

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA
EDUCAÇÃO

Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na
Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em
uma Rede Telemática

Eunice Polonia

2003

Espaço para a catalogação na publicação

Espaço reservado para Ata da Banca

Eunice Polonia

**Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na
Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em
uma Rede Telemática**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em
Informática na Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Léa da Cruz Fagundes

Co-orientador: Prof. Dr. Dante Barone

Porto Alegre

2003

DEDICATÓRIA

Ao meu querido filho Felipe.

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a minha construção desta nova etapa.

RESUMO

Esta tese propõe-se a investigar parâmetros para o desenho de procedimentos pedagógicos que proporcionem a aquisição do inglês como língua estrangeira usando os recursos das novas tecnologias de informação e comunicação, abrindo possibilidades de trabalho reflexivo. Ela foi motivada por questões referentes aos tipos de procedimento pedagógicos que podem ser usados com estas tecnologias para favorecer a reflexão durante a interação na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira em comunidades virtuais; às interações que tendem a ser desencadeadas por tais comunidades; e as características que uma proposta pedagógica deve apresentar para a exploração da atividade reflexiva durante estas interações.

Este estudo assumiu uma concepção pedagógica baseada, por um lado, em princípios gerais da epistemologia genética piagetiana, relacionando-a, complementarmente, a uma visão de complexidade sistêmica da língua e sua aquisição proposta por Larsen-Freeman (1997). Também fundamentou-se em procedimentos da aprendizagem formal da língua inglesa delineados nos estudos de Swain (1995,1998, 2000, 2001) envolvendo tarefas cooperativas.

No experimento com um grupo de alunos em um ambiente digital de aprendizagem de língua inglesa a distância, utilizamos tarefas para a produção com foco alternado entre sentido e forma. Após, analisou-se a interação produzida, focalizando os procedimentos envolvendo estas tarefas neste ambiente específico.

Os resultados apresentados indicaram que tarefas cooperativas interdependentes, voltadas para a produção, com foco alternado entre sentido e forma, realizadas através da ferramenta de Forum de um ambiente digital, favoreceram a reflexão na interação da comunidade virtual de aprendizagem de inglês. Concluímos que emergiram deste estudo alguns parâmetros que podem orientar o planejamento da estruturação de cursos de aprendizagem de uma língua estrangeira a distância em ambientes digitais.

Palavras-chave: ambiente digital, aprendizagem de língua estrangeira a distância, tarefas cooperativas, foco na forma e no sentido, interação, reflexão.

ABSTRACT

This thesis proposes the investigation of parameters for the design of pedagogical procedures which provide the acquisition of English as a foreign language using the resources of new information and communication technologies, opening possibilities of reflexive work. It was motivated by questions related to the kind of pedagogical procedures that can be used with these technologies to favor reflexion during interaction in the acquisition of English as a Foreign Language in virtual communities; to the interactions which tend to be triggered by such communities; and to the characteristics that a pedagogical proposal must present for the exploration of the reflexive activity during these interactions.

This study assumes a pedagogical conception based, on one hand, in general principles of the Piagetian genetical epistemology, relating it to a complementary view of the systemic complexity of language and its acquisition proposed by Larsen-Freeman (1997). It has also been based on procedures of the English language formal learning outlined in Swain's studies (1995,1998, 2000, 2001) involving cooperative tasks.

In the experiment with a group of students in a digital environment for distance English learning , we used tasks for the alternate production of meaning and form focus. Then the produced interaction was analyzed, focusing the procedures involving the collaborative tasks with focus on form in this specific environment.

The results presented indicated that tasks which are interdependent, cooperative, turned to production, with alternated focus between meaning and form, when accomplished through the Forum tool of a digital environment , favored reflection in the interaction of a virtual community of English learning.

We concluded that some parameters which emerged from this study can guide the planning of the structuring of distance foreign language learning courses in digital environments.

Key words: digital environment, distance language learning, cooperative tasks, focus on meaning and form, interaction, reflection.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| LISTA DE QUADROS..... | 14 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS..... | 15 |
| 1. PARTE I: O CONTEXTO DOS PROBLEMAS..... | 17 |
| 1.1. Introdução..... | 17 |
| 1.2 Alguns conceitos básicos..... | 23 |
| 1.3 O estado da arte..... | 25 |
| 1.3.1 Cenário geral da EAD..... | 25 |
| 1.3.2 Cenário da EAD para aquisição da língua inglesa..... | 29 |
| 1.3.2.1 Estudos precedentes: aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL) e as raízes de problemas ainda atuais..... | 29 |
| 1.3.2.2 A Internet e a aprendizagem da língua inglesa..... | 31 |
| 2. PARTE II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 35 |
| 2.1 O estado atual da área de aquisição de uma língua estrangeira : um primeiro debate pós- moderno na ASL?..... | 35 |
| 2.2 ASL e a teoria do caos: sistemas complexos..... | 42 |
| 2.3 Dos sistemas complexos à teoria de Jean Piaget: a epistemologia genética..... | 45 |
| 2.4 Teorias interacionistas de ASL..... | 52 |
| 2.4.1 A sala de aula presencial de LE: conscientização e foco na forma por meio de tarefas | 59 |

| | |
|--|------------|
| 2.5 O currículo programático..... | 66 |
| 2.6 Aprendizagem e telemática..... | 73 |
| 2.6.1 O significado da tecnologia..... | 74 |
| 2.6.2 A comunicação no ambiente virtual..... | 76 |
| 2.6.3 O aspecto afetivo na aprendizagem da língua estrangeira..... | 86 |
| 2.6.4 Ambientes construtivistas de aprendizagem a distância?..... | 88 |
| 3. PARTE III: MÉTODO..... | 90 |
| 3.1 O estudo dos fenômenos educacionais..... | 90 |
| 3.2 Os objetivos metodológicos..... | 91 |
| 3.3 O delineamento da proposta pedagógica e sua aplicação experimental..... | 96 |
| 3.3.1 O instrumento..... | 96 |
| 3.3.2 Ferramentas e tarefas básicas..... | 98 |
| 3.3.3 Metáfora e enredo situacional..... | 104 |
| 3.3.4 Conteúdos de partida..... | 105 |
| 3.3.5 As testagens do instrumento..... | 107 |
| 3.3.6 A escolha das tarefas do experimento..... | 110 |
| 3.3.6.1 A geração de metafala..... | 110 |
| 3.3.6.2 A seqüência de tarefas planejadas..... | 116 |
| 3.3.6.2.1 Primeira seqüência: realização presencial..... | 117 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.6.2.2 Segunda seqüência: realização não-presencial..... | 120 |
| 3.3.6.2.3 Terceira seqüência: realização não-presencial..... | 122 |
| 3.3.6.2.4 Quarta seqüência: realização não-presencial..... | 123 |
| 3.3.6.2.5 Quinta seqüência: realização não presencial e presencial..... | 123 |
| 4.PARTE IV: O EXPERIMENTO E A COLETA DE DADOS..... | 126 |
| 5. PARTE VI: ANÁLISE DOS DADOS..... | 134 |
| 5.1 A inter-relação entre ferramenta, tarefa cooperativa e tipo de foco obtido... | 135 |
| 5.2 Turnos produzidos e ferramentas da plataforma digital: Chat x Fórum.... | 137 |
| 5.3 As tarefas e o foco na forma..... | 148 |
| 5.3.1 Os Episódios Relacionados à Língua (EsRsL)..... | 161 |
| 5.4 As modalidades interativas | 165 |
| 6. PARTE VI: CONCLUSÕES E NOVOS ENCAMINHAMENTOS..... | 182 |
| 6.1 Síntese..... | 182 |
| 6.2 Conclusões..... | 185 |
| 6.3 Novos encaminhamentos..... | 187 |
| 7. REFERÊNCIAS..... | 189 |
| ANEXO S..... | 208 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| 1. Inter-relação entre ferramenta, tarefa cooperativa e tipo de foco..... | 136 |
| 2. Tarefa de dictogloss via Chat..... | 137 |
| 3. Tarefa de narração de uma história em quadrinhos | 143 |
| 4. Turnos por aluno na narrativa..... | 144 |
| 5. Tarefa de análise de hipóteses testadas..... | 146 |
| 6. Quadro comparativo..... | 148 |
| 7. Fluxo de contribuições na narração..... | 165 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD = Ambiente Digital

ADA = Ambiente Digital de Aprendizagem

ASL = Aquisição de uma Segunda Língua

EAD = Educação a Distância

EsRsL = Episódios Relacionados à Língua

FonF = Foco na Forma

L2 = Segunda Língua

LE = Língua Estrangeira

TICs = Tecnologias de Informação e Comunicação

“A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.”

Paulo Freire, 2000:40

1. PARTE I: O CONTEXTO DOS PROBLEMAS

1.1. Introdução

Considerando que a Língua Inglesa tornou-se a língua internacional que permite o acesso amplo à informação e à comunicação entre as populações ligadas à cultura das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), há necessidade de apropriação da mesma pelas comunidades que passem a viver com estas tecnologias.

Há relativamente pouco tempo, a pedagogia da língua estrangeira voltou-se para as vantagens da Internet – oportunidades para comunicação global na língua-alvo, uma série de recursos *on-line* de áudio e vídeo além do material escrito, como música, artigos, livros, vídeos, histórias e um meio de exploração e busca de informação sobre qualquer assunto. Como tecnologia de comunicação, a Internet permite aos alunos saírem da limitação física da sala de aula e do tempo restrito e interagirem com outros em diferentes partes do mundo de forma síncrona e assíncrona e, sobretudo, descentralizada.

Mas o que nos apresenta o cenário mundial na relação das tecnologias de comunicação com a sociedade do conhecimento? Em grande escala, elas permitem que comunidades de aprendizagem desenvolvam aprendizagem aberta e a distância, enquanto a Web e os CDROMS favorecem a produção de ambientes integrados que abrigam uma grande variedade de recursos de aprendizagem. A tarefa agora é aprender a explorar as possibilidades pedagógicas destas tecnologias (Maier & Warren, 2000), focalizando as rupturas com as estruturas pedagógicas tradicionais (Pacheco, 1997) ¹.

O panorama brasileiro atual mostra um investimento governamental na Educação a Distância (EAD) através do Programa Nacional de Informatização na Educação (PROINFO), com a meta de garantir a conexão à Internet às escolas da rede pública do

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Ensino Fundamental e Médio. Os Estados assumem a tarefa de preparar fisicamente os estabelecimentos de ensino para comportar os computadores recebidos do governo federal ou fornecidos com seus próprios recursos, enquanto as secretarias de Educação providenciam a capacitação dos professores para o uso das novas tecnologias através de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), em que os especialistas atendem a informatização das escolas, promovendo a formação de seus professores.

Levantamento feito por Tarouco² (<http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioead/>) em junho de 2002 revela que um grande número de universidades da rede federal já está formalmente estruturado para prover cursos a distância. Há cerca de três anos, universidades particulares também oferecem esta modalidade de ensino. De todo esse investimento, recebemos uma mensagem subjacente de “compra de modernização” embutida na aparelhagem presente nas instituições de ensino com professores tecnicamente habilitados a fazerem uso dela, e uma promessa de garantia de habilitação dos alunos ao mercado de trabalho, onde o computador é uma ferramenta básica. Ou seja, acredita-se que a tecnologia trará a melhoria da estrutura educacional brasileira. Mas neste momento de tentativa de informatização de todos os níveis da Educação, que paradigmas encontramos em vigência?

Ao término de sua dissertação sobre o papel do professor presencialmente e a distância em um ambiente de aprendizagem colaborativa a distância – o Eureka, Macuch³ (2002) apontou que 30% dos entrevistados acham que ser professor é transmitir conhecimento; 30% acreditam que é mediar a aprendizagem e 27%, monitorar o aluno. A autora conclui que “o papel do professor (no ambiente virtual) é o mesmo das aulas presenciais, o que diferencia é apenas o contexto” (http://silf.led.br:8081/portal/revista_materias.jsp?id_materia=823&id_secao=1).

² Profª Dra. Liane Tarouco, PGIE, UFRGS.

³ Regiane da Silva Macuch, aluna do curso de mestrado do LED – Laboratório de Ensino a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (http://silf.led.br:8081/portal/revista_materias.jsp?id_materia=823&id_secao=1) em parceria com a Tecpar. Dissertação de mestrado “A reconstrução do papel do professor para os contextos educacionais presencial e a distância” com amostragem de 100 professores na PUC do Paraná.

Concomitantemente, uma pesquisa de opinião entre alunos oriundos de diferentes cursos da Universidade de São Paulo concluída em julho de 2001⁴ traz vários indicativos interessantes: 18% acreditam que o professor será substituído pelas novas tecnologias; 41%, que as aulas não ocuparão espaço físico definido, em função do uso das novas tecnologias. Ao mesmo tempo, 31% apontaram as aulas expositivas como a melhor forma de aprender, empatando tecnicamente com quem prefere estudar sozinho (30%). Apenas 20% escolheram trabalhos em grupo e seminários e 14% optaram pelas pesquisas práticas. Unindo essas duas fontes de dados, podemos dizer que 30% do corpo docente reproduz este ensinar tradicional sem conflitos com suas crenças estabelecidas, e tendem a ensinar com a utilização da tecnologia da mesma forma que o fazem presencialmente, enquanto 30% dos alunos acolhem este processo, acreditando que é esta a melhor maneira de aprender. Como esta pedagogia é percebida como transmissão de informações, que a tecnologia está apta a realizar com maior eficiência que um docente, compreende-se o porquê de uma parcela enxergar a substituição do professor pela máquina como algo inexorável... Piaget já havia se mostrado solidário à idéia ao criticar, de forma irônica, os processos de ensino por transmissão verbal tradicionais e os processos receptivos:

“Os espíritos sentimentais ou tristes ficaram mais tristes quando souberam que se podia substituir os mestres por máquinas. Mas essas máquinas nos parecem, ao contrário, prestar inicialmente um grande serviço, ao mostrar sem réplica possível o caráter mecânico da função do mestre, tal como é concebida pelo ensino tradicional: se esse ensino só tem por ideal fazer que se repita corretamente o que corretamente foi exposto, isto significa que as máquinas podem preencher acertadamente essas condições.” (Piaget, 1998: 83).

Questionamos, então, como deve se encaminhar a apropriação social das novas tecnologias dentro deste cenário. Como já discutiu amplamente Nevado (2001), o modelo de transmissão de conhecimentos ainda dominante não responde aos desafios

⁴ Amostragem de 280 alunos em levantamento feito pela Escola do Futuro, laboratório de tecnologia educacional da USP. Disponibilizada em www.aprendiz.org.br, site da Cidade Escola Aprendiz.

impostos por um mundo que se transforma, exigindo da Educação “uma proposta heurística e construtiva para expansão das capacidades individuais e grupais”. (p. 1)

Os saberes até há alguns anos válidos por quase toda a vida tornam-se obsoletos rapidamente, exigindo de cada um o envolvimento em uma aprendizagem permanente. Tudo isso requer uma mudança radical da mentalidade não só das autoridades da área educativa, mas do professorado e do próprio alunado, insatisfeitos com a atual estrutura educacional, mas adaptados a ela. O que significa reação à proposta de transformação real, reação habitualmente expressa não só por diferentes formas de negação, recusa e insegurança, mas também por um pseudo-acatamento, na verdade, deformante da nova proposta, reduzindo-a às velhas estruturas em uso.

