar a atividade de pesquisa gramatical sobre os temas do livro base (95,33%), coincidentemente talvez porque, com exceção da avaliação, elas valiam nota e no caso do Ind_R ele era uma atividade individual.

Para construir o Group_Art (quinto colocado com 91,00%), atividade que também valia nota, alguns alunos ficaram na dependência da contribuição de outros quanto ao melhor Ind_RGR que serviria de base para a construção do Group_Art e

um grupo (no ciclo 2) não conseguiu passar pelo processo de troca de pontos de vista, discussão e defesa das idéias (que demandam uma postura mais ativa, fundamentada e responsável) a tempo para a entrega do trabalho no prazo estipulado.

O desenvolvimento da atividade Ind_RGR, (sexto colocado com 89,00%) que também valia nota, demandou um poder de concentração para resumir 2 ou 3 resenhas em uma só, incorporando o que havia de diferente em cada uma delas e eliminando as repetições.

As atividades que ficaram abaixo dos 80%, CM+ (revisar e adicionar dados ao mapa conceitual construído para ele pelo colega) e LW (elaboração de lista de conjunções), eram as duas últimas atividades do terceiro dia de cada ciclo, após a atividade de Responder. Talvez os alunos não tenham tido tempo suficiente para fazê-las mas certamente algo que influenciou foi a dificuldade de inserir novos conteúdos ao mapa usando o aplicativo *Word*. E a atividade que teve menos participação foi a CR (Leitura Comentada) que ocorreu apenas no primeiro ciclo, cedendo espaço para a atividade de pesquisa sobre pontos gramaticais do EF.

4.2.10 Reflexões sobre as atividades e sugestões

A metodologia desenvolvida pelo LAPLI foi muito diferente da que esses alunos estavam acostumados nos semestres anteriores. No LAPLI, os alunos tiveram que ter uma postura pró-ativa e responsável na construção do seu saber e tiveram que demonstrar mais autonomia e auto-confiança pois as aulas foram semi-presenciais, colaborativas, com ensino com pesquisa, fazendo uso do CALL⁷² e da CMC⁷³ pelo ambiente virtual de aprendizagem Eureka.

No trabalho de pesquisa na Internet, tanto para a escolha dos temas e inserção no *Links* quanto para aprofundar os temas gramaticais abordados no livro base, o aluno se posicionou como sujeito pesquisador. Foi uma atividade enriquecedora para os alunos, pois como um deles disse, “não fazia idéia de quanta

⁷² CALL – *Computer Assisted Language Learning* – *Aprendizagem de Língua Assistido por Computador*

⁷³ CMC – *Computer Mediated Communication* – *Comunicação Mediada por Computador*

coisa eu poderia encontrar na Internet e que seriam boas e úteis. O conhecimento de fontes alternativas foi importante.” (aluno 17, Fórum do Eureka). A inserção de *Links* foi a única atividade desenvolvida nos 4 ciclos e foi dela a fonte do conteúdo dos artigos. Os alunos que não seguiram muito as orientações dadas quanto ao comprimento das resenhas (Ind_R) e fizeram resenhas muito curtas, começaram a ficar preocupados no segundo e terceiro ciclos em não ter material para a produção de um artigo de cinco laudas, por isso ela foi mantida no quarto ciclo. Na redação do comentário sobre o *link* inserido ficou evidenciado que o aluno exercitou seu senso crítico “*This site is not very completely but is the better I find in this area, and the links are very interesting!*” (aluno 16, *Links*, Eureka) e também ativou o conhecimento já adquirido, praticando o *brainstorming*, na ancoragem de conhecimentos novos “*Because I agree that music can help our students to get a better concentration*” (aluno 16, *Links*, Eureka). O alto percentual de alunos (93,33) que considerou essa atividade significativa para a aprendizagem reflete a satisfação deles nessa atividade.

As atividades de questionar e responder exercitaram a leitura e escrita. A tarefa de questionar, que foi desenvolvida como atividade colaborativa, revelou o interesse na construção do conhecimento do colega, principalmente quando eram formuladas perguntas de inferência de uso (expressão de idéias, reflexão) (WIDDOWSON, 1991, p. 140) como a do aluno 13 direcionada ao aluno 19, com relação ao texto *Learning English at home: "Do you think it really works?"*. A atividade de questionar coloca os alunos numa posição ativa, pois esse não é um exercício que eles estejam acostumados a fazer uns aos outros já que é geralmente o professor quem exerce essa função. O fato do questionamento ter sido de alunos para alunos pode ter gerado o interesse que motivou a interação e criou oportunidades reais de comunicação (SELINGSON, 2003, p. 12), desenvolvendo a prática e a fluência no uso da língua.