A atitude mais comum encontrada na maioria das escolas informatizadas é a chamada “inovação conservadora” (Cysneiros, 1998): as novas e caras ferramentas de computação tomam o lugar de equipamento tradicionalmente usado, como o quadro de giz e projetores, que são perfeitamente adequados ao tipo de aplicação, apenas pela “modernização” por si mesma (Polonia et al., 2000). Este quadro agrava a defasagem da educação em relação às necessidades de novas formas de pensar e aprender da cultura contemporânea, levando-nos a questionar também a Educação a Distância (EAD) que reproduza este mesmo modelo da aula presencial, pois que compromete sua função no desenvolvimento de sujeitos autônomos, cooperativos e com capacidade de criação.

Neste momento, faz-se necessário pesquisar as novas possibilidades educativas operacionalizáveis pelas TICs, refletindo sobre procedimentos pedagógicos que viabilizem uma nova forma de aprender. Aqui se insere este estudo, que se propõe a investigar parâmetros para o desenho de procedimentos pedagógicos que proporcionem a aquisição do inglês como língua estrangeira usando os recursos das novas tecnologias, abrindo possibilidades de trabalho reflexivo de indivíduos, ao mesmo tempo, cooperativos e autônomos, tendo em vista o seguinte problema:

Que procedimentos pedagógicos podem ser usados com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para favorecer a reflexão durante a interação

reflexiva na aquisição do Inglês como Língua Estrangeira (LE) em comunidades virtuais?

Com este fim, propõe-se a analisar a interação de um grupo de alunos em um ambiente digital de aprendizagem de língua inglesa a distância, focalizando os procedimentos neste ambiente específico dentro das seguintes sub-questões de pesquisa:

Que interações tendem a ser desencadeadas por esta comunidade virtual em um ambiente digital de aprendizagem (ADA) voltado à aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (LE)?

Que características deve apresentar uma proposta pedagógica para a exploração da atividade reflexiva das interações engendradas pela comunidade virtual de alunos e professores por meio de um ambiente digital de aprendizagem (ADA)?

De acordo com a epistemologia genética de Piaget, a teoria construtivista aponta a condição de atividade do sujeito, que é, então, o construtor do conhecimento. Contudo, nesse enfoque teórico não encontramos, ainda, a viabilização pedagógica aplicada à aprendizagem de uma segunda língua. Por isso, optamos pela adaptação dos procedimentos pedagógicos, já testados em situação presencial, de Swain⁵ (1995, 1998, 2000, 2001), pois ela utiliza tarefas para a produção, mantendo o aluno ativo, no controle de sua aprendizagem, criando melhores condições para que ocorram processos de conscientização de lacunas no conhecimento referentes a características lingüísticas da relação forma-significado. Tais processos de interação e reflexão foram investigados através da aprendizagem de L2 pelo foco na forma (FonF), que alterna entre o foco no sentido e o foco na forma, com intervenção do experimentador oferecendo evidência negativa em resposta aos erros dos alunos. Aqui utilizamos o conceito de evidência negativa de White (1987), a informação direta ou indireta de que algo não é possível na língua, para desafiar-los a rever suas hipóteses e tentar novas.

⁵ Professora no Programa de Educação em Segunda Língua no Instituto Ontario para Estudos em Educação (OISE) na Universidade de Toronto. Ex-presidente da Associação Americana de Linguística Aplicada; atualmente é vice-presidente da Associação Internacional de Linguística Aplicada.

Portanto, os procedimentos pedagógicos concomitantes foram baseados, por um lado, em princípios da epistemologia genética piagetiana, referentes ao processo geral de equilíbrio e ao relacionamento heterárquico na comunidade de aprendizagem, e, por outro, em procedimentos da aprendizagem formal da língua inglesa instrumentalizados pelo conjunto de procedimentos pedagógicos delineados nos estudos de Swain supra citados.

Nossa busca de soluções ao problema de pesquisa já enunciado teve como hipótese:

A organização em torno de tarefas interativas interdependentes pode proporcionar a exploração reflexiva das interações produzidas por comunidades virtuais de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, desde que, de acordo com a fundamentação teórica, os seguintes fatores desta organização sejam observados:

- a) o favorecimento do foco tanto no sentido como na forma da língua;*
- b) a realização das tarefas principalmente em trabalho cooperativo;*
- c) a intervenção do professor fornecendo evidência negativa;*
- d) o desenvolvimento das tarefas em uma plataforma digital com ampla possibilidade de intercomunicação síncrona e assíncrona;*

Como objetivo, propusemo-nos a apontar procedimentos pedagógicos que favorecessem a interação e a reflexão na aquisição do Inglês como LE em comunidades virtuais de aprendizagem em conjunção com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Tendo feito a definição do problema e do objetivo, organizamos este estudo em seis partes. Na primeira parte, delineamos o contexto dos problemas na introdução, alguns conceitos básicos e a descrição do estado da arte, delimitando o espaço de problemas. Na segunda parte, desenvolvemos a fundamentação teórica relativa à aquisição de uma LE, abordamos os sistemas complexos e a epistemologia genética, as teorias

interacionistas e o currículo programático. Discutimos, também, vários aspectos da relação entre aprendizagem e telemática. Na terceira parte, enfocamos o método, delineamos a proposta pedagógica, conteúdos, instrumento e sua aplicação experimental. Na quarta parte, relatamos o experimento e a coleta de dados seguidos pela sua análise e discussão (Parte V). Finalmente, apresentamos nossas conclusões e novos encaminhamentos. Na parte final desta tese, encontramos a lista de referências e os anexos.

1.2 Alguns conceitos básicos

Alguns dos conceitos mais importantes que estarão sendo usados ao longo da pesquisa e que já foram mencionados até aqui encontram-se conceituados abaixo. Outros conceitos, utilizados adiante, podem ser encontrados no glossário (Anexo A).

AQUISIÇÃO – Aqui neste trabalho possui o mesmo significado de aprendizagem, especificamente da língua, um processo envolvendo construções transitórias, onde os aprendizes reorganizam o seu conhecimento a fim de acomodar o novo conhecimento.

AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (L2) = ASL – Aqui será sinônimo de “aquisição de uma língua estrangeira” (LE).

COOPERAÇÃO – Coordenação e ajuste das operações executadas por cada indivíduo em colaboração com outros por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos. Tipo de relação⁶ interindividual que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas (Piaget, 1965/1973).

EVIDÊNCIA NEGATIVA - Informação direta ou indireta de que algo não é possível na língua (White, 1987).

⁶ Referente à conceituação lógico-matemática.

FOCO NA FORMA – Focalização da atenção pelo aluno nos elementos lingüísticos à medida que eles surgem em lições onde o foco predominante é o sentido ou a comunicação, seja no momento exato da comunicação ou após, de forma que a atenção do aprendiz focaliza um traço lingüístico identificado como um problema a ser resolvido.

FOCO NO SENTIDO – Focalização da atenção do aluno nos elementos semânticos à medida que eles surgem na comunicação.

INTERAÇÃO – Processo simultâneo e provisório de trocas cognitivas entre o indivíduo e o seu meio social, interdependente, onde ambos modificam-se mutuamente.

INTERLÍNGUA – Sistema aberto, dinâmico e complexo, com uma instabilidade persistente, auto-organizável (pressupondo-se insumo contínuo), sensível ao feed-back, construído pelo aprendiz da língua (Larsen-Freeman, 1997).

LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) = SEGUNDA LÍNGUA (L2) – qualquer língua diferente da nativa, não importando sua ordem real na seqüência de aprendizagem do indivíduo. Aqui “segunda língua” assumirá o mesmo significado de Língua Estrangeira (LE), conforme sistema adotado por Ellis (1994; 1997).

TAREFA – Atividade do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e troca de informação na língua-alvo. Aqui adotaremos a visão de tarefa, seguida por vários autores, notadamente por Swain (Swain e Lapkin, 1995; Kowal e Swain, 1997; Swain, 1998; Swain, 2001), e Breen & Candlin (1980), de que uma tarefa possa ainda ser considerada comunicativa, mesmo se o aprendiz focalizar explicitamente na forma ao tentar expressar algo que ele queira dizer de forma tão correta e coerente quanto consiga.

PARADIGMA – “É um modelo de trabalho compartilhado por uma comunidade de cientistas que orienta seu modo de fazer ciência (...) uma maneira de ver os problemas e de praticar a ciência” (Delval, 2002:28).

TURNO – Um ou mais fluxos de discurso limitado(s) pelo discurso de outro(s), usualmente um interlocutor (Crookes, 1990).

1.3 O estado da arte

1.3.1 Cenário geral da EAD

Do levantamento feito desde 1999 até o momento, encontramos o predomínio de três aspectos nas propostas de Ensino a Distância (EAD): a massificação, o reprodutivismo e a linearidade.

Iniciada com fins lucrativos, a EAD teve suas origens nos cursos por correspondência de empresas comerciais na década de 1880. Seu argumento de venda foi “a individualização do ensino”, com a possibilidade do aprendiz estudar apenas quando lhe fosse conveniente, sendo atendido por professores preparados para corrigir seus trabalhos e provas de forma personalizada. A prioridade do interesse comercial sobre a qualidade de ensino refletiu-se na alta taxa de desistência dos alunos. A alta quantidade de alunos e seus trabalhos levou as empresas a contratarem mais profissionais, mas pouco qualificados profissionalmente, para diminuir os custos e preservar o lucro das empresas. A prometida individualização do ensino não se cumpriu. A universidade americana logo aderiu à tendência, alegando estar democratizando o ensino. Mas o alto custo do empreendimento empurrou o ensino superior para a padronização dos cursos e aulas como uma forma de custear a atividade (Noble, 2000⁷).

Como argumenta o autor, o ensino *on-line* despertou uma nova corrida do ouro, voltada para a perspectiva de lucro a partir da nova tecnologia em âmbito global, mais uma vez às expensas da qualidade da educação oferecida, mas mantendo os mesmos argumentos — democratização, modernização, melhoria do nível de ensino.

⁷ Historiador da Universidade York (Toronto, Canadá) e autor de *A Religião da Tecnologia*, 1999. NOBLE, David. *De Volta à Ruína? Ensino a distância, lucros e mediocridade*. Adverso, 61. Maio de 2000. pp. 8-9. (Trad. do *Le Monde*)

Isso nos ajuda a compreender o que encontramos na maioria dos cursos oferecidos na Web. Qual seria o formato de menor custo? “Pacotes” com seqüências lineares de conteúdos, cujos os exercícios e produções dos alunos obedecem a padrões facilmente identificáveis pelos professores corretores. Como interação ativa, encontramos basicamente *chats*, ocorrendo habitualmente uma vez por semana. A “roupagem”, evidentemente, evoca atualidade, mas os princípios pedagógicos parecem muito mais produtos da empiria do que de forte fundamentação em pesquisa acadêmica.

Buscando dados objetivos, realizamos levantamento de informações na Internet. Tivemos participação direta como discente em um destes cursos e indireta em outro, visitamos *sites* do mesmo tipo, entrevistamos informalmente alguns usuários, pedindo a descrição das atividades.

Deste levantamento, observamos que, apesar da tecnologia atual e do bordão “abordagem comunicativa”, a orientação básica de todos estes cursos reflete a mesma realidade do ensino presencial, onde os professores estão basicamente comprometidos com o foco no sentido. No entanto, com variados graus de conscientização, percebem as deficiências estruturais na produção dos alunos. Recorrem, então, ao que conhecem de sua própria formação: o foco nas formaS⁸, pelo qual tenta-se isolar formas lingüísticas a fim de ensiná-las e testá-las uma de cada vez, conforme parâmetros tradicionais de currículos estruturalistas.

Também nos ambientes digitais não é dado espaço ao aluno para fazer inferências a partir de seus próprios erros e muito menos ele tem acesso ou discute os erros de seus colegas. Surgem muitas perguntas, quase sempre dirigidas ao professor, que sempre dá a resposta de forma direta. Na maior parte dos casos, porém, as interações vão ocorrendo sem que haja nenhum aproveitamento de todas estas amostras de interlúngua para um trabalho voltado para a tomada de consciência pelo aluno, da sua lacuna de conhecimento.

⁸ A grafia adotada com S maiúsculo no final segue os moldes em uso na área.

Uma alternativa bastante divulgada na mídia reflete a adaptação à necessidade de demonstrar “modernização” das empresas comerciais de ensino de inglês: a colocação de exercícios extras *on-line*, à imagem de um livro de exercícios hipermidiático acessível pelo *site* do curso, à disposição dos alunos matriculados desejosos de atividades além da aula presencial tradicional. Tal prática é cognominada de “EAD”.

Também há sondagens de escolas de inglês particulares com franquias nacionais, que pretendem preencher o nicho de usuários descontentes voltando-se para a possibilidade de alternativa que vislumbram: fornecerem aulas filmadas ou transmitidas sincronamente por videoconferência em alguns momentos, sendo as demais feitas nos mesmos moldes dos outros sites de cursos de inglês *on-line*. A motivação é fazer os alunos voltarem a ter aulas do padrão instrucional, ao invés de serem abandonados aos exercícios pré-programados *on-line*.

Percebemos, então, a falta de alternativa pelo desconhecimento de outro paradigma pedagógico que não o instrucionista; e se fogem a ele, remetem-se ao falido esquema dos cursos a distância, apenas com recursos tecnológicos mais eficientes, ou pelo menos, mais impressionantes aos sentidos.

No meio acadêmico, encontramos menos exemplos dos vícios citados e também menos *sites* de cursos, o que pode ser indício de consciência da necessidade de um novo encaminhamento pedagógico aliado à ausência de resultados de pesquisa, cautela e, talvez, também, de desconhecimento de boas alternativas. A tendência geral parece ser a de colocar *sites* com bibliotecas de textos a serem estudados, às vezes disponibilizando-as em CD-ROMs, acoplando isto a um *chat*, reproduzindo digitalmente uma estrutura conhecida de ensino.

Com base no levantamento feito por esta pesquisa até o momento, constatamos que uma grande parte dos cursos oferecidos não se encontram baseados em pesquisas sobre aquisição de língua estrangeira. Tanto no meio comercial como no acadêmico, contatamos por *e-mail* a gerência dos cursos pagos, solicitando informações sobre publicações e pesquisas relativas aos mesmos que não haviam sido encontradas em uma

busca prévia na Internet. Apenas obtivemos duas respostas, uma proveniente de um *site* de uma universidade americana, e outra, de uma universidade particular nacional. Ambas explicaram que não havia nenhuma construção teórica disponível a respeito dos seus empreendimentos pedagógicos on-line há muito em funcionamento. O que pode ser um indicativo de cursos montados apenas sobre a empiria de seus criadores, que utilizam a orientação tradicional de suas próprias aulas em uma transposição a uma nova realidade tecnológica, que fica, desta forma, subutilizada.

Percebemos, então, que mesmo com recursos informáticos de ponta, podemos ter uma aula tradicional. Há, inclusive, projetos atuais de universidades utilizando realidade virtual (não para ensino de inglês) para reproduzir digitalmente uma sala de aula com cadeiras dispostas em fileiras, voltadas para o quadro de giz. Porém, conforme já mencionado por Nevado (2001:5), “(...) *as tecnologias digitais não podem ser vistas como ferramentas para ‘otimizar’ a transmissão ou a gestão da informação, mas sim dentro de uma perspectiva de redefinição da função docente e de novos modelos de apropriação e construção do conhecimento*”.

Portanto, em nível global, a tendência à aprendizagem e atualização permanentes, viabilizadas pela telemática, requer um reposicionamento dos corpos docentes e discentes frente à metodologia de aprendizagem. Dentro do ensino de línguas, especificamente do inglês, há uma transposição, para o ambiente digital, da situação atual da sala de aula, que é centrada no livro, em cursos lineares com conteúdos fragmentados para melhor assimilação, organizados por níveis, com turmas de “conhecimento homogêneo”. Isso está refletido na maioria dos cursos de inglês *on-line* atuais, que reproduzem o ensino presencial por meio de páginas com atividades eletrônicas similares às dos livros-texto tradicionais. Reproduzem-se, por um lado, certas deficiências da educação presencial e ainda acrescentam-se dificuldades próprias do gerenciamento e manipulação dos meios eletrônicos pelo professor e pelos alunos. Os ganhos reais neste tipo de ensino *on-line* com tendência instrucionista ainda ficam restritos apenas à possibilidade do acesso assíncrono, adequado à agenda do usuário.

Este quadro nos remete ao nosso problema inicial: Que procedimentos pedagógicos utilizados em conjunção com as novas tecnologias da informação e da comunicação podem favorecer a aquisição do Inglês como Língua Estrangeira por comunidades virtuais de aprendizagem?

Na busca de fundamentação para responder a essas questões, investigamos as teorias que já estariam embasando um desenvolvimento de informática com mais tempo de utilização em aprendizagem de língua inglesa, antes do aparecimento e uso da Internet — CDROMs para uso individualizado ou em grupos em redes locais.

1.3.2. Cenário da EAD para aquisição da língua inglesa

1.3.2.1 Estudos precedentes: aprendizagem de línguas assistida por computador e raízes de problemas ainda atuais

Em que pese a profusão quase inquantificável de cursos de inglês *on-line*, há relativamente poucos estudos voltados para a verificação dos mecanismos de aquisição de uma LE em ambiente digital que justifiquem a adoção de alguma metodologia específica. Este estado de coisas já podia ser encontrado na época precedente, dominada pela Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador⁹: “*Uma falta de guias ou padrões para a geração atual de materiais CALL (Computer-Assisted Language Learning) significa que autores de CALL, sejam eles professores de língua ou outros, não têm nenhuma estrutura conceitual confiável ou medida pela qual medir seu trabalho.*” (Smith, 1988; Last 1989:35 apud M. Levy, 1997:4.).¹⁰ Hawisher & Moran (1993) lamentaram a falta de pedagogia na área de CmC (Computer-mediated Communication), denominada *telemática* na Europa.

Mais recentemente, com o advento de visões comunicativas do ensino e aprendizagem de línguas, e com abordagens mais ecléticas no ensino de línguas em geral, a relação

⁹ No meio acadêmico, a sigla original em inglês CALL é a mais utilizada, motivo pelo qual a manteremos.

¹⁰ Tradução da autora.

entre pedagogia e tecnologia tornou-se mais tênue e mais complexa. Assim, da década de 80 até meados da década seguinte, o interesse em CALL cresceu dramaticamente e muito *software* foi produzido, mas sem uma teoria unificada apoiando sua estrutura e conteúdo.

Quando o paradigma empiricista predominava, parecia haver uma combinação perfeita entre as qualidades do computador e os requisitos do ensino-aprendizagem de línguas. Com o advento da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, alguns autores começaram a dizer que a metodologia CALL estava em descompasso com as idéias atuais sobre ensino/aprendizagem de línguas (Stevens et al. 1986:p. xi), que as ideologias conflitavam (Smith 1988:5) e que CALL não era adaptável às metodologias modernas (Last 1989:39).

Conforme apontado por M. Levy (1997), foram propostas estruturas integradas, como as de Hubbard (1996) e outros pesquisadores, que sugerem uma estrutura integrada usando teorias do *design* instrucional, ensino de línguas, aprendizagem de línguas e conhecimento da aplicabilidade da tecnologia, na qual o objetivo dos materiais sendo desenvolvidos não é tanto o domínio do código gramatical e sintático como a habilidade de usar este código para desempenhar certas ações .

Enquanto os argumentos para usar a pesquisa em aquisição de L2 para guiar o desenvolvimento de materiais de CALL são irretorquíveis, as profundas dificuldades em prosseguir unicamente com base nesta perspectiva provêm da existência de pelo menos quarenta “teorias”, “modelos”, “perspectivas”, “metáforas”, “hipóteses”, e “asserções teóricas” na literatura de aquisição de L2 (Larsen-Freeman e Long, 1991:288; Beretta 1991) e, como Garton (1992:18) observa, “*vale a pena lembrar que os únicos exemplos de tecnologia de ensino de línguas guiados pela teoria, que são os laboratórios baseados na metodologia audiolingual baseada no behaviorismo, foram um desastre*”.

Para encerrar esta rápida revisita ao CALL, por considerarmos sempre abertas as possibilidades de acoplagem do uso de CDROMS à Internet (Polonia et al. 2000a-f;) como elementos de apoio a certos aspectos da língua que exigem automatização, não

podemos deixar de mencionar desenvolvimentos mais interativos, como o programa *A la rencontre de Phillippe*, criado com o objetivo de tentar reproduzir, em um ambiente controlado, alguns dos desafios que os aprendizes encontrariam no mundo real. No entanto, as decisões tomadas pelos alunos e os respectivos resultados são essencialmente o resultado da interação e negociação inter-aprendizes em atividades sociais **longe**¹¹ (grifo nosso) do computador (Garcez, 1995). Este é o procedimento que normalmente ocorre em redes locais de computadores em programas do tipo CALL. Garcez cita Light (1993) para enfatizar que o que ocorre entre aprendizes pode ser crucialmente importante para a eficácia do processo de aprendizagem assistida por computador. Esta valiosa interação, entretanto, fica inacessível ao professor e demais alunos em cursos que se utilizam de sistemas como aqueles restritos à visualização e leitura de CD-ROM, sem um sistema de registro da produção interativa e cooperativa que ocorre durante a realização da tarefa.

Dentro desse terreno movediço do uso da informática na aprendizagem de línguas, surgiu a Internet, que se desenvolvia concomitantemente às redes locais.

1.3.2.2 A Internet e a aprendizagem da língua inglesa

A popularização da Web chegou acompanhada pela expectativa do lucro rápido no caso dos investimentos com finalidades comerciais, com a ênfase na aplicação de recursos multimídia, ou de re-orientações apontadas por resultados de pesquisas consistentes em outros poucos casos. No primeiro caso, subutiliza-se uma das maiores vantagens deste meio, que é a aprendizagem cooperativa a distância, que permite a interação contínua com outros pela criação de comunidades virtuais, e ignoram-se pesquisas mais recentes, tanto no campo da aquisição da língua estrangeira como de aplicação de princípios da epistemologia genética à aprendizagem cooperativa a distância.

¹¹ Ênfase da autora.

Focalizando um outro ângulo relacionado à aprendizagem na Internet, Nevado et al (2001) identificaram algumas tendências atuais relativas às pesquisas e desenvolvimentos nesta área e sua utilização nas escolas. Emergem de seu levantamento duas tendências: a primeira, de cada vez maior investigação de usos na Internet baseada na concepção construtivista e em projetos cooperativos restritos a situações extra-curriculares, não integrados ao fazer diário da escola. A segunda, de continuidade da investigação de usos da Internet na concepção instrucionista, com o uso da tecnologia informática restrita aos modos tradicional de “fazer” da escola, sem mudanças significativas no currículo e organização escolar. Em nenhum dos dois casos, a aprendizagem de inglês via telemática desponta de forma promissora na rede de ensino pública ou privada.

A partir de nossa observação pessoal de escolas de ensino Fundamental e Médio de Porto Alegre, inclusive de colégios particulares, dotados de recursos financeiros para informatização de suas dependências e atualização dos professores, as aulas de língua inglesa mantem-se alheias à Internet. Quando utilizam a informática, os olhos dos professores estão voltados para a multimídia; recursos da Internet são subutilizados, como pode ser exemplificado pelas atividades de montagens de glossários bilíngües tradicionais, lineares. Situação restrita à conjuntura nacional brasileira? Alguns estudos indicam que não.

Um levantamento feito em 1996 por uma organização comissionada pelo Gabinete de Ciência e Tecnologia da Casa Branca e o Escritório de Tecnologia do Departamento de Educação dos Estados Unidos mostrou que apenas 2,7 % do tempo dispendido com computador pelos alunos em escolas consideradas *technology rich*, ou seja, com ampla disponibilidade de recursos tecnológicos atuais como o computador e a Internet, era utilizado aprendendo línguas estrangeiras (Bush, 1997)¹². Bill Clinton, em um discurso de 1996, afirmou:

¹² Michael Bush (1997), professor de Educação em Línguas Estrangeiras e Informática da Universidade de Ohio

“Em nossas escolas, toda a sala de aula na América tem que estar conectada às super auto-estradas da informação com computadores e bom software, e com professores bem treinados.” (citado por Kassen & Higgins, 1997:263)

No entanto, não há indicações de que a aprendizagem de línguas tenha sido impulsionada e/ou modificada de forma notável nestes últimos 6 anos nos Estados Unidos.

Evidentemente, a situação do nosso ensino gratuito deve superar outras barreiras antes. O documento que referenda os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (1998) aponta para as deficiências do ensino de Língua Estrangeira no Brasil:

“Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.” (p.21) (...) *“O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação.”* (p.38)

Ou seja, uma pequena revolução deve ter lugar para que, como Marília Lima (1999) adverte, todos os alunos usufruam da sua cidadania, com direito a aprender uma LE em sua forma plena. Transformações que, acreditamos, devem ser de cunho pedagógico e tecnológico, baseadas em uma mudança de paradigma.

Enquanto isto não ocorre, vamos encontrando desenvolvimentos pontuais em torno de tecnologia específica para a área de EAD, como em Vitturini, Benedetti & Señas (2001)¹³, que propõem a utilização de mapas conceituais como tarefas pós-leitura em ambiente digital, com a finalidade de fazer o aluno demonstrar completa compreensão do texto.

¹³ Universidade Nacional del Sur – Bahia Blanca – Argentina.

Há também o projeto que utiliza a ferramenta de escrita colaborativa digital Equitext de Costa et al. (2001) aplicado na Faculdade Ritter dos Reis de Porto Alegre para desenvolver a habilidade escrita e analisar a competência e estratégia comunicativa dos alunos. Tanto um como outro desenvolvem as atividades de forma independente de qualquer site de atividades integradas ou complementares.

Não encontramos ainda, dentro de publicações internacionais voltadas para a telemática como a AACE, Applied Linguistics, e dentro daquelas que focam a aquisição de L2, como a Revista Brasileira de Língua Aplicada, entre outras, a aplicação de um novo paradigma para a aprendizagem de inglês a distância, mas tentativas de atualização de instrumentos didáticos com o uso das TICs ainda balizadas por referenciais tradicionais não muito explícitos.

Justifica-se, assim, esta pesquisa direcionada por um novo paradigma e orientada em sua operacionalidade por estudos que representem uma alternativa ao quadro atual aqui descrito.

Passaremos, então, ao quadro de referência teórico deste trabalho.

2 PARTE II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos inicialmente o estado atual de questionamento do paradigma balizador das pesquisas na ASL do cognitivismo americano e uma proposta de mudança pela adoção dos princípios relativos aos sistemas complexos. A seguir, examinaremos uma teoria profundamente consistente sobre a psicogênese do conhecimento humano que antecipou em muitas décadas estes questionamentos e a mudança de paradigma a epistemologia genética de Jean Piaget. Finalizaremos com uma visão global dos estudos do cognitivismo americano e das propostas de Swain sobre o papel da produção da língua na aquisição da língua estrangeira.

2.1 O estado atual da área de aquisição de uma língua estrangeira (LE): um primeiro debate pós-moderno na ASL?

A área da aquisição de uma segunda língua (ASL) atualmente é um conglomerado de teorias bastante diferentes entre si, com a presença de metáforas distintas. Nenhuma delas consegue abarcar todas as hipóteses referentes à aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou responder a todos os questionamentos, como já apontaram Rod Ellis (1994, 1997), Mitchell & Myles (1998) e dezenas de outros autores. Ao tentarmos traçar a “genealogia” de alguns estudos atuais, observamos que são o produto da costura de perspectivas epistemológicas diferentes, como veremos logo adiante. Além disso, a multiplicidade de metáforas acabou criando uma tensão na área que vinha sendo mencionada por diversos autores, como Ellis (1994, 1997) até explodir na prolífica rede de colocações, réplicas e tréplicas, adesões e agressões (Long, 1997; Rampton, 1997; Liddicoat, 1997;

Poullisse, 1997; Hall, 1997; Kasper, 1997; Gass, 1998; Firth & Wagner, 1998; Long, 1998) desencadeada pelo polêmico artigo de Firth e Wagner de 1997 na publicação *The Modern Language Journal*, – On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research, onde estes últimos propõem uma reconceitualização da

ASL de forma a abarcar parâmetros mais amplos que os cognitivos e mentalistas dominantes nesta área, incluindo orientações sociais e contextuais no estudo da linguagem.

Até então, o posicionamento científico-filosófico dos pesquisadores de ASL americanos não havia sido contestado abertamente por autores afins aos estudos desenvolvidos, e seus métodos e princípios positivistas haviam adquirido naturalidade epistêmica. Talvez aí resida um dos motivos da reação defensiva da maioria de autores citados. Examinemos a composição de abordagens da área de ASL para podermos identificar adiante mais adequadamente nosso objeto de pesquisa e nosso posicionamento teórico final.

Defensores de uma epistemologia relativista (Block, 1996), pós-modernista, citados em Long, 1998 (Pennycook, 1996; Van Lier, 1994; Bauman, 1992; Lyotard, 1992; Schumann, 1983; Baudrillard apud Lechte, 1994) e também vygotkianos, como Lantolf (1996) apontaram a presença do positivismo no embasamento da área de ASL, provocando a indignação tão bem documentada nas fontes já citadas. Para Gregg (1997), Gregg et al (1997), e Long (1998), esta visão pós-modernista seria a antítese do pensamento racional e da fé na ciência. A visão desta como sendo possibilitadora de um progresso contínuo, defensora de formas científicas de saber, que seriam os “corretos”, não pode ser substituída pela concepção pós-moderna de que todo o conhecimento é socialmente construído, de que não existem fatos, mas múltiplas interpretações. Isto impossibilitaria a distinção entre ciência e sistemas de crença irracionais (Long, 1998).

Segundo o mesmo autor, nenhum pesquisador de ASL subscreve o positivismo, mas sim o realismo, talvez a variante mais comum de racionalismo entre os pesquisadores de ASL atuais (Long, 1998:15). O que mais distinguiria este do positivismo seria o fato de que, no realismo, seria possível ao menos aproximar-se da verdade, sem necessariamente poder estar certo de que uma crença é a verdade (Long, 1998:16).

Ambas as correntes baseiam-se na premissa de que o conhecimento e os fatos existem dentro do mundo real e podem ser descobertos pela realização de experimentos em

condições cuidadosamente controladas e hipóteses determinadas e testadas. Neles, apenas dados empíricos podem ser usados como evidência de que um fenômeno está ocorrendo; qualquer dado não mensurável ou visível é rejeitado (Williams & Burden, 1997).