A construção de mapas conceituais constituiu-se num desafio para os alunos, pois eles aprenderam a construí-los nesse PA e não possuíam uma ferramenta apropriada para a sua construção (o que possivelmente tenha contribuído para uma baixa contribuição na atividade CM+ - acréscimo de detalhes aos mapas conceituais). Mesmo assim, a maioria dos alunos reconheceu a sua contribuição para a compreensão da leitura, auxílio da escrita e desenvolvimento lingüístico (“/

really like it [they] because help us understand linking words and to summarize the ideas you want to express.” Aluno 8, Fórum Eureka)

Na atividade de construção de lista de isótopos, as palavras pertencentes a um mesmo tema e que colaboravam para a coesão do texto deveriam ser listadas (com ou sem seu significado). Entretanto, alguns alunos listaram as palavras que lhes eram desconhecidas no texto, elaborando uma lista subjetiva e de pouca utilidade para os outros colegas. Apesar disso, para alguns alunos elas contribuíram bastante para a aquisição de vocabulário e, para um deles, “Poderia ter tido mais.” (aluno 18, QA, pergunta 17). Na próxima implementação do LAPLI, o professor deve dar mais exemplos de isótopos num texto, mostrando como eles contribuem para a coesão textual.

A atividade de elaboração de lista de conjunções (bem como as atividades de construção de lista de isótopos e de CM+) foi um pouco prejudicada pela falta de tempo para a sua construção. Os alunos precisam de mais tempo para desenvolver essas atividades com maior qualidade.

A atividade de Leitura Comentada deve ser desenvolvida em todos os ciclos. Novamente, a questão tempo aparece aqui. Ela é o veículo que o professor tem com os alunos para lhes disponibilizar textos que os ajudem na construção desse saber e na discussão desses textos, os alunos praticam a comunicação oral.

Já mencionamos a atividade de pesquisa na Internet, mas especificamente sobre a atividade de pesquisa sobre os temas abordados no livro base (*EF – English File*) gostaríamos de dizer que a consideramos indispensável para o alunos de Letras. Eles serão (e alguns já são) professores de línguas e devem aprender não somente a buscar as informações para aperfeiçoamento lingüístico nos *sites* disponíveis mas também a transformar os exercícios ofertados em exercícios mais interativos que levem o aluno a refletir e usar a língua de forma significativa, útil e comunicativa.

Nos diferentes estágios da produção de texto coletivo, os alunos devem ser apresentados aos quadros de avaliação antes de produzirem suas resenhas e artigos para focalizarem mais sua produção. O uso dos *concordancers online* também deve ser estimulado. Além disso, todo o trabalho produzido anteriormente (perguntas e respostas, mapas conceituais, listas de isótopos e de conjunções) deve ser localizado e estar disponível para contribuir com a produção de resenhas e

artigos dessa fase. (O professor deve orientar os alunos para que nomeiem seus arquivos em todas as atividades de forma sistemática para facilitar a identificação, como nesses exemplos de atividades dos ciclos 1, 2 e 3: 2Q1_nomealuno_nomesite; Ind_R1_nomealuno; Ind_RGR1_nomealuno; 2Q2_nome_alunos_nomesite; CM+2_nome_alunos_nomesite; LW2_nome_alunos_nomesite; Ind_R2_nome_alunos; 2A3_nomealuno_nomesite; Ind_R3_nomealuno; Ind_RGR3_nomealuno). Deve ser disponibilizado um tempo maior entre um estágio e o outro da produção de texto individual e coletivo para que o aluno possa implementar as sugestões sugeridas pelo professor e publicar seu trabalho já corrigido no Eureka para servir de base para os trabalhos subseqüentes (Ind_RGR e Group_Art).

A atividade de avaliar (que pode ser feita oral e informalmente por todos no final do mês ou por escrito) é de grande importância. Não só para avaliar o processo pelo qual os alunos estão passando (como dificuldades tecnológicas, de ferramenta, de acesso e de relacionamento) mas também do seu desempenho e empenho nas atividades, critérios para seleção de textos, perguntas, *sites*, e outros. É preciso se certificar que esse espaço seja dado aos alunos mensalmente, como forma de acompanhamento do curso.

E por último, a atividade de elaboração e apresentação do artigo em PowerPoint, na qual os alunos praticam a síntese e a expressão oral, completa o ciclo de atividades do semestre. A apresentação de no máximo 20 minutos por equipe mantém a atenção de todos, pois todos eles contribuíram para a construção do trabalho sendo apresentado.