Nosso conhecimento se originaria dos objetos com que entramos em contato: o conhecimento estaria na natureza e o homem apenas o captaria, o que equivale a dizer que o conhecimento é uma cópia do real. A perfeição da cópia se deveria ao grau de evolução dos meios tecnológicos e/ou metodológicos que fossem aplicadas. A experiência é tão valorizada por ser concebida como um contato direto entre a inteligência com as coisas, em percepções de dados simples ou associações de elementos, em apreensões de conjuntos de elementos com um mínimo de estruturação (Becker, 1997). Este tipo de concepção, no âmbito da comunicação lingüística, tem seu equivalente na “metáfora do conduto” (criada por Reddy¹⁴, 2000) como crítica à naturalidade da idéia de que “a comunicação de algum modo transfere processos mentais corporeamente” (p.8), implicando na existência de um espaço onde o significado residiria.

Predominante no pensamento ocidental e especificamente na área de estudos sobre aquisição de língua estrangeira, o positivismo fundamenta-se em uma lógica linear, onde as coisas acontecem por um processo de sucessão:

“Ora, se a verdade é uma e eterna, se o ser e o não ser são excludentes, fica difícil explicar-se as transformações que ocorrem na natureza. Sendo assim, é mais fácil explicá-las na forma de sucessão de fatos. Assim o fato B é causado pelo A, mas é distinto de A, por isso é B e nada mais (Franco ,1999b:12)”.

Dentro da área de ASL, a corrente positivista originou o behaviorismo, academicamente enterrado pelo seu combatente inatista, Noan Chomsky, criador de uma teoria

¹⁴ Garcez (2000) informa que o artigo de Reddy pode ter sido escrito em 1970, tendo surgido como capítulo de livro organizado por Ortony, *Metaphor and thought*, em 1993.

extremamente coerente que, até o momento, fundamenta grande parte de estudos psicolinguísticos americanos.

Para este autor, todos nascemos com uma faculdade inata que nos guia no aprendizado da língua, que ocorre por maturação. As estruturas linguísticas estariam dadas em sua forma definitiva desde o começo do processo de amadurecimento.

Exatamente ao contrário da proposta de aprendizagem comportamentalista, o apriorismo é uma manifestação estrutural do organismo que ocorre de dentro para fora, de acordo com as necessidades evocadas pelo contato com o meio. Uma das implicações desta teoria modularista¹⁵ chomskiana é de que, independentemente de quanta correção os aprendizes receberem, o conjunto completo de evidências para a construção de uma gramática madura de um falante nativo com todas as suas complexidades não está disponível no insumo (Sharwood Smith, 1986). Uma das questões propostas pelos estudos de ASL é exatamente tentar descobrir de que maneiras o insumo interage com algum módulo inato (Gass, 1998).

Baseado em teorias racionalistas, o mentalismo estabeleceu-se dentro da ASL enfocando o aspecto da cognição individual da língua: a lingüística é simplesmente uma subárea da psicologia que lida com os aspectos da mente relativos às propriedades gerais da inteligência humana (Chomsky, 1968), devendo subscrever uma visão da língua como um fenômeno do indivíduo¹⁶ (Corder, 1973, conforme citado em Firth & Wagner, 1997). Portanto, as abordagens discursivas e sociais estão fora de seu campo de alcance.

Deu origem, porém, a diversos estudos que investigaram os padrões de desenvolvimento da interlíngua: os estágios iniciais da interlíngua, a ordem e a seqüência de aquisição, que reforçaram a teoria de que a aquisição da L2 é sistemática, em larga extensão universal, refletindo a forma pela qual os mecanismos cognitivos

¹⁵ Cada tipo de conhecimento encontra-se dentro de algum módulo específico: o conhecimento inato da língua está numa pequena “caixa preta” — o dispositivo de aquisição da língua (DAL).

¹⁶ Ênfase da autora.

controlam a aquisição, independentemente da história e experiência pessoal dos aprendizes ou do ambiente no qual eles aprendem.

“Há agora algumas poucas discussões em lingüística aplicada que sugerem que, em termos de suas metodologias e filosofia orientadoras , muito da pesquisa em L2 está profundamente desafinada com os temas do final da modernidade”¹⁷ (Rampton, 1997:330).

Pressuposições utilitárias (Scollon & Scollon, 1995) associadas à modernidade liberal (Rampton, 1995) , cognição descontextualizada, progresso como condição natural, assimilação a normas de um falante idealizado de um Reino Unido ou EUA monolíngües: tais são alguns dos conceitos que vários autores, como Rampton (1997), associam ao campo de pesquisa atual da ASL.

Acompanhados por outros autores como Rampton (1997), Firth & Wagner (1997 e 1998) reivindicam uma discussão crítica dos pressupostos, métodos e conceitos fundamentais aceitos dentro dos parâmetros positivistas, como dados de quantificação, replicação de resultados, preferência por cenários experimentais manipulativos, e estreiteza de tipos de dados e contextos.

A reconceitualização oferecida envolve uma abordagem holística do campo de ASL e língua, onde a distinção entre abordagens sociais e individuais seja problematizada. Algumas propostas alternativas, como a de Joan Hall (1997) desembocam em uma re-orientação sócio-cultural baseada em Vygotsky, que tem fundamentado inumeráveis trabalhos de pesquisa em ASL.

A interação na língua-alvo não pode ser vista simplesmente como uma fonte de insumo para os mecanismos de aprendizagem internos e autônomos, pois é, ela própria, o processo de aprendizagem. Tal é a visão associada à teoria de Lev Vygotsky na área de pesquisa em ASL (Mitchell & Myles, 1998: Van Lier, 2000) proposta como visão

¹⁷ Rampton prefere o termo “final de modernidade” à “pós -modernidade” (op.cit.:332).

alternativa por Hall (1997), tentando encaminhar positivamente o debate provocado por Firth & Wagner. Suas idéias-chaves são: a mediação, a regulação, o suporte e a zona de desenvolvimento proximal. A mediação é compreendida como a introdução de um dispositivo auxiliar que liga os humanos ao mundo dos objetos e do mundo do comportamento mental (Lantolf, 1994:418). Assim, os meios culturais não são externos à mente, mas crescem dentro dela, criando uma segunda natureza (Baquero, 1998, conforme van der Veer e Valsiner, 1991).

O indivíduo aprende através da execução de tarefas e atividades sob a orientação de adultos mais habilitados, tendo como ponto de partida a regulação alheia, mediada pela linguagem.

O aprendiz é induzido a uma consciência compartilhada através da conversa colaborativa até que adquira novo conhecimento em sua própria consciência. A aprendizagem levada a bom termo envolve uma mudança da atividade inter-mental para a intra-mental. O processo de diálogo de apoio que dirige a atenção do aprendiz para as características mais importantes do meio e que os induz (“assopra”) através de sucessivos passos de um problema, por meio de sugestões em forma de palavras-chaves ou frases curtas, é conhecido como *dispositivo de suporte (scaffolding)*¹⁸.

O domínio do conhecimento onde o aprendiz ainda não é capaz de funcionar sozinho, mas onde consegue fazê-lo quando recebe ajuda relevante por dispositivo de suporte é denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Ela consiste na diferença entre o nível **X** de desenvolvimento do indivíduo conforme determinado pela solução independente de problemas e o nível mais alto do desenvolvimento potencial (**X+Y**), conforme determinado através da solução de problemas sob orientação ou colaboração com colegas mais capazes (Vygotsky, 1978). A ajuda fornecida no processo de suporte ou scaffolding deve respeitar a ZPD do sujeito recebendo este apoio.

Certamente Vygotsky satisfaz a a questionamentos pós-modernos na área de ASL ao opor-se frontalmente à análise dos processos pela sua decomposição em elementos,

¹⁸ Adotamos a tradução utilizada em Baquero (1996).

chamando-a de generalização, não de análise, adotando uma visão holística dos processos mentais (Vygotsky, 1986). Há, inclusive, quem interprete sua teoria como “um entendimento dialético do processo sem fim de vir-a-ser” (Franco, 1999:48), negando a interpretação behaviorista de Vygotsky feita por outros autores de que o desenvolvimento se dá de fora para dentro.

Entretanto, Alex Kozulin (1998), conforme citado e sustentado por Kinginger (2002), denuncia o uso conservador das idéias de Vygotsky no meio educacional, onde a ZPD não é utilizada para desenvolver o potencial criativo do indivíduo, mas para impor a reprodução do conhecimento. Os apoios durante a aplicação dos dispositivos de suporte deveriam aparecer não em forma de resultados e soluções, mas como um processo criativo, o processo de autoria (Kozulin, 1998:154, cf. op. cit.).

Concomitantemente, ao examinarmos os diálogos reproduzidos em diversas pesquisas baseadas em princípios vygotskianos, não encontramos diferenças notáveis entre o assim chamado “suporte” e as técnicas de comunicação instrucional habitualmente utilizadas em sala de aula de inglês como LE, como as descritas por Lynch (1996), pelas quais o professor centraliza o processo de interação, a partir do seu próprio ponto de observação.

De uma forma ou outra, parece bem preservada a tendência do *establishment* acadêmico de absorver as inovações, eliminando ou neutralizando os preocupantes elementos de mudança real, de forma que tudo mude, desde que continue como está.

Bem mais amplo e promissor parece-nos a proposta de Larsen-Freeman (1997). Seu caráter revolucionário inequívoco talvez seja a explicação para a total ausência de resposta por parte do *establishment* acadêmico da ASL, que ainda não despertou para a necessidade de efetuar uma absorção neutralizadora, como já fazem com a teoria de Vygotsky.

2.2 ASL e a teoria do caos: sistemas complexos

Em um artigo ainda sem muita repercussão dentro do campo da ASL, Diane Larsen-Freeman (1997) aponta as possibilidades de exploração da teoria do caos e sistemas complexos para a área de ASL, traçando semelhanças entre ambas.

Compreendemos que o caos como aleatoriedade gerada pelos sistemas complexos relaciona-se não a um grau de desorganização máxima, mas sim ao funcionamento de uma delicadíssima rede de equilíbrio mantida a partir da dinamicidade de elementos intercomunicantes.

Até hoje, as mais valorizadas explicações presentes na ciência baseavam-se nas ligações de causa e efeito e na previsibilidade destas ligações, de forma que dentro do universo determinístico de Laplace, seria possível tudo prever. Com o princípio da incerteza de Heisenberg, segundo o qual podemos afirmar qual a posição ou momentum de uma partícula, mas não ambas as coisas ao mesmo tempo, várias reestruturações na lógica da ciência começaram a se fazer necessárias. Este fato ampliou-se com a descoberta da imprevisibilidade que acompanha os grandes sistemas não-lineares complexos, apontando para uma alternativa viável ao pensamento linear e reducionista que imperou na ciência.

“Caos é a ciência do processo ao invés do estado, do tornar-se, ao invés de ser”
(Gleick, 1987:5)

Complexo, dentro destes princípios, tem dois significados, um antigo, outro novo. O primeiro, quando significa um sistema geralmente com um grande número de componentes (Davies, 1988:22); o segundo liga-se ao princípio segundo o qual o comportamento dos sistemas complexos é mais do que o produto do comportamento de seus componentes individuais, o que faz com que nada seja fixo. Ele emerge da interação de seus componentes, não sendo intrínseco a nenhum destes (Waldrop, 1992:145). Segundo Rolando Garcia (2002), eles sofrem transformações através do tempo, próprias dos sistemas abertos.

Sistemas complexos são não-lineares (apesar de às vezes poderem exibir alguma linearidade), ou seja, o efeito é desproporcional à causa, como quando a queda de um pequeno pedregulho desencadeia uma avalanche, o que os torna imprevisíveis.

Podemos prever a ocorrência da aleatoriedade, mas não quando ela virá: sabemos que as avalanches são causadas por rochas deslizantes, mas não podemos prever qual pedrinha solta desencadeará um imenso deslizamento (Briggs, 1992:19-20).

A profunda interdependência de todos os elementos torna os sistemas complexos dependentes das condições iniciais. Os sistemas são abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao feedback e adaptáveis. Ex.: o processo de estruturação do cosmos após o “*big-bang*”.

Obedecem a dinâmica dos atratores estranhos, que são padrões de trajetórias percorridas em um sistema complexo, cujos detalhes são imprevisíveis. Ex.: as transformações imprevisíveis do tempo meteorológico, mas que permanecem dentro dos limites climáticos.

Apenas para completar o quadro, mencionaremos os fractais¹⁹, figuras geométricas que repetem a si mesmas em diferentes níveis de escala, como os padrões de ramificação encontrados da folha à árvore.

Larsen-Freeman (1997) propõe a visão da língua como de um sistema dinâmico, buscando a substituição da metáfora da língua como máquina pela de um ser vivo que cresce, amadurece e declina, como Rutherford (1987:37). As mudanças da língua são não-lineares e dinâmicas, de forma que não há distinção entre uso corrente e mudança.

Elas ocorrem à medida que a língua é usada, de maneira que as regras vão sendo moldadas pelo discurso e não o contrário.

Como ocorre com outros sistemas dinâmicos não-lineares, a língua também é complexa: é composta de muitos subsistemas diferentes interdependentes. Uma mudança em

¹⁹Fractal significa “*a fraction that includes all*”, uma fração que inclui o todo.

qualquer um deles provoca alguma mudança em outros, ou seja, o comportamento do todo emerge da interação dos sub-sistemas (Larsen-Freeman, 1997).

Ao estabelecer um paralelo entre sistemas complexos e ASL, podemos revisitarmos o desafio de capturar o dinamismo da interlíngua do aprendiz e do falante proficiente sob um novo ponto de vista, compreendendo que a própria expressão “língua-alvo” é incorreta: como já colocou Lewis (1993), a noção de um alvo definível é uma idealização de qualquer modo, já que não existe tal coisa como uma comunidade de fala homogênea. O “alvo” está sempre se movendo pelo uso, ou seja, é instável, como a interlíngua. Esta última também é um sistema dinâmico complexo com uma instabilidade persistente. Perceberemos, então, que por ser a interlíngua um sistema aberto e pressupondo-se um insumo contínuo, ela é auto-organizável, à semelhança do mecanismo construtivo central de Piaget, a equilibração, auxiliada na restauração da ordem pela característica de ser sensível ao feedback (op.cit.).

“A ausência de evidência positiva no meio ou o fornecimento explícito de evidência negativa pode ajudar os aprendizes a adaptar sua gramática da interlíngua com uma maior proximidade a daquela dos usuários da língua-alvo” (op.cit.:152).

Podemos abandonar definitivamente a idéia de linearidade da aprendizagem de itens lingüísticos, onde nos encaminhamos para um novo item após dominar o anterior, observando que a curva de aprendizagem de cada item também não é linear.

As novas formas produzidas por um aprendiz algumas vezes são formalmente mais complexas do que o insumo da língua. Se adotarmos a perspectiva de ver a língua como um sistema complexo, não-linear, abrimos a possibilidade de que os dados do insumo podem desencadear a criação ou formação de novas complexidades além da complexidade do insumo (op.cit.).

Por outro lado, temos que reconhecer que a avaliação da aprendizagem que tem sido feita através da medição da semelhança da aparência das formas produzidas com a língua-alvo torna-se falha, pois a gramática interna do aprendiz pode ter mudado sem

que o aprendiz seja capaz de produzir uma nova forma — *“talvez o pedregulho desencadeador ainda tenha que rolar. Finalmente, o que foi aprendido não é um estado imutável mais do que a língua-alvo; e a aprendizagem é, portanto, sempre provisória”* (op.cit:155). Larsen-Freeman, assim, reverte totalmente o que vamos chamar de “sistema de concessões” da área de ASL. De acordo com este sistema, os pesquisadores percebem e apontam falhas na sua estrutura geral de pressupostos teóricos, métodos e conceitos, mas tentam encontrar soluções que seguem o próprio modelo criticado. Falta, portanto, uma teoria consistente para dar conta das falhas encontradas, seguindo um novo paradigma para a análise dos processos cognitivos e do método que daí decorre. É precisamente este paradigma que tentaremos apontar a seguir.

2.3. Dos sistemas complexos à teoria de Jean Piaget: a epistemologia genética

Rolando Garcia (2002), colaborador de Piaget, ao propor uma terceira teoria da equilibração, que ao seu ver atualiza e completa aspectos da epistemologia genética, partiu da teoria de sistemas complexos, à qual, segundo ele, Piaget teria se antecipado em várias décadas. Fazendo um caminho inverso ao deste autor, examinaremos a seguir a teoria piagetiana que nos servirá de paradigma.

Os conceitos explicativos do progresso dos conhecimentos estão centrados nos processos de construção de estruturas, enquanto o progresso em si é visto como a equilibração gradual de atividades cognitivas e um processo de abstração reflexionante a partir dessas atividades, acompanhada de abstrações empíricas tiradas dos objetos. O desenvolvimento é também analisado em termos de tomada de consciência, de abertura para os possíveis e generalização (Montagero & Maurice-Naville, 1998).

A equilibração é a passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior, qualitativamente diferente, onde a perturbação inicial deixa de se constituir como tal por ter se estabelecido um equilíbrio interno do sistema onde há reversibilidade das operações (Piaget, 1975/6). Constitui-se, portanto, na adaptação e

consiste em um mecanismo de auto-regulação, ou seja, de uma sucessão de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações externas e de uma regulação, ao mesmo tempo, retroativa e antecipadora. Considerando como perturbação o que faz obstáculo a uma assimilação, todas as regulações são reações às perturbações, constituindo-se em compensações a feedbacks negativos (insucesso) e de reforçamentos a feedbacks positivos (sucessos) (Piaget, 1975/6).

Como todo o conhecimento sempre tira seus elementos de alguma realidade anterior, tem implícita uma abstração. A abstração empírica provém de fontes exógenas, pois consiste em tirar de uma classe de objetos suas características (por combinação da abstração e da generalização simples), enquanto a abstração reflexionante é oriunda de fontes endógenas, sendo retirada das coordenações de ações (ou de operações), portanto, das atividades do sujeito, aperfeiçoando-se progressivamente por seu mecanismo de reflexões sobre as reflexões (op.cit.). Sempre que a abstração reflexionante se tornar consciente, ela é chamada por Piaget de abstração refletida. Este processo é acompanhado, tanto pela tomada de consciência, como por uma formalização dos elementos que foram abstraídos (Piaget, 1974 e 1977).

Assim, a abstração reflexionante engloba três aspectos processuais: o primeiro abstrai, compreendendo certos modos de organização do sujeito; o segundo reflexiona, ou seja, projeta o que foi abstraído no primeiro momento para um plano de conhecimento superior; e o terceiro reconstrói o que foi abstraído em um novo plano, enriquecendo o conhecimento extraído e produzindo uma nova forma de conhecimento. Quando este processo é acompanhado da consciência, pelo sujeito, dos seus novos instrumentos de raciocínio — a tomada de consciência — é que chegamos à abstração refletida. (op.cit.).

Evidentemente, estamos lidando aqui com descrições e representações que parecem lineares pela dificuldade de recursos descritivos; Piaget via o desenvolvimento de uma forma sistêmica, como uma espiral sem fim e começo absolutos e não como uma série de etapas sequenciais de uma concepção de estrutura estática.

Um aspecto muito importante do conceito piagetiano de abstração reflexionante é que aquilo que é tirado da experiência interativa com os objetos não consiste em informações fornecidas pela realidade, mas de modos de estruturação colocados na realidade pelo próprio sujeito (Montagero & Maurice-Naville, 1998). A realidade objetiva não é copiada pelo conhecimento; este é produto da ação do sujeito, sendo eminentemente subjetivo-objetivo, contrariando a teoria skinneriana que postula a existência do poder intrínseco do estímulo sobre o sujeito. Segundo Piaget (1974/7), é o sujeito que decide o que vai se constituir em estímulo e, quanto mais circunscrito estiver às reações elementares, maior será a deformação conceitual dos dados de observação ao invés do registro exato e sem modificações. Esta constatação é, antes de mais nada, um anátema à crença positivista na possibilidade de realizarem-se observações sem inferências: a simples percepção nos ilude, se não tivermos a razão para nos corrigir.

Se estendermos um pouco mais o nosso campo de visão para uma revisão de concepções da ciência, concordaremos com Delval (2002): “*Os fatos não existem em si mesmos , não existem independentemente das teorias, mas dependem delas* (p. 32).” O que observamos, o fazemos através de nossos próprios conceitos.

A dificuldade de realizar a tomada de consciência está relacionada às dificuldades de percepção das ações reais (Piaget,1974/77:39). A deformação conceitual está ligada ao que a teoria piagetiana denomina de observável. Observável é o dado de realidade que o sujeito acredita estar observando. Isto porque qualquer constatação é intrinsecamente dependente dos esquemas de registro do sujeito e condicionada por observáveis e coordenações anteriores conservados na memória pelos mesmos registros. É o sujeito que decide o que vai se constituir em estímulo.

Tivemos exemplo disso ao replicarmos a experiência de seriação do livro *A Tomada de Consciência*, de Piaget (1977) em uma entrevista baseada no método clínico de Piaget. Ao utilizarmos o método clínico, buscamos reconstruir o modelo mental do sujeito que orienta sua atuação na situação concreta colocada a este último através do esclarecimento constante do significado do que está ocorrendo com ele (Delval, 2002).

Ao fazê-lo, oportunizamos ao sujeito rever repetida e consecutivamente seus conceitos, tendo como centro de sua observação o objeto da experiência. Caso a simples percepção fosse o motor da tomada de consciência, não teria porque o sujeito repetidamente não obter sucesso: a simples disponibilidade do objeto para interação do sujeito o tornaria constatável e sempre observável. Não é o que ocorre, porém, conforme já pudemos constatar ao replicar uma experiência do cap. XV (op.cit.).

A tomada de consciência procede da periferia (a consciência do objetivo a alcançar e dos resultados obtidos) para o centro (o mecanismo interno da ação) (Piaget, 1974/77). As ações observáveis do sujeito e as propriedades superficiais observáveis do objeto são os aspectos mais periféricos do processo interativo sendo mais expostos à tomada de consciência inicial. O conhecimento provém da interação entre sujeito e objeto. Se falhar em alcançar seu objetivo, o sujeito vai tratar de definir o motivo, o que leva à tomada de consciência das áreas mais centrais da ação. Não que não possa haver tomada de consciência sem fracasso; o progresso se dá por meio do processo assimilador independentemente da inadaptação: “Determinar para si mesmo um objetivo em face do objeto já é assimilar este objeto a um esquema prático e, na medida em que o objetivo e o resultado do ato permitem que se desencadeie a consciência (...) o esquema se torna conceito(...).” (op.cit, pág. 199)

Ou seja, o porquê dos êxitos (problemas positivos) torna-se essencial. Como se trata de um processo, e não de uma iluminação súbita, como no insight da Gestalt, a tomada de consciência comporta vários níveis. Em seu primeiro nível IA, há o que Piaget (op.cit.) chama de “solução econômica”: a deformação pura e simples dos dados de observação e o recalque da fonte de conflito. Na replicação²⁰ que esta autora realizou da mesma experiência com três crianças de 4 e 5 anos, de fato observamos, principalmente com os dois sujeitos pré-operatórios – Victor e, mais acentuadamente, com Gui – uma exemplificação de que, quanto mais limitado às reações elementares é o sujeito, maior a

²⁰ Experiência realizada no CIEDE- Pré-Escola do Grêmio Náutico União de Porto Alegre para a disciplina Seminário Avançado: *Tomada de Consciência – do Fazer ao Compreender*, Prof. Fernando Becker, 2002.

deformação conceitual dos dados de observação. Suas construções e constatações negam os fatos observáveis pela ausência de conceituação.

Tanto nesta experiência específica de seriação como as demais da obra *A Tomada de Consciência*, de Jean Piaget, a ação precede sempre a tomada de consciência, pois se examinam situações de êxito precoce. Quando Piaget (op.cit.) focalizou ações particulares de natureza causal, observou que o êxito ocorria antes da tomada de consciência; observou também, que a conceituação, nestes casos, implicava não só em omissões, mas também em deformações causadas por idéias preconcebidas que influenciavam a leitura dos dados de observação.

Já em *Fazer e Compreender*, são examinados os casos de ações de êxito não-precoce frutos de um processo mais lento; neste caso, é a conceituação que precede e dirige a ação. Como já disse Franco (1999:66), é possível, mas não é fácil, tomar consciência do processo de reflexionamento, pois se trata de algo bem mais complexo do que uma mera percepção interior.

A limitação do sujeito às reações elementares é proporcional à deformação conceitual dos dados de observação. Assim, pela ausência de conceituação, suas construções e constatações negam os fatos constatáveis.

O conceito de tomada de consciência, segundo Montangero & Maurice-Naville (1998), foi tomado emprestado de Claparède e desenvolvido de maneira própria por Jean Piaget. Este, por sua vez, chama a atenção para a interpretação da palavra tomada: ela não significa apenas a incorporação a um campo dado de antemão com todos os seus caracteres, a saber, a consciência (Piaget, 1974/77). Ela implica em uma construção dos diferentes níveis da consciência como sistemas mais ou menos integrados, sendo modificados de acordo com os graus da conceituação consciente que modifica a ação (op. cit., págs. 9-10). É, portanto, um processo mais complexo do que uma percepção interior, indo muito além de um súbito esclarecimento iluminador de algo já existente, mas que permanecia invisível. Consiste, ao invés disto, em uma conceituação, ou seja, numa passagem da assimilação do objeto a um esquema (assimilação prática) para uma

assimilação por meio de conceitos (op.cit., pág. 200). A fim de que isto ocorra, há uma reconstrução e ultrapassagem do já adquirido no plano dos esquemas de ação ao plano semiótico e representativo, numa transformação dos esquemas de ação em noções e em operações (Piaget, 1974).

A conceituação pode tanto suceder a ação como precedê-la e orientá-la, estando ligada à compreensão.

“O que a conceituação fornece à ação é um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata. Em outras palavras, essa contribuição consiste em um aumento do poder de coordenação, já imanente à ação (...) (Piaget, 1974:174)”

Portanto, é a atividade que irá ativar os sistemas do indivíduo, despertando o seu desejo e interesse a partir de uma ação inicial indiferenciada, tendo na interação a possibilidade de um desequilíbrio que provocará uma regulação voltada para a reequilibração. Este processo transformador descrito pela epistemologia genética, supõe a construção do novo a partir do que lhe é anterior, conservado em outro nível, em uma reorganização que permite integrar outras possibilidades. É pela abertura a novos possíveis – intimamente correlacionada ao nível de maturidade operatória - que podemos compreender o aspecto criativo no plano cognitivo. Tendo o sujeito uma determinada compreensão da natureza dos fins visados, bem como das propriedades dos elementos envolvidos que podem atingí-los, terá sucesso em seus procedimentos. Aqui devemos distinguir entre o possível físico (mundo material) e o possível instrumental (estratégias passíveis de serem concebidas para melhorar o rendimento do seu potencial e obter resultados específicos) (Piaget, 1985).

Este desenvolvimento é parcialmente condicionado pelo meio social: *“(...) assim como o desenvolvimento orgânico individual depende, por um lado, da transmissão hereditária, assim também o desenvolvimento mental individual é condicionado em parte (...) pelas transmissões sociais ou educativas (Piaget, 1965/1973:27)”* De tal forma que o

pensamento do indivíduo adulto não tem condições de ocorrer fora desta socialização, pela interdependência entre fatores mentais e interações interindividuais.

“A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas (Piaget, 1967/1973)”

É necessário marcar bem o posicionamento de Piaget sobre este tema porque, como já apontaram outros autores, como La Taille (1992), Piaget é erroneamente apontado como o pesquisador do indivíduo isolado dos fatores sociais, o que o contraporia a Vygotsky. Mas, em Piaget, a socialização e o desenvolvimento operatório (a lógica consiste numa organização de operações) estão intimamente relacionados (Piaget 1965/1973). Se cada uma das ações de um membro de um grupo constitui uma operação, o ajustamento destas ações de um colaborador a outro, ou seja, a sua colaboração mesmo, consiste igualmente em operações. *“Em suma, cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros”* (op.cit.). O que permite definir cooperação como *“o sistema das operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos”*. (op. cit.:105) É, portanto, uma relação interindividual que encontra-se no ápice do processo de socialização, possibilitando o máximo desenvolvimento das operações mentais, ao contrário da coação. Na coação social, intervém sempre um elemento de autoridade ou de prestígio, ao qual o indivíduo coagido se submete, passando a divulgar as idéias recebidas da mesma forma, vedando as possibilidades da busca investigatória ativa que permitiria o pleno desenvolvimento da inteligência.

Para concluir esta exposição sobre os princípios gerais da epistemologia genética, retomamos Franco (1999), que baseando-se em Nowinski (1967), destaca a importância de interpretar o interacionismo piagetiano do ponto de vista de uma interpretação dialética em dois aspectos essenciais: o da provisoriedade dos processos e o da simultaneidade de sujeito e objeto, da estrutura nova e da antiga.

“...a visão interacionista de Piaget só pode ser compreendida a partir de uma interpretação dialética, caso contrário, buscar-se-á entendê-lo ora como empirista, ora como apriorista.”(Franco, 1999:46)

Encontramos, pois, na epistemologia genética desenvolvida por Piaget, toda a intrincada dinâmica dos sistemas complexos buscada por Larsen-Freeman. No entanto, como já apontamos na introdução deste estudo, este enfoque teórico não oferece a viabilização pedagógica aplicada à aprendizagem formal de uma segunda língua. Por esta razão, optamos pela adaptação dos procedimentos pedagógicos, já testados em situação presencial, de Swain²¹ (1995,1998, 2000, 2001), pois ela utiliza tarefas para a produção, mantendo o aluno ativo, no controle de sua aprendizagem, criando melhores condições para que ocorram processos de conscientização de lacunas no conhecimento referentes a características lingüísticas da relação forma-significado.

Passaremos a examinar o delineamento do quadro geral de estudos interacionistas em ASL que fundamentam alguns procedimentos pedagógicos interacionistas para aulas presenciais.

Para compreendermos o quadro geral sobre o qual se assentam as propostas pedagógicas para situações presenciais de aprendizagem formal, revisaremos algumas teorias e estudos interacionistas de ASL dentro da linha cognitivista americana, concluindo com a proposta de diálogo cooperativo de Swain, com vistas a uma subsequente adaptação para um ambiente digital de EAD.