A metodologia desenvolvida pelo LAPLI foi muito diferente da que esses alunos estavam acostumados nos semestres anteriores. No LAPLI, os alunos tiveram que ter uma postura pró-ativa e responsável na construção do seu saber e tiveram que demonstrar mais autonomia e auto-confiança pois as aulas foram semi-presenciais, colaborativas, com ensino com pesquisa, fazendo uso do CALL e da CMC pelo ambiente virtual de aprendizagem Eureka. As atividades colaborativas causaram um pouco de incômodo em alguns alunos que ficavam esperando a contribuição dos colegas para prosseguirem com o seu trabalho. A impossibilidade de acesso a um computador com Internet, a falta de afinidade com a metodologia CALL e a falta de um professor fisicamente presente em todas as aulas também

geraram frustração em alguns alunos. Esses são resultados semelhantes aos chagados por DUBRAVAK (2004, p. 5) que conclui “As dificuldades mais evidentes que decorrem da implementação do CALL na sala de aula de línguas diz respeito às atitudes sobre o CALL que incluem a falta de proficiência no uso do computador por parte dos alunos, medo da tecnologia e frustração dos alunos, e a mudança de paradigma dos papéis do professor e dos alunos.” Entretanto, todos os alunos que participaram desse curso merecem o nosso respeito, agradecimento e parabéns pelas suas produções porque foram muitas as mudanças à que eles se submeteram e pouco tempo foi disponibilizado entre uma atividade e outra, aspecto que deve ser revisto na próxima implementação do LAPLI.

5 CONCLUSÃO

“O objetivo maior do ensino é para os alunos não precisarem mais do professor; não porque eles já aprenderam tudo, mas porque eles podem continuar a aprender sozinhos.”
(GABRIELATOS, 2003, p. 4)

Com o advento da Internet, o aprendizado de línguas tem passado por uma revolução e temos visto o aparecimento de algumas metodologias usando CALL⁷⁴ integrado e a Internet. O Laboratório de Aprendizagem de Línguas – LAPLI – se insere nessa categoria de metodologias que usam CMC – Comunicação Mediada por Computador.

Sob o ponto de vista da Educação, buscamos desenvolver uma metodologia para o ensino de línguas tendo por base as atividades desenvolvidas pelo LOLA para a educação a distância. Nas atividades do LAPLI transparecem os princípios da aprendizagem colaborativa, do ensino com pesquisa, da aprendizagem natural e da aprendizagem significativa que aliados à tarefas como inserir *links*, questionar, construir mapas conceituais, construir lista de isótopos, responder, acrescentar detalhes ao mapa conceitual, elaborar lista de conjunções, leitura comentada, pesquisa na Internet sobre temas gramaticais e apresentação, produção de texto coletivo, avaliar e elaboração e apresentação do artigo em PowerPoint, procuram desenvolver, praticar e aprofundar o conhecimento lingüístico e de mundo do aluno. Fizemos também uso da tecnologia atual, como os ambientes virtuais de aprendizagem e a Internet, em aulas mescladas com encontros presenciais e a distância.

Sob o ponto de vista do ensino / aprendizagem de línguas, almejamos inovar no processo de aquisição / prática da leitura e escrita, que são as habilidades trabalhadas em primeiro plano pelo LAPLI, fundamentado no Interacionismo Social e da Zona Proximal de Desenvolvimento de Vygotsky, nas teorias de Krashen sobre a aprendizagem de uma segunda língua e de CALL Integrado e a Internet de

⁷⁴ CALL – *Computer Assisted Language Learning – Aprendizagem de Língua Assistido por Computador*

Warschauer, numa metodologia envolvendo a resolução de tarefas que colocam o aluno no centro do processo para desenvolver tanto a fluência (aquisição) e a exatidão (aprendizado) da língua quanto o potencial cognitivo, comunicativo e afetivo dos participantes. Esse é o berço do LAPLI - sob esse prisma é que o LAPLI foi concebido.

Mas por que a necessidade de inovar?

Atualmente, o ensino de línguas, como o de língua inglesa, se apóia em livros bem escritos que trazem tudo pronto para os alunos e para o professor: os textos, os exercícios, os exemplos. Por mais que procurem retratar o cotidiano e envolver o aluno em aprendizagem e prática da língua contextualizada e significativamente, por mais que desenvolvam exercícios e atividades procurando motivar o aluno a falar e interagir, o aluno é inserido num mundo pré-feito e pré-concebido, com tópicos e assuntos que as vezes são - mas muitas vezes não são - de seu interesse, com exercícios que testam a memorização de estruturas e léxico em respostas de marcar "x" ou de preencher a lacuna, pois esses exercícios são de fácil correção em sala de aula e em situações de prova. O professor, devido ao pouco reconhecimento social e econômico, "...se transforma facilmente em dependente de livros didáticos e apostilas que lhe trazem o sossego do já organizado e já dito." (COSTA, 2002, p. 12) E o aluno é colocado num mundo sem desafios onde é sub-julgada a sua capacidade e inteligência.