2.4. Teorias interacionistas de ASL

Alguns pesquisadores têm procurado mostrar como a interação molda o desenvolvimento da interlíngua. As teorias interacionistas de ASL reconhecem a

²¹ Professora no Programa de Educação em Segunda Língua no Instituto Ontario para Estudos em Educação (OISE) na Universidade de Toronto. Ex-presidente da Associação Americana de Lingüística Aplicada; atualmente é vice-presidente da Associação Internacional de Lingüística Aplicada.

importância tanto do insumo — amostras de língua oral e escrita às quais o aprendiz está exposto durante a aprendizagem ou uso de uma L2 particular — como do processamento interno da língua, já que a aprendizagem acontece como o resultado de uma interação complexa entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos.

Stephen Krashen (1985) havia colocado a hipótese do insumo (*input hypothesis*), segundo a qual a aquisição de uma L2 ocorre quando um aprendiz compreende o insumo contendo formas que obedecem à fórmula “**i+1**”, ou seja, quando há compreensão de uma linguagem ligeiramente mais adiantada do que o estado atual da interlíngua do aprendiz — insumo compreensível.

Já Ellis (1994) questionou o insumo como fator causal da aquisição da língua, pois a aprendizagem pode ocorrer sem insumo compreensível; sua disponibilidade não resulta sempre em aquisição. White (1987) já havia desenvolvido o argumento, afirmando que a exposição a um insumo compreensível é uma condição necessária mas insuficiente para a ASL. Segundo ela, os aprendizes necessitam de evidência negativa, ou seja, informação direta ou indireta de que algo não é possível na língua, sendo que tal elemento não está disponível no insumo que os aprendizes recebem. Ou seja, a aquisição de algumas estruturas não é possível apenas com base em evidência positiva — insumo que mostra ao aprendiz o que é gramatical, mas não lhe disponibiliza o que não o é.

Por sua vez, Allwright & Bailey (1991) afirmam que é o esforço de compreender o insumo empreendido pelo aprendiz durante a negociação de sentido que favorece a aquisição. A ASL seria o resultado direto da negociação em si e não apenas do insumo compreensível dela derivado, daí a importância do ativo envolvimento do aprendiz com a tarefa (investimento), que se acredita ser um dos fatores que facilita a ASL.

Seliger (1977 e 1983) também argumenta que a mera exposição ao insumo não é determinante na ASL; ele apontou correlações positivas entre a compreensão e os comportamentos iniciadores de alunos mais aptos a obter mais insumo direcionado a eles por sua participação ativa em aula e sua compreensão. Sua interpretação dos dados

é de que os aprendizes mais envolvidos na interação receberão mais insumo e feedback direcionado a eles, o que lhes oportuniza mais situações de testagem de hipóteses sobre a língua.

Quando uma incompreensão é sinalizada, os participantes do discurso envolvem-se em uma negociação de sentido, que pode ter como resultado a auto-correção dos erros de cada interlocutor. Long (1996) define a negociação de sentido como um processo no qual, em um esforço de se comunicarem, aprendizes e falantes competentes fornecem e interpretam sinais tanto de sua própria compreensão como daquela de seu interlocutor, assim provocando ajustes na forma lingüística, estrutura conversacional, conteúdo da mensagem, ou todos os três, até que um nível de compreensão aceitável seja atingido (op.cit:418).

Durante a interação, os aprendizes também têm a oportunidade de produzir a L2 em duas situações. A primeira é a de produção mais correção e a segunda, de produção compreensível. Quando há produção mais correção, os aprendizes experimentam regras ou itens na produção e então usam as correções que recebem de outros falantes para confirmá-las ou desconfirmá-las. Na produção compreensível, investigada por Swain (1985), é necessário forçar os aprendizes a melhorar sua acurácia de produção a fim de que se façam compreender.

Merril Swain (1985) argumenta que a compreensão do insumo lingüístico não garante o desenvolvimento da L2, enfatizando a necessidade de produção (*output*) compreensível. Ela não minimiza o papel da compreensão ou do insumo, mas aponta a facilitação da aprendizagem da L2 pela produção que pode melhorar o papel desempenhado pelo insumo.

Sua Hipótese de Produção Compreensível afirma que quando o aprendiz participa de interações, principalmente com quebra de comunicação, ele recebe insumo negativo, ou seja, *feedback* indicando que sua produção foi ineficaz sob algum aspecto; então, ele é “impelido” ou “forçado” a transmitir uma mensagem de forma correta e apropriada para superar a falha de comunicação havida, pois neste momento, o aprendiz passa do

processamento semântico (*top-down*) para o sintático (*bottom-up*). Isto faz com que ele seja forçado a prestar atenção aos meios de transmissão do significado desejado, tornando-se apto a testar sua hipótese sobre a língua.

A produção só auxilia a aquisição quando o aprendiz é “forçado” a tornar sua produção mais precisa e coerente. Portanto, extensas oportunidades de falar, por si só, não são uma garantia de aquisição da L2.

Uma das formas pelas quais os aprendizes podem aprender a partir de sua própria produção é utilizando-a em uma função de conscientização ao notarem as lacunas em suas interlínguas. Outra maneira é auxiliando os aprendizes a testarem hipóteses: ao testarem uma regra, eles podem verificar se ela leva a uma comunicação bem sucedida ou se ela provoca feedback negativo. Por último, os aprendizes podem conversar colaborativamente sobre sua própria produção, identificando problemas com ela e discutindo maneiras pelas quais ela pode ser corrigida (Swain, 1995, 2000). Isto implica algum nível de conscientização.

Richard Schmidt (1990) acredita que o termo “consciência” (*consciousness*) reflete conceitos diferentes dentro da literatura de ASL, pregando uma necessidade de padronização. Ele propõe três sentidos para o termo: 1º) consciência como o estado de estar ciente de algo (*awareness*); 2º) consciência como intenção; 3º) consciência como conhecimento.

No primeiro sentido (*awareness*), Schmidt reconhece três níveis: 1º) Percepção, que não é necessariamente consciente; 2º) Noticing, que é o ato de notar algo, definido como “disponibilidade para um relato verbal”, exige uma *awareness* focalizada; 3º) Entendimento, que envolve a análise consciente e comparação com o que foi notado (*noticed*) em situações anteriores.

Para Swain (2000), entre alguns dos diversos níveis de *noticing* encontram-se o fato de notar algo na língua-alvo por ser saliente ou freqüente; o notar a diferença entre a forma da língua-alvo e a sua (princípio de notar a lacuna de conhecimento, de Schmidt e Frota,

(1986), e o notar o fato de que ele, aprendiz, não sabe como expressar com precisão o significado que ele deseja transmitir naquele momento exato de produzi-lo (o notar um “buraco” em sua interlíngua).

O conceito de *noticing* é desenvolvido como o processo de prestar atenção, de forma consciente, aos traços lingüísticos do insumo, sem o qual a aprendizagem não pode ocorrer (Schmidt, 1990). A partir daí, estes traços podem se tornar *intake*, ou seja, informação armazenada na memória temporária que pode ou não ser acomodada subsequentemente no sistema da interlíngua. Tanto Schmidt e Frota (1986) como Schmidt (1990) verificaram que formas produzidas por sujeitos de ASL coincidiram com aquelas que haviam sido notadas no discurso de pessoas com quem eles haviam interagido.

Portanto, o conhecimento explícito pode ajudar os aprendizes a prosseguirem do *intake* à aquisição ao ajudá-los a notarem a lacuna entre o insumo e o estado atual de sua interlíngua, conforme manifestado em sua própria produção.

Se, conforme Schmidt & Frota (1986), Long (1991), Doughty & Varela (1997) e Swain (1995), a ASL exige que os aprendizes percebam uma lacuna ou diferença entre a língua-alvo e a sua própria interlíngua, a interação negociada pode facilitar isto ao focar a atenção do aprendiz tanto na forma como no significado (Long, 1996; Pica, 1994). Tal ação resulta na manipulação dos elementos lingüísticos, assim como na proeminência dada pela ênfase ou entonação, tornando os componentes sintáticos mais salientes (Pica, 1994).

“Como já argumentei em outros lugares (Swain, 1995), parece-me que a importância da produção para a aprendizagem poderia ser que a produção força os aprendizes a processarem a língua mais profundamente – com mais esforço mental – do que o faz o insumo. Com a produção, o aprendiz está no controle. Ao falar ou escrever, os aprendizes podem “esticar” sua interlíngua para atender a objetivos comunicativos. Para produzir, os aprendizes precisam fazer algo. Eles precisam criar forma e

significado lingüístico e, ao fazê-lo, descubrem o que podem ou não fazer (Swain, 2000:99).”

Esta interação ocorre em uma forma de diálogo colaborativo.

Ellis (1985) já havia encontrado evidências de que o processo de suporte (*scaffolding*) – um processo de suprimento de apoios para ascensão a um nível superior (andaime) - do tipo ilustrado por Hatch (1978) resulta em aquisição e não apenas em auxílio à produção:

Paul: Oh-oh!

J: What?

P: This (aponta para uma formiga).

J: It's an ant.

P: Ant.

Estruturas novas emergiram quando os aprendizes iniciavam um tópico e obtinham ajuda do professor que lhes supria pedaços de linguagem cruciais naquele momento.

De uma maneira geral, o discurso colaborativo facilita a aquisição de sintaxe, especialmente do nível básico (Ellis, 1994), a não ser que os interlocutores estejam tão apoiados sobre estratégias de discurso que obtenham sucesso na interação sem desenvolverem certos traços morfológicos. Ellis (1994) trata da cooperação entre adultos e crianças no que é chamado de “construção vertical”:

1. *Brenda: Hiding.*

Adult: What's hiding?

Brenda: Balloon. (p.268)

2. *Child: Pancakes away*

Duh Duh stomach

Mother: Pancakes away in the stomach, yes, that's right(p. 269)

Swain (2000) propõe o diálogo cooperativo, definido como “diálogo construtor de conhecimento”, para permitir que o desempenho supere a competência, dando oportunidades aos aprendizes de não só negociar a mensagem do insumo, mas, ao fazê-lo, também focar na forma, a partir de uma tarefa que obriga o aluno a produzir uma interação verbal.

Para testar uma hipótese, os aprendizes precisam fazer algo, como criar uma frase, a partir da qual eles podem refletir de forma colaborativa, envolvendo-se em um processo de construção do conhecimento. Ao contrário do tipo de “negociação” normalmente descrito em estudos interacionais por autores como Pica (1994), conforme apontado por Swain (2000), os aprendizes envolvem-se na construção do conhecimento não por uma falha no entendimento mútuo, mas porque identificaram um problema de ordem lingüística e buscaram soluções por meio de um diálogo colaborativo, definido como um diálogo no qual os falantes estão envolvidos na solução de problemas na construção do conhecimento.

A solução conjunta do problema e a construção do conhecimento são mediadas por este diálogo. (op.cit.)

Aqui devemos ter cautela ao observar a emergência da L2 na fala do aprendiz como aquisição. Pesquisas verificaram inicialmente que alguns aprendizes passam pelo período do silêncio, quando não tentam dizer nada. Quando começam a fazê-lo, usam fórmulas fixas. Passando destas, utilizam-se de simplificação ou redução estrutural das frases.

As estruturas gramaticais adquiridas em primeiro lugar seriam a forma progressiva (-ing), o auxiliar *be* e o plural *-s*.

Vários pesquisadores, citados em Gass & Selinker (2001) e em Ellis (1994; 1997), se insurgiram quanto às implicações apontadas por estes resultados, apontando para várias questões problemáticas nestas pesquisas: não se pode pressupor que a ordem de correção ou acurácia é a mesma da aquisição; a ordem varia de acordo com a primeira língua do aprendiz; até mesmo a mais simples estrutura está sujeita ao processo de desenvolvimento gradual, contrariando a visão da aquisição como um processo de acumulação de estruturas lingüísticas.

2.4.1 A sala de aula presencial de LE: conscientização e foco na forma por meio de tarefas

A prática do ensino de língua em ambiente presencial tem variado entre dois extremos, a saber, o tratamento permanente da língua como objeto ou então como objeto de uma aquisição acidental, enquanto o aprendiz está concentrado em alguma outra coisa. No primeiro caso, devota-se uma atenção sistemática a uma série de traços lingüísticos isolados, característicos da língua-alvo, habitualmente colocados em uma seqüência montada sobre formas gramaticais, funções ou itens lexicais, ignorando as necessidades do grupo de aprendizes e processos básicos de aquisição; seu estudo é feito por meio de contrastes implícitos ou explícitos da L1 e L2, exercícios de padrão estrutural (*drills*), correção dos erros, memorização e tradução. No outro extremo, favorecem-se experiências com a língua-alvo muito semelhantes àquelas das crianças que adquirem sua primeira língua, com o foco exclusivo no significado e na comunicação. Long & Robinson (1998) apontam desvantagens desta última abordagem, especialmente para aprendizes mais velhos, já que todos necessitam de evidência negativa para conseguir aprender algumas formas, podendo beneficiar-se de alguns atalhos em sua aprendizagem, como o fornecido pelo Foco na Forma (FonF), que examinaremos logo a seguir. Seguidores de uma posição intermediária defendem combinações das duas primeiras, denominando-se “ecléticos”; podem também adotar uma ou outra, de acordo com o perfil do seu grupo de alunos (Long & Richards, 1998). Este procedimento,

quase sempre intuitivo, tem fundamentação em discussões que levam à conclusão de que nem a instrução baseada nas formaS nem a baseada no significado podem, sozinhas, levar a uma aquisição completa da L2 (Doughty & Williams, 1998).

No conceito de foco na forma, a atenção do aluno é focalizada nos elementos lingüísticos à medida que eles surgem incidentalmente em lições onde o foco predominante é o sentido ou a comunicação (Long, 1991, pp. 45-46), de forma que a atenção do aprendiz volta-se precisamente para um traço lingüístico conforme este é necessitado por exigências comunicativas. Como já esclarecido por Doughty e Williams (1998), o foco no significado exclui o interesse pela forma, enquanto o foco nas formaS é limitado à forma. Constatamos, em nossa prática com professores de inglês como língua estrangeira, que os professores comprometidos com abordagens comunicativas, tendem a “completar” sua prática pedagógica com ações típicas de foco nas formaS, sem uma completa consciência de sua ação. Sem aporte teórico que fundamente o seu fazer, se justificam pela auto-denominação de “eclétricos”.

Nossa opção é pelo foco na forma (FonF²²), onde se trata com relevância apenas o conteúdo que emerge das necessidades comunicativas do aluno e dos seus próprios observáveis, ao invés de impor um currículo lingüístico pré-moldado ao aluno. Desviamos-nos, assim, da opção alternativa de aplicação do FonF que envolve o planejamento antecipado pelo professor, a partir dos seus próprios observáveis e não dos aprendizes.

Segundo a literatura de ASL, o FonF pode ser implementado por técnicas pedagógicas de feedback não invasivas, como o *recasting* (reformulações corretivas da fala do aprendiz que preservam o significado prete ndido pelo falante²³), conforme defendem

²² A sigla em língua inglesa, significando “Focus ON Form”, também está sendo aqui utilizada em português como as iniciais de *Foco na Forma*, de forma a manter a mesma sigla original.