Com a intenção de romper com esse ensino pré-fabricado, com destino certo (basta folhear o livro e será possível ver aonde o aluno poderá chegar) e criado para ser usado pelas mais diversas culturas (Japão, França, Brasil) é que optamos pela aprendizagem natural onde o aluno escolhe sobre o que aprender e o que tem necessidade de aprender. Passamos o poder de escolha ao discente e é ele que monta seu curso. As atividades do LAPLI são como uma espinha dorsal pronta para ser completada com os textos de interesse dos alunos. Nunca teremos um curso que use a metodologia LAPLI que tenha os mesmos assuntos e resultados. O LAPLI foi concebido para os alunos e é criado pelos alunos.

Os alunos exercem esse poder de escolha na Internet. Nela, eles têm o mundo a sua disposição. Todos os assuntos, todos os gêneros literários, o certo e o duvidoso. Eles têm acesso às "novas formas de inteligência coletiva, mais flexíveis, mais democráticas, fundadas sobre a reciprocidade e o respeito das singularidades."

(LÉVI, 1996, p. 96). Ao trabalhar sozinho, ele escolhe textos e *sites*, desenvolvendo seu senso crítico. Trabalhando coletivamente, ele defende seu ponto de vista, comunicando-se na forma oral ou escrita e desenvolvendo habilidades de aceitação e persuasão.

Com o auxílio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka (que é organizado e de fácil navegação, disponibilização e acesso de material além de estar disponível 24 horas, assim como a Internet), ele cria uma biblioteca particular para uso próprio e dos colegas, e desenvolve todas as atividades na forma escrita como troca de idéias síncrona ou assincronamente além do armazenamento e publicação das tarefas e dos textos concluídos e em andamento para contribuição dos colegas e do professor.

Alternando aulas presencias com aulas à distância, o aluno desenvolve a autonomia e a responsabilidade, e aprende a gerenciar seu tempo e a ter mais confiança na interpretação das informações lidas.

E com o auxílio da Internet, do ambiente virtual de aprendizagem, das aulas semi-presenciais e das atividades colaborativas do LAPLI, mudamos o paradigma de ensino: de um ensino centrado no professor, no qual ele é o dono do saber, passamos a um ensino centrado no aluno, em que ele é quem escolhe e busca o conteúdo do curso para desenvolver seu conhecimento lingüístico e de mundo, construindo coletivamente o conhecimento de forma significativa pois agrega conteúdos novos da biblioteca universal a assuntos de interesse já internalizados e, ao trabalhar com a língua estrangeira pela resolução de tarefas, interage e troca informações e pontos de vista com seus colegas.

Assim, implementamos essa metodologia inovadora numa turma de 4º período de inglês, do curso de Letras Português e Inglês, da PUCPR, no 2º semestre de 2003.

Primeiramente, planejamos o curso detalhadamente para todo o semestre, compartilhamos esse programa com os alunos e o implementamos, fazendo os devidos ajustes ao longo do curso.

Em segundo lugar, aplicamos um questionário de avaliação e fizemos uma análise e discussão dos resultados obtidos, contribuindo qualitativamente com contribuições feitas pelos alunos durante o semestre.

Passamos agora, com base nessa experiência, nos resultados obtidos e nas reflexões feitas, a delinear algumas conclusões em termos pedagógicos e com relação ao ensino / aprendizagem de línguas, para finalmente fazer algumas recomendações quanto a implementação dessa metodologia.

Acreditamos que a metodologia LAPLI promove a mudança de foco de um ensino centrado no professor para um centrado no aluno e contribui substancialmente para o desenvolvimento da autonomia, auto-confiança e responsabilidade do discente. Suas atividades abrem espaço para que a aprendizagem significativa, a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem natural e o ensino com pesquisa ocorram, despertando o senso crítico do aluno e levando-o a construção individual e social do conhecimento e da aprendizagem. Além disso, elas promovem uma ótima interatividade entre os discentes e entre discentes e docente, e oferecem subsídios ao aluno como um profissional de línguas em relação à integração da tecnologia, da Internet e de um ambiente virtual às suas aulas, pesquisas, e desenvolvimento e produção de material.

Com relação à aprendizagem de língua estrangeira, afirmamos que as atividades do LAPLI levam à uma efetiva aquisição e prática das habilidades de leitura e escrita, além de estimular a prática da comunicação escrita e oral e promover a ampliação do vocabulário. Não obstante, o LAPLI desenvolve no aluno uma postura ativa e criativa na escrita e re-escrita de textos, levando-o à ruptura da filosofia “corte e cole” (*cut & paste*) e despertando-o para as micro e macro estruturas do texto. Complementamos, outrossim, que o Laboratório de Aprendizagem de Línguas leva o aluno a usar a língua como uma ferramenta para atingir seus objetivos, e não como um fim em si só, praticando sua fluência e exatidão pelo envolvimento em tarefas que promovem o compartilhamento de idéias e informações e tomadas de decisões durante o curso todo.

Recomendamos, porém, que o LAPLI seja oferecido como opção para trabalho com a língua e prática de pesquisa e de elaboração de material didático a tanto os alunos fluentes do Curso de Letras quanto a alunos de níveis avançados em cursos de línguas, ou em cursos de reciclagem ou de treinamento de professores em escolas de línguas. Sugerimos que o Laboratório de Aprendizagem de Línguas seja oferecido como opção por ele representar uma total mudança metodológica e a adaptação à essa nova metodologia será mais suave se os alunos já tiverem

familiaridade no uso de computadores, tiverem acesso a um computador conectado à Internet e gostarem de trabalhar no computador e em grupo. Além disso, recomendamos que seja disponibilizado mais tempo para o desenvolvimento das atividades colaborativas, construtivistas e de pesquisa (como construção de mapas conceituais, construção de artigos individuais e coletivos e pesquisa na Internet sobre os itens gramaticais e elaboração de apresentação dos resultados) para que, no caso dos estágios de construção de texto coletivo, o aluno possa implementar o *feedback* do professor e publicar o novo texto no ambiente virtual. Também recomendamos que o LAPLI seja oferecido 50% F2F e 50% a distância (e não 25% F2F e 75% a distância como no início do curso), com a atividade de Leitura Comentada em todos os ciclos, para uma maior prática oral. Finalmente, sugerimos a continuidade das pesquisas para um constante aprimoramento dessa metodologia enquanto recomendamos um especial empenho na capacitação docente para a administração da metodologia LAPLI.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AACE – Association for the Advancement of Computing in Education, disponível em <http://www.aace.org/> acesso em 02.02.2002

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BASTOS, H. M. de Lima. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática In: PAIVA, V. L. M. (Org) **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e expressões**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BBC – English Council Teaching English Newsletter, disponível em <http://www.teachingenglish.org.uk/> acesso em 03.02.2002

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000a.

BEHRENS, M. A., Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** / José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Maria Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papyrus, 2000b.

BELL, L. (Ed.) (2001) **Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology: Perspectives of the Leaders of Twelve National Education Associations**. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education [Online Serial] disponível em <http://www.citejournal.org/vol1/iss4/currentissues/general/article1.htm> acesso em 04.02.2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento. A interdisciplinariedade na escola e fora dela**. 2.ed. São Paulo, 1998.

BOTELHO, F. CVA – RICESU **Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior**. Disponível em http://www.sead.ufrj.br/esud/material/Francisco_Botelho_RICESU%201.ppt acesso em 16.11.2003.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: an Interactive approach to Language Pedagogy**, Prentice Hall Regents: 1994.

BULL, K. S., HARRIST, R. S., & KIMBALL, S.L. **Processes for Online Course Participation** (2002) disponível em <http://home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/NUDC1000reading3> acesso em 30.04.2003.

BURGESS, Sally and ACKLAM, Richard. **First certificate Gold – Teacher´s Book**. Longman:Gráficas Estella, 1996.

BUZAN, Tony. **Buzan Training in Education** Education Benefits, 2003, disponível em http://www.mind-map.com/training_education.htm acesso em 20.08.2003.

CAMP, Julie. **Hybrid Courses: The Best of Both Worlds**. APA Newsletters Spring 2001 Volume 00, Number 2. Disponível em <http://www.apa.udel.edu/apa/publications/newsletters/v00n2/computers/20.asp> - acesso em 26.04.2003.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguire Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**, Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHIARELLO, Ilze Salete **A leitura e o ensino com pesquisa no curso superior: uma proposta de aprender a aprender**. Curitiba: 2000. Dissertação de Mestrado em Educação – PUCPR

CmapTools, Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). West Florida University. Disponível em <http://cmap.ihmc.us/> acesso em 26.10.2003.

Concept Maps: A Valuable learning Tool. *The University of Melbourne, Department of Education.* Disponível em http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/pdfs/concept_maps.pdf acesso em 19.03.04.

Concept Mapping Tutorial University of Surrey, Inglaterra. Disponível em http://www.surrey.ac.uk/Education/birds/f_tutor2.htm acesso em 19.03.04.

COSTA, Marta Morais da. Relações tensas entre a leitura e a escola. In: **Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná – v. 1, n 3 (set. / dez. 2002). – Curitiba : Champagnat, 2002

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DELORS, Jacques. **Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century** 1998. Disponível em <http://www.unesco.org/delors/> acesso em 22.03.2003

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** Campinas, SP:Autores Associados, 1996.

DIAS, Reinildes. A Incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: PAIVA, Vera L. M. de Oliveira (org.). **Ensino de Língua Inglesa – Reflexões e Experiências.** Campinas:Pontes Editores,1996.