²³ Doughty & Varela (1998) apontaram que os comportamentos de *recasting* surgem naturalmente e com frequência durante as tarefas comunicativas em aulas de língua estrangeira, com a professora usando o *recast* como feedback imediato e pontual, sem discussão metalíngüística. Este procedimento serve tanto como contraste ao erro do aprendiz ou modelo para alguma forma ausente na produção do aluno, e é

Long & Robinson (1998), ou por meio de intervenções mais explícitas dos próprios aprendizes, como nos episódios de reflexão consciente experienciados pelos aprendizes que intuam que havia algo de errado na forma e conseguiram produzir colaborativamente a forma que eles acreditavam estar correta (Swain,1998). Tal *feedback* chama a atenção do aprendiz para a falta de correspondência entre o insumo e a produção, levando-os a focar na forma. Mas, como apontam Doughty & Williams (1998), a determinação ideal do foco na forma ainda está para ser determinada, seja em termos de grau de explicitação , *timing* e escolha de formas lingüísticas.

A questão de quando introduzir o FonF (*timing*) , se vista de forma realista, ou seja, excluindo-se idéias de difícil aplicação como as dos estágios de desenvolvimento de Pienemann (1984²⁴), reduz-se basicamente à questão de planejá-lo antecipadamente, de forma pró-ativa, ou fornecê-lo em uma base de necessidades emergentes, conforme vão surgindo os problemas (Doughty & Williams, 1998), que é o procedimento (reativo) que mais se identifica com o conceito inicial de FonF. A intervenção do professor pode ser planejada antecipadamente, de forma pró-ativa, ou ocorrer em uma base de necessidades emergentes (procedimento reativo) , à medida que surgem os problemas dos aprendizes com os elementos lingüísticos (Doughty & Williams, 1998). Nesta pesquisa, estaremos adotando uma alternativa intermediária: aguardamos a emergência das necessidades do aprendiz durante a tarefa para então planejar a intervenção posteriormente à esta emergência inicial, daí propondo a análise das questões problemáticas pelos próprios aprendizes que a originaram.

A idéia referente ao conceito de *readiness* ou “prontidão” (estado de estar “pronto” para a aquisição imediatamente posterior, dentro da seqüência de estágios naturais de

ressaltado pelas curvas de entonação ascendentes (erro) e descendente (*recast*) e pela acentuação tônica dos itens a serem destacados.

²⁴ E os aprendizes aprendem o que lhes é ensinado? Sim, afirma Manfred Pienemann (1984) *se a interlíngua estiver próxima ao ponto da estrutura a ser adquirida em ambiente natural*. Esta hipótese, chamada de Hipótese da “*Ensinabilidade*” (*teachability hypothesis*) , baseia-se na premissa de que a instrução não altera a ordem natural da aquisição, apenas a acelera.

desenvolvimento de ASL) deve servir para informação geral do professor, mas é ainda de difícil implementação e testagem, principalmente porque, como apontaram Williams & Evans (1998), cada aluno individualmente tem um ponto de *readiness* para o foco na forma. Nem por isto a consideração de sua influência deve ser esquecida pelo pesquisador, como uma fonte a mais para as explicações das variações de produção do aluno. Bardovi-Harlig (1995, apud Williams & Evans, 1998) sugere que o ensino do uso do mais-que-perfeito é inútil, a menos que o aprendiz tenha demonstrado um uso estável do passado simples e tenha iniciado tentativas de expressar-se pela inversão de ordem.

Quanto ao momento certo durante a aula de utilizar procedimentos de FonF, que devem ser breves e imediatos, temos a indicação de que o *recast*, de presença quase obrigatória no ensino tradicional, tem pouco efeito prático: a) dentro de um grupo, deve ser utilizado apenas quando há mais de um aluno envolvido na produção oral; b) cada aprendiz não deve ser alvo deste tipo de correção por mais de duas vezes seguidas em uma mesma troca conversacional, para evitar aborrecimento ou constrangimento por parte do aprendiz. Além disso, o mesmo procedimento por escrito não teve resultados duradouros (Bardovi-Harlig, 1995). Ao nosso ver, apesar de o *recast* ser uma prática tão difundida quanto automática da parte do professor, não conduz a um ótimo aproveitamento do erro, justamente por fazer parte do comportamento habitual dos falantes em sala de aula em um procedimento habitualmente isento de reflexão. Mais importante ainda, ele parte do observável do professor e não do aluno, sendo característica do ensino tradicional, ao invés da negociação cooperativa entre alunos tentando negociar a própria aprendizagem.

Parece-nos que devemos tentar uma alternativa que contemple estas questões pelo trabalho de foco na forma que inclui o diálogo colaborativo entre alunos, proposto por Swain (2000), deixando a intervenção do professor ocorrer de forma a fornecer evidência negativa a partir da oportunidade da análise e reflexão dos alunos. Isto estará ocorrendo durante a execução de tarefas.

Estas últimas são compreendidas como atividades do trabalho de sala de aula que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo. Dentro da abordagem comunicativa, com o seu foco tradicionalmente voltado para o sentido, a atenção da tarefa volta-se para o sentido ao invés de para a forma (Nunan, 1989). Ela envolve dados de insumo e uma ou mais atividades ou procedimentos relacionados, sendo insumo quaisquer dados sobre os quais os aprendizes deverão trabalhar, sejam eles lingüísticos, não-lingüísticos ou híbridos. Explicitamente ou não, as tarefas apresentam objetivos, papéis de professores e alunos e um cenário.

Aqui adotaremos a visão alternativa de tarefa, seguida por vários autores, notadamente por Swain (Swain e Lapkin, 1995; Kowal e Swain, 1997; Swain, 1998; Swain, 2001), e Breen e Candlin (1980), de que uma tarefa possa ainda ser considerada comunicativa, mesmo se o aprendiz focalizar explicitamente na forma ao tentar expressar algo que ele queira dizer de forma tão correta e coerente quanto consiga (Swain, 2001).

A interação de aprendizes e tarefas supre as oportunidades de se fazer o aprendiz notar os problemas lingüísticos relativos à compreensão e produção (Long & Robinson, 1998). Isto contorna o problema constatado por vários autores, como Jones (1992) e Slimani (1991), citados por Long & Robinson (op.cit.), de que o foco pedagógico pretendido pelo professor e o foco de atenção real dos alunos frequentemente diferirem de modo substancial, sem mencionar que o foco pedagógico é percebido por diferentes alunos de forma variada. Além disso, vemos a possibilidade da posterior intervenção pedagógica vir a ser feita em torno do foco de atenção real dos alunos.

No que se refere ao tipo de tarefa, acompanhamos Swain (1998), ao percebermos as tarefas cooperativas como encorajadoras de produção e, portanto, favorecedoras do processo de aquisição, sendo canalizadoras da atenção na forma pelos aprendizes durante o processo de expressar o significado pretendido. São tarefas comunicativamente orientadas, mas nas quais a comunicação é, em parte, pelo menos,

sobre a língua , ou seja, tarefas nas quais os alunos falarão e conscientemente refletirão sobre sua própria produção em episódios relacionados à língua (EsRsL).

A autora comprovou que, caso a metafala, com a finalidade de usar conhecimento lingüístico explícito para resolver um problema causado por lacunas na interlíngua, seja modelada pela professora no momento da apresentação da tarefa, o foco na forma é ainda mais promovido pelos alunos durante a execução da atividade proposta, onde os alunos falam sobre aqueles aspectos da língua que eles necessitam ou têm dúvidas, co-construindo o conhecimento lingüístico. Notar a “falha” no conhecimento desencadeia uma busca por uma solução, concretizada pelo envolvimento na tarefa de produção lingüística individualmente ou em conjunto, tornando a forma e o significado o foco de sua atenção.

Esta questão da tarefa é a mais problemática, pois como salienta Swain (1998), nem toda a tarefa facilita a metafala, e nem todo o grupo de aprendizes dará a mesma resposta à atividade proposta, mesmo tendo sido considerada adequada no uso com outros alunos.

“(...) qualquer evento que gera linguagem comunicativa é única – uma atividade nascida de uma constelação particular de atores, cenários, tarefas, motivações e histórias (Coughlan & Duff, 1994 apud Swain ,op.cit.)”

Esta autora considera o *dictogloss* , uma leitura em voz alta de algum trecho que posteriormente é reconstituído por escrito pelos alunos, como a tarefa que mais induz à produção cooperativa. O que Swain não discute é o tipo de tarefa que o professor deve propor na seqüência para facilitar a correção das hipóteses incorretas sobre a língua.

Outro tópico considerado nas pesquisas de ASL foi o das formas a serem eleitas para receberem FonF, já que estudos de outros autores, citados por Williams & Evans (1998), sugerem que os aprendizes não respondem igualmente ao mesmo tipo de FonF com relação a todas as formas; ao mesmo tempo, cada forma pode ser idealmente

adequada para diferentes graus e tipos de FonF. Para Williams e Evans (idem), os critérios para seleção de formas a receberem o tratamento de FonF são:

1. Diferirem de modos não óbvios da L1 do aprendiz.
2. Não serem salientes por serem ou irregulares ou pouco frequentes no insumo.
3. Não serem importantes para o sucesso da comunicação.
4. Terem grandes possibilidades de serem interpretadas de forma errônea ou mal analisadas pelos aprendizes, ao mesmo tempo sendo de fácil explicação.

Por exemplo, o “s” da terceira pessoa do singular do presente simples em inglês atende aos critérios 1, 3 e 4.

Estes critérios servem de guia para uma maior efeito do FonF quando usada com sujeitos que estão prontos. Este último aspecto deve ser considerado como um possível responsável por diferentes resultados analisados, mas não há ainda uma forma estabelecida de determinação do estágio de desenvolvimento natural em que se encontra o aluno, motivo pelo qual, consideramos que o trabalho com as estruturas problemáticas emergentes da produção do aluno é o que deve servir de guia para o professor.

Williams & Evans (op.cit.), em seu experimento com FonF, constataram que os sujeitos que se beneficiaram desta situação de aprendizagem foram aqueles que já tinham um domínio ao menos parcial da forma. Aqueles com resultados muito baixos no pré-teste progrediram muito pouco. Este padrão foi encontrado mesmo nos grupos de controle, sugerindo que *“aqueles que estão prontos podem encontrar dados relevantes onde quer que seja, com ou sem instrução”* (Williams & Evans, op.cit.).

E como intervir com aqueles aprendizes que se encontram em estágio inferior? No caso de aprendizes que ainda não notaram a forma no insumo, estes autores indicam a introdução das atividades não com o FonF, mas com atividades de processamento de

insumo que ajudam os aprendizes a interpretar o insumo com o objetivo de incorporar este conhecimento em sua interlíngua, mas sem exigir produção.

Um outro aspecto a ser considerado é o de quão essencial é para a realização da tarefa o uso da forma em foco, ou seja, a realização das tarefas deve exigir que os sujeitos prestem atenção tanto à forma quanto ao significado.

A pergunta que se coloca a seguir é relativa ao seqüenciamento geral de um curso, ou seja, ao padrão de organização geral de conteúdos, colocando em uma perspectiva mais ampla o tipo de procedimento que estamos propondo neste momento apenas como um experimento limitado. Em que tipo de currículo podemos inserir esta abordagem pedagógica? É o que passaremos a examinar.

2.5 O currículo programático

Há 13 anos atrás, Breen²⁵ (1987a) já afirmava estar percebendo sinais concretos de uma evolução paradigmática na concepção dos currículos de língua estrangeira. Tendo como ponto de partida os tipos Formal e Funcional como exemplos de currículos concebidos dentro do paradigma convencional, o autor analisa duas alternativas que expressam um novo paradigma dentro da comunidade acadêmica de ASL e desafiam estruturas de referência estabelecidas há longo tempo: trata-se dos planos processuais, subdivididos em currículo baseado em Tarefas e no currículo Processual propriamente dito.

Esta nova tendência valoriza as contribuições dos aprendizes, a partir de investigações que indicaram que os aprendizes não aprendem o que os professores ensinam. Para Allwright (1984), conforme citado por Breen (1987), a base da aprendizagem não é o conteúdo da lição, mas sim o processo interativo da sala de aula que gera as

²⁵ Michael P. Breen, professor do Departamento de Língua Inglesa Moderna da Universidade de Lancaster, é autor de inúmeros artigos sobre tarefa, currículo, programas e materiais para abordagem comunicativa.

oportunidades de aprendizagem, sobre as quais o processo seletivo de cada aluno o faz aprender coisas diferentes da mesma lição:

“Consciente ou inconscientemente, um aprendiz não busca apenas superimpor seu próprio plano de conteúdo ao programa do professor (Corder, 1981), mas também o fará em relação às suas próprias estratégias de aprendizagem e formas preferidas de trabalhar sobre a metodologia da sala de aula (Rubin & Wendon, 1987 ; Breen, 1987b)”.²⁶ (Breen, 1987a:159).

E isto pode ocorrer de tal forma a tornar o plano original “virtualmente irrelevante” (op.cit.). Os planos processuais – o baseado em tarefas e o processual – são intrinsecamente mais flexíveis que os tradicionais, por estarem voltados às formas como os aprendizes podem alcançar os objetivos e à como eles navegam a rota em si.

O currículo baseado em Tarefas compreende dois sub-currículos: um de tarefas comunicativas, derivadas de uma análise de tarefas reais que alguém assuma ao se comunicar na língua-alvo, e um de aprendizagem para comunicação, de forma a também focalizar a experiência e consciência do aprendiz em relação ao trabalho sobre uma nova língua, de maneira que ele aprenda a ser correto ou exato, socialmente adequado e fazer ou compartilhar sentido, através da negociação de sentido. Pressupõe-se que os aprendizes localizarão seus problemas e dificuldades de aprendizagem, assumirão tarefas escolhidas para solução destas questões, e refletirão sobre sua própria experiência de aprendizagem a fim de considerar alternativas (Breen, 1987).

Os critérios do idealizador do currículo baseado em Tarefas para selecioná-las são: as mais comuns na situação-alvo, ou mais generalizáveis às situações alvo, ou mais relevantes em termos de necessidade e interesse do aprendiz, ou uma combinação destes critérios. O sequenciamento relaciona-se tanto à natureza da tarefa como, principalmente, aos problemas de aprendizagem emergentes descobertos durante a participação em uma tarefa de comunicação. Portanto, o sequenciamento relativo a este segundo aspecto não pode ser trabalhado antecipadamente, pois as dificuldades de

²⁶ Tradução livre da autora de citação em Breen, 1987 a.

aprendizagem variarão de um aprendiz para outro. Isto significa que é o próprio currículo do aprendiz e sua experiência de trabalhar com a L2 que guiarão o sequenciamento com base em problemas de aprendizagem (op. cit.).

Os professores podem lançar mão de uma série de tarefas básicas de solução de problemas gerais a serem aplicados a qualquer conteúdo, reduzindo a necessidade de busca contínua de material de conteúdo (Breen et al, 1979 apud Breen 1987^a).

Conforme Breen (1987a), a abordagem baseada em tarefas no ensino de línguas na Europa tem se voltado para o trabalho de projetos, no qual os aprendizes assumem uma atividade mais ampla, por um período de tempo maior.

Não encontramos aqui no Brasil, até o momento, publicações sobre trabalhos de projeto com a língua inglesa consistentes, apesar das seguidas menções a “trabalhos por projeto” em nossas escolas secundárias ou propostas já em forma de livro de inglês para o Ensino Médio, como *A Passport to Cyberspace – English@work* de David Lloyd²⁷, ou um capítulo em *The Internet and The Language Classroom – a practical guide for teachers* (Dudeny, 2000), ou em *Internet English – www-based communication activities* (Gitsaki & Taylor, 2000). O que nos leva ao primeiro problema encontrado, que é o da compreensão exata do que se trata um “trabalho por projetos” em geral, independentemente do nosso conteúdo aqui focalizado – a L2.