DOFF, Adrian. **Teach English – A training course for teachers.** Cambridge:Cambridge University Press, 1988.

DUARTE, Alessandra. **Caminhos do Ensino e do Aprendizado a Distância.** REVISTA TI, 2001, disponível em <http://www.timaster.com.br/revista/materiais/> acesso em 29.05.2002.

DUBRAVAK, Stayc. **Current theories in electronic media and second language acquisition.** Florida Atlantic University. 2004. Disponível em <http://www.dubravac.fau.edu/5876/read/chap4.doc>, acesso em 01.07.2004

FATHMAN, Ann, e WHALLEY, Elizabeth. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing – Research insights for the classroom**. Cambridge:Cambridge University Press, 1990.

FÁVERO, L. L. E KOCH, I. G. V. **Linguística textual: Introdução**. – 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002

FREEMAN, Greg. **Index Graphic Organizers**, disponível em <http://www.graphic.org/goindex.html> acesso em 10.08.2003.

GABRIELATOS, Costas. *My Methodology* . In: **IATEFL Issues – The bi-monthly newsletter of the International Association of teachers of English as a Foreign Language** – Issue 172 (April / May 2003) – Essex : IATEFL, 2003

GILLIAM, Janice Hoots. **The Impact of Cooperative Learning and Course Learning Environment Factors on Learning Outcomes and Overall excellence in the Community College Classroom** Raleigh, 2002 (Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Graduate Faculty of North Carolina State University).

GOMES et al, Considerações sobre a adoção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem pela PUCPR. In: **Uma experiência de virtualização universitária: o Eureka da PUCPR** / Elizete Lúcia Moreira Matos e Péricles Varella Gomes (Orgs) Curitiba:Champagnat, 2003.

GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. São Paulo:Editora Cultrix, 1966, trad. 1976.

HARLAND, Mrs. **The Study Skill: Concept Mapping**. I love Teaching. 2003. Disponível em <http://www.iloveteaching.com/chs/study/cm/> acesso em 13.09.2003.

HAWES, Dr. Kathryn S. **Measuring Reading Comprehension in Online Courses** (2001), disponível em <http://www.people.memphis.edu/~kshawes/measure2.html> acesso em 30.04.2003.

HASSARD, Jack. *Meaningful learning Model* - Georgia State University, 2004, disponível em <http://scied.gsu.edu/Hassard/mos/2.10.html> acesso em 08.03.2004.

HECHINGER, Nancy & KOCH, Melissa. *Beyond the Lightbulb*. Technos: Quarterly for Education and Technology, 2 (1): 23, In Heide and Stilborne 26, 1993.

HOTER, Elaine. *A model for learning how to teach advanced literacy skills via computer mediated communication*, 2001 (Dissertação de Doutorado do Programa de Doutorado em Filosofia da Hebrew University). Disponível em <http://elex.amu.edu.pl/~sobkow/> acesso em 29.04.2003.

HUBBARD, P., JONES, H. THORNTON, B. WHEELER, R. *A Training Course for TEFL* Oxford:OUP, 1985.

IATEFL Poland Computer special Interest Group, *Teaching English with Technology, A Journal for teachers of English*, disponível no site <http://www.iatefl.org.pl/call/callnl.htm> acesso em 10.02.2004.

IEEE – *International Forum of Educational Technology and Society* – disponível em <http://ifets.ieee.org/> acesso em 10.02.2004.

JONES, Raimond. *ReadingQuest.org: making sense in social studies*. (2001) Disponível em <http://curry.edschool.virginia.edu/go/readquest/> acesso em 03.05.2003.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP; Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura – Oficina e Prática*. Campinas, SP; Pontes, 1996.

KO, Susan & ROSSEN, Steve. *Teaching online – A Practical Guide*. Los Angeles, USA:Houghton Mifflin Company, 2001

KOHUT, Eileen D., *Writing Strategies*. (2002), disponível em http://www.ursuline.edu/stu_serv/Lrc/writing.htm acesso em 03.05.2003.

KÖTTER, Marcus & SHIELD, Lesley. ***Teacher and learner roles: Same or different in a 24/7 real-time audio-conferencing environment?*** C@lling Japan - The Newsletter of the JALT CALL Special Interest Group May 2000 Volume 9/2, disponível em http://jaltcall.org/cjo/10_00/kotter_shield.html acesso em 11.02.2004.

KRAJKA, J. Training online Teachers of English – The biggest challenge to online learning. In: ***Teaching English with Technology - A Journal for Teachers of English***. 2.1 (2002) : Special post-Conference Issue; latefl Poland Computer Special Interest Group. Disponível em <http://www.iatefl.org.pl> acesso em 30.01.2002.

LANDSBURGER, Joe, ***Lessons Learned from 200 lessons on writing***, (2002), disponível em <http://www.iss.stthomas.edu/studyguides/wrtstr7.htm> acesso em 03.05.2003.

LEKI, Ilona. Coaching from the margins: issues in written response. In: KROLL, Barbara. ***Second Language Writing – Research insights for the classroom***. Cambridge University Press:Cambridge, 1990.

LETTI, G. et all. ***Ambientes de Trabalho e Aprendizagem Cooperativos*** disponível em http://wwwedit.inf.ufsc.br:1998/Lages/alunos/cscl_cscw.html acesso em 02.06.2002.

LÉVY, Pierre. ***O que é virtual?*** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. ***Cibercultura***. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LLTI - ***Language learning and Technology International Information*** Forum, disponível na Internet em <http://schiller.dartmouth.edu/llti/> acesso em 20.02.2002.

MALHOTRA, Naresh. ***Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada***. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. e Alfredo Alves de Farias. – 3. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** / José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens.- Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATTHEWS, H., *Hybrid Courses and the Future of Teaching and Learning at UC* (2002) disponível em <http://www.ucltfc.org/news/2002/12/matthews.html> acesso em 30.04.2003.

McCARTHY, Michael. Michael McCarthy disponível em http://www.cup.org.br/authors/authors_06.html acesso em 04.05.2003.

McLOUGHLIN, Catherine. **Visual Thinking and Telepedagogy**. ASCILITE – The Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, 1997, disponível em <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcloughlin/Mcloughlin.html> acesso em 23.08.2003

McMURREY, David A., *Online Technical Writing: Strategies for Peer-Reviewing and Team-Writing* (2003) disponível em <http://www.io.com/~hcexres/tcm1603/achtml/team.html> acesso em 03.05.2003.

MESQUIDA, Peri. **Piaget e Vygotski: Um diálogo Inacabado**, Champagnat, 2000.

MONTE, Fabiana. **Ensino a Distância com Tradição**. Disponível online em <http://www.timaster.com.br/revista/materiais> acesso em 29.05.2002.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** / José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens.- Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem** São Paulo:EPU, 2003.

MORETO, Vasco Pedro. **Construtivismo – a produção do conhecimento em aula**. 3ª. Edição, Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

MURPHY, Paula. ***The Hybrid Strategy: Blending Face-to-Face with Virtual Instruction to Improve Large Lecture Courses*** (2002) disponível em <http://www.ucltlc.org/news/2002/12/feature.html> acesso em 30.04.2003.

NETEACH-L - Lista para professores de inglês como segunda língua ou língua estrangeira para discutir o ensino-aprendizagem assistido pela Internet, disponível em <http://www.tesol.net/neteach.html> acesso em 19.02.2002.

NEWBY, Ian. *Vocabulary and the Lexical Approach: what does a 'lexical lesson' look like?* In: **New Routes**. Disal:Jan. Feb. Mar. 2004.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NOVAK, Joseph D. ***The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them***. Cornell University, 2003, disponível em <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/> acesso em 20.08.2003.

O uso dos Mapas Conceituais no Processo de Ensino Aprendizagem.

Universidade Chinesa de Hong Kong, Departamento de Educação, 2003, disponível em http://www.fed.cuhk.edu.hk/~johnson/misconceptions/concept_map/cmapguid.html acesso em 23.08.2003.

OHMAYE, Enio. *Simulation-Based Language Learning: Na Architecture and a Multi-Media Authoring Tool*. IN: SCHANK, Roger C. ***Inside Multi-Media Case Based Instruction*** Lawrence Erlbaum Associates. NJ - USA, 1998

OTSUKA, Joice Lee. **A Comunicação Mediada por Computador no Ensino a Distância**. Disponível em <http://penta.ufrgs.br/pesquisa/joice/cap2.html> acesso em 10.05.2003.

PAAS, Leslie Cristine. **A integração da Abordagem Colaborativa à Tecnologia da Internet para a Aprendizagem Individual e Organizacional no PPGE**

Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, 1999. Disponível em <http://www.eps.ufsc.br/disserta99/leslie/> acesso em 07.07.2004

PICASSO, Pablo. **Picasso's One-Liners**. New York. N.Y.: Artisan, 1997.

PINHEIRO, E.; TAVARES, O. L. **Tradutor Online : Um sistema de apoio à tradução de textos em ambientes de aprendizagem cooperativa**; Revista da Engenharia - Ciência e Tecnologia. Vitória-ES / CT-UFES, v.Ano 3, No. 18, p.50-56, 2000. Disponível em <http://www.inf.ufes.br/~tavares/> acesso em 19.05.2003.

PROJETO PEDAGÓGICO para o ensino da graduação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 2002.

REYNOLDS, Jean. **Collaborative Learning**. Writing Center – Prentice Hall, Pearson, 2004. Disponível em http://wps.prenhall.com/hss_reynolds_phwrite_1/0,8308,1034767-site_search_frame,00.html acesso em 03.03.2004.

RICESU - Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior, <http://www.ricesu.com.br/> acesso em 30.04.2003.

ROSENBERG, Marc J., **E-Learning: Building successful online learning in your organization – Strategies for Delivering Knowledge**. McGraw-Hill Professional Publishing: 2000.

RUSTEN. Eric, JUNG. Lurdes Marilene, MATOS. Maria de Lourdes, CASTRO. Noara de Resende, GUIMARÃES. Rosalva Ieda & SUGURI. Vera Lúcia Atsuko. **O Uso Pedagógico do Web-Based Chat: Uma atividade piloto para explorar o potencial pedagógico do web-based Chat**. Disponível em <http://www.proinfo.gov.br/site/biblioteca.php?pag=7&frmPesquisa=&id=16&nivel=1&hierarquia=Biblioteca%20%3E%20Artigos%20e%20Textos> acesso em 18.05.2003.

SCARPA, Ester Mirian, Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. Editora Cortez, 2001.

SCHANK, Roger C. **Engines for Education** New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995

SCHANK, Roger C. **Engines for Education** hyperbook, 2004 Disponível em <http://www.engines4ed.org/hyperbook/nodes/educator-outline.html#NODE-17> acesso em 20.06.2004

SCHÜTZ, R. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-crash.html> acesso em 25.05.2003.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro:Quartet, 2^a. ed. 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma Perspectiva Social**. SP:Editora Ática, 17^a. ed. 2001.

SOUZA, Renato Rocha. **Aprendizagem Colaborativa em comunidades virtuais**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, disponível em <http://www.edutecnet.com.br/Textos/Alia/MISC/edrenato.htm> acesso em 26.08.2003.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. – Porto Alegre:Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SPANIER, Graham. **Hybrid Classes: Maximizing Resources and Student Learning**. Disponível em http://courses.durhamtech.edu/tlc/www/html/Special_Feature/hybridclasses.htm acesso em 26.05.2003.

SELINGSON, Paul. *Correcting oral errors*. In: **New Routes** , September, 2003 (periódico)

SPERLING, Dave. **Internetactivity Workbook: The Internet made easy with Dave as your guide**. NY: Prentice Hall Regents, 1999.

SPERLING, Dave. **Internet Guide**. NY: Prentice Hall Regents, 1998.

SMITH, Barbara L. & MacGREGOR, Jean T. ***What is collaborative learning?*** 1992. Disponível em <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf> acesso em 05.05.2004

TEELER, Dede, GRAY, Peta. ***How to Use the Internet in ELT***, Harlow: Pearsons Education Limited, 2000.

TESL-L **Electronic Forum for Teachers of English as a Second Language**, disponível em <http://www.usembassyjakarta.org/tesl-l.html> , acesso em 16.02.2002.

TORRES, P. L. **Laboratório On line de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Florianópolis, 2002 (Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina).

TORRES, P. L. O Eureka e o Laboratório *On-line* de Aprendizagem. In: **Uma experiência de virtualização universitária: o Eureka da PUCPR** / Elizete Lúcia Moreira Matos e Péricles Varella Gomes (Orgs) Curitiba: Champagnat, 2003.

TORRES, P. L. MATICE: Uma proposta de Universidade Virtual para a PUCPR – Tese apresentada para concurso de titular na Área de Educação da PUCPR, 2004.

THOMPSON, Irene. ***Reading Strategies*** 2003. Disponível em http://www.public.asu.edu/~ickpl/Reading_Strategies.htm acesso em 03.05.2003.

UR, Penny. ***A Course in Language Teaching – Practice and Theory*** Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 1962. Edição eletrônica (2002) disponível em http://www2.uol.com.br/cultvox/livros_gratis/pensamento_linguagem.pdf acesso em 01.07.2004.

VIANNEY, João, TORRES, Patrícia e SILVA, Elizabeth. **A Universidade Virtual no Brasil: o Ensino Superior a Distância no País**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

WARSCHAUER, M. **Computer-assisted language learning: an introduction**. In Fotos S. (ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International. 1996. Disponível em <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> acesso em 01.07.2004.

Web-based Training - IBM PC Institute Business Partner e-Learning
http://www.pc.ibm.com/training/course_catalog_online.html acesso em 4.04.2003.

WEIR, C. **Understanding & Developing Language Tests**. Hemel Hemstead:Prentice Hall, 1993.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**; trad. José Carlos P. de Almeida Filho.- Campinas:Pontes, 1991.

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-based Learning**. Longman ELT, 1996.

YOUNG, J., **'Hybrid' Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction: by blending approaches, colleges hope to save money and meet students' needs**. (2002), disponível em <http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm> acesso em 30.04.2003.