Para Barbosa (2000), “(projeto) é um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma idéia ou propósito, (...) é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução. Ele envolve uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis(...), acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (...) permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. (...) possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; (...)” (p. 9)

²⁷ Diretor técnico e webmaster do Projeto Casa-Escola do Século XXI; ex-diretor do Kidlink; ex-coordenador de Internet do programa *Globe* de Al Gore.

Apresenta momentos básicos de definição do problema, planejamento do trabalho, a realização – coleta, organização e registro das informações , a comunicação e avaliação, partindo de uma situação problema e global dos fenômenos, da realidade dos aprendizes, tendo uma estrutura diferente a cada situação. Ele é elaborado à medida que se desenvolve, é avaliado e replanejado. Uma mesma turma de alunos pode desenvolver diversos projetos diferentes ao mesmo tempo, com a ordem, nível de profundidade e tipo de abordagem definida pelo processo de aprendizagem do grupo, em que são valorizadas suas próprias teorias sobre o funcionamento do mundo. O tempo de elaboração é variável, podendo também ser descontinuado, prosseguindo à medida que vão sendo colocadas questões interessantes a serem respondidas paulatinamente, finalizando com a colocação de novas questões que podem ser usadas para iniciar-se um novo projeto (Barbosa, 2001).

Além disso, um projeto se organiza em função não só de propósitos didáticos, mas também sociais. Os primeiros propósitos implicam no fazer reflexivo, que encaminha-se para o saber significativo, enquanto os segundos permitem ao aprendiz saber o uso daquilo que estão fazendo na comunidade real. Ao docente cabe a função de organizador das situações didáticas, de maneira que as dificuldades tornem-se observáveis por seus alunos; a de orientador, ajudando a resolver questões com diferentes intervenções, mostrando recursos alternativos de solução a serem colocados para discussão e avaliação da turma e confirmando a adequação das soluções encontradas pelos aprendizes (Castedo & Molinari, 2001).

Este tipo de trabalho permite inverter a priorização normalmente dada à resposta para valorizar a pergunta (Schmitt, 2001²⁸). Evidentemente, como apontam Leite & Mendes (2001) esta nova forma de concepção, não é apenas mais flexível e aberta, mas também mais incerta e rompe com a “pedagogia da certeza” (p.26). Quando viabilizada através de recursos da tecnologia informática, favorece uma imensa interatividade, a busca de informações contextualizadas e a análise crítica.

²⁸ Schmitt, L. A Prática dos Projetos. *Projeto- Revista de Educação*. Porto Alegre: Projeto, v. 3, nº 4, Páginas 30-33, 2001.

A *aprendizagem* por projetos distingue-se do *ensino* por projetos pelo fato de este último relacionar-se ao plano da escola e dos professores que tudo decidem. Ao aluno não cabe escolher nem tomar decisões, mas apenas submeter-se ao ensino que lhe é imposto, ensino cujo resultado não é obrigatoriamente a aprendizagem (Fagundes et al, 1999).

Por todos estes aspectos, a metodologia de aprendizagem por projetos apresenta afinidade com o segundo tipo de currículo alternativo, chamado de Processual, que amplia o conceito daquele baseado em Tarefas, mas distingue-se deste por alguns aspectos de maior fluidez e flexibilidade, que foram assim (muito bem) captadas por uma aluna do Projeto Amora²⁹:

“Para mim projeto é igual projeto de arquitetura que o cara faz uma planta pra saber como vai ficar no final só que a diferença é que a gente vai mudando.” (sic, Fagundes et al, 1999)

Apesar da estrutura sintática deficiente, a aluna (na faixa de 10 a 13 anos) captou a essência de algo que a maioria de professores de Ensino Fundamental e Médio com quem mantivemos contato não conseguiu; freqüentemente passam-nos às mãos uma lista de itens do antiquíssimo *estudo dirigido* afirmando estarem trabalhando com projetos...

Portanto, já que mesmo quando o professor é obrigado a seguir um determinado programa curricular ele o interpreta para adequá-lo ao seu grupo específico de alunos e que estes, por sua vez, reinterpretem o plano do professor, tornando o programa inicial dispensável, trabalha-se com um programa que deliberadamente exige que professor e alunos juntos subdividam e sequenciem o assunto da aprendizagem de línguas que eles em conjunto perceberem como importante: o programa curricular Processual (Breen, 1987^a).

²⁹ Projeto de reestruturação curricular desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS que visa integrar as tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar.

O criador deste tipo de currículo fornece apenas duas coisas de antemão: um plano relativo às decisões mais importantes que professor e alunos precisam tomar durante a aprendizagem da língua em forma de perguntas a serem discutidas, e um banco de atividades de sala de aula feitas de conjuntos de tarefas, que ao contrário do que ocorre no currículo baseado em Tarefas, não é sequenciado de antemão. As perguntas dirão respeito a três aspectos: participação (*Quem trabalha com quem? Individualmente? Em pares? Em pequenos grupos? Toda a turma?*), procedimento (*Que atividade particular ou tarefa será realizada? Como será ela trabalhada? Que recursos deverão ser usados durante a atividade ou tarefa? Quando deverá ser realizada e por quanto tempo? Como devemos compartilhar e avaliar os produtos da atividade?*) e conteúdo disciplinar (*Qual será o foco de nosso trabalho? Para que objetivos de aprendizagem?*). Estas decisões levarão a um “contrato de trabalho” informal de professor e alunos, a ser reavaliado e readaptado em períodos pré-combinados. Nestas ocasiões, sucessos e dificuldades serão relacionadas a etapas e aspectos das atividades realizadas para replanejamento mais detalhado e refinado do curso em sua continuação. Portanto, este tipo de currículo funciona apenas como uma proposta inicial baseada nas certezas provisórias e dúvidas temporárias dos alunos, que serve de referência para dar partida ao processo de aprendizagem, dando uma resposta a dois problemas habituais dos currículos convencionais: como relacionar estes últimos ao currículo interno do aluno e como gradualmente criar o currículo daquele grupo de forma que seja uma síntese entre o externo (institucional) e o do aprendiz. No caso do currículo processual, um currículo convencional é construído a partir do processo dos alunos (Breen, 1987^a). Este tipo de currículo permite o trabalho analítico e reflexivo dos alunos a partir de questões emergentes da observação de suas lacunas de conhecimento durante sua própria produção de língua, de forma a permitir que trabalhem a partir dos sistemas de significações dos alunos, ao mesmo tempo em que favorecemos o desenvolvimento de sua autonomia:

“Quem consegue formular com clareza um problema a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade”. (Fagundes et al, op. cit: 16)

Esta é uma proposta que contraria o *status quo* predominante, criticado na metáfora da educação bancária cunhada por Paulo Freire (1981; 1997), onde o conhecimento escolar existe para ser colocado em gavetas mentais estanques, prontas para um possível uso futuro. A aprendizagem por projetos permite o uso da curiosidade natural do ser humano como método, utilizando a nossa capacidade de indagação, comparação e aferição para constatar e descobrir fatos de nosso interesse de forma crítica:

“Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (Freire, 1997:95) (...) *“Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.”* (op.cit.:99)

Este conceito de Paulo Freire é compartilhado por Seymour Papert³⁰ (1994), que propõe a criação da palavra *matética* para a arte de aprender, contraposta à tradicional *pedagogia*, a arte de ensinar. A Matética de Papert sugere uma mudança de foco de pensar sobre a eficiência imediata da aplicação de regras dadas para buscar diferentes explicações de como solucionar um problema, habilitando o aprendiz a resolver futuros problemas semelhantes.

Certamente que a inversão de perspectivas implícitas em um currículo com estes pressupostos não tem aceitação fácil: quando não é abertamente repelida, sofre diversos processos de neutralização. Um deles é a normatização pela Escola que, como já apontou Papert (1994), costuma enquadrar *“influências subversivas”* com uma *“resposta imunológica”* (op.cit., págs. 54 e 57). O fenômeno tem uma exemplificação

³⁰ Criador da filosofia educacional Logo na qual o aprendizado acontece através do processo de a criança ensinar o computador, de forma a formalizar seus conhecimentos intuitivos. A seqüência de ações programadas para o computador pela criança espelham o seu conhecimento sobre um assunto específico e seu raciocínio.

concreta em *O Projeto Amora: assombros, resistências e potencialidades de uma alternativa interdisciplinar*, onde Souza (2002) descreve as reações do professorado e também da comunidade de pais e alunos a uma proposta de aprendizagem por projetos:

“São, portanto, manifestações impregnadas das concepções mais ou menos rígidas e tradicionais sobre ensino, dever e finalidade, algumas das quais apresentadas neste estudo como imagens da desordem: de um lado, e de forma particular, a evidente desaprovação e resistência à festa e o barulho, ao famoso laissez-faire e à controvertida falta de conteúdos”. (op.cit.: 45)

Souza lista ainda a exteriorização de reações negativas menos embasadas em racionalizações, advindas do sentimento de perda, tanto de território como do sentido da ordem e da finalidade.

2.6 Aprendizagem e telemática

Se todos estes fatores examinados até aqui e sua combinação tornam problemática a escolha de tarefas apropriadas para a sala de aula presencial, acrescenta-se mais um elemento de dificuldade ao transpormos a interação em uma L2 para o ambiente digital, onde encontramos características próprias. De uma maneira geral, poderíamos enquadrar os estudos existentes sobre estas características na educação via Internet (telemática) como sendo de caráter “cibérfobo” ou “cibérfilo”, para utilizarmos termos informais de Alava et al. (2002). Este tipo de divisão radicalizada, inclusive messiânica, sobre benefícios e malefícios, no entanto, não colabora para a compreensão real das modalidades de aprendizagem possibilitadas pelas novas TICs. Cabe-nos, isto sim, verificar suas especificidades para melhor desenvolvermos propostas voltada para a aprendizagem da LE a distância, como faremos agora.

2.6.1 O significado da tecnologia

“O menino que nasce e abre os olhos à luz experimenta uma frustração intensa, tão intensa como o bem-estar tangível que sentia durante sua imersão amniótica. Vê-se submerso em outro meio, mais sólido que líquido, do qual não tem lembrança alguma. Durante muito tempo deverá dedicar-se à aprendizagem física e racional desta nova realidade (Quéau, 1995:97).”

A educação a distância via Internet (telemática), também requer, tanto de alunos como de professores provenientes da escola presencial, uma reaprendizagem. Sem sustentarmos uma relação obrigatória de causalidade entre tecnologia e cognição, levamos em conta as condições que qualquer tecnologia proporciona para uma possível modificação no funcionamento cognitivo exigido em sua manipulação, na medida em que ela pode estruturar a experiência de tal forma que passe até a constituir o sujeito. As transformações do funcionamento da cognição podem vir a ocorrer paralelamente nos planos individual e cultural em uma reciprocidade de construção mútua, como no caso da invenção e uso da impressão. Levy (1993) sugere, por exemplo, que a escrita condiciona a existência do pensamento dito racional, bem como da filosofia, ao passo que Landow, conforme Ramal (2002), é mais enfático ao afirmar que a importância da escrita reside em podermos pensar de uma forma impossível de acontecer sem esta invenção.

“Na ecologia cognitiva as tecnologias intelectuais são ‘ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento’ e, mais que isso, ampliam e transformam as maneiras de pensar-agir dos sujeitos (Maraschin, 1995)”.

Tal relação que se estabelece entre a tecnologia e a forma do pensamento, porém, não é determinística (Lévy, 1993), pela presença de inúmeros outros fatores que concorrem, como aqueles relativos ao entorno social; isto é, os usos que os sujeitos fazem da tecnologia não são estritamente determinados por ela. Também não é uma relação determinável, como apontou Foucault (1985), devido à falta de princípios metodológicos para fundamentar uma análise deste fenômeno (apud Ramal, 2002). Assim, podemos

encontrar consistência lógica no raciocínio que mostra a correlação entre o uso do suporte digital da Web e sua linguagem hipertextual e a modificação da maneira de aprender do usuário, mas não temos, ainda, estrutura metodológica para fundamentar este tipo de investigação.

Estas transformações em potencial devem, no entanto, ser consideradas no contexto das práticas educacionais, que pressupõem proximidade e interação, em oposição ao próprio rótulo de “Educação a Distância”. Maçada (2002) ressaltou esta questão em sua pesquisa:

“(...) o que propomos nesta tese, é a possibilidade de a tecnologia proporcionar vivências de tele-presença sem distâncias, isto é, o foco da questão não é a distância, mas sim a possibilidade de convivência³¹.” (p.27)

As novas TICs possibilitam o apagamento da distância e a construção, na convivência, de ambientes virtuais de aprendizagem, transformando o espaço e criando uma nova dimensão, a digital, onde formam-se as redes e sub-redes (Internet). Aí são criadas novas noções de proximidade, de “dentro” e “fora”, onde o mesmo espaço construtivo é compartilhado digitalmente .

Isto obriga-nos a rever os modos de ensinar e aprender, maximizando as interações e possibilidades oferecidas pelas redes de trocas de informações e experiências que potencializam tanto a produção individual quanto a coletiva, intensificam a construção do conhecimento de forma compartilhada e coletiva dentro de um relacionamento heterárquico.

É neste contexto, simbolizando esta relação entre tecnologia, pensamento e novas formas de agir com esta tecnologia que se concretiza o hipertexto :

“Considero que a internalização, por parte do sujeito, dos aspectos formais do hipertexto, assim como o hipertexto em si como mediação para a produção, recepção e

³¹ Ênfase adicionada.

*a significação do conhecimento(...) está vinculada com uma nova ecologia cognitiva*³² *de nossa sociedade, que implica novas formas de pensar, de aprender e de organizar as práticas escolares.(...) (Ramal, 2002:18-19)*

Estas novas formas preservam a subjetividade do indivíduo que aprende a interagir coletivamente, favorecem a descentração e as trocas sócio-cognitivas, opondo-se às características predominantes da estrutura escolar: linearidade, hierarquia, barreiras espaciais, fragmentação temporal... (Fagundes, 1997). Desta forma, poderemos realizar a Educação a Distância não simplesmente como mais um processo de ensino ou como uma tecnologia instrucional, mas como educação (Fagundes, 1996), apoiada na abordagem construtivista que, como já apontaram Deschênes et al. (1998) e Fagundes (1997), possui consistência e relevância para o entendimento dos mecanismos de formação a distância:

“Podemos comprovar a validade e o poder explicativo da teoria piagetiana para ajudar a conhecer melhor a função adaptativa das estruturas da inteligência em ambientes informatizados. Sistemas de esquemas, sistemas de significação e sistemas lógicos, quando conhecidos e ativados em processos de auto-regulações, regulações de regulações, de abstrações reflexionantes e de generalizações construtivas, podem ajudar a definir modelos para o uso das novas tecnologias.” (Fagundes, 1997:16)

Mas como ocorre a comunicação lingüística adaptada a estes ambientes informatizados?

2.6.2 A comunicação no ambiente virtual

Na modalidade escrita, a linguagem constitui-se em uma exteriorização de funções que viabilizam, pela representação e retenção, várias coordenações pelo indivíduo e a reconstrução de suas trajetórias. Dentro da rede, porém, tanto a linguagem oral como a

³² “O conceito de *ecologia cognitiva* se relaciona ao ambiente sociotécnico e cognitivo que se vive e aos modos de pensar que se desenvolvem a partir da predominância de determinadas tecnologias intelectuais, e se baseia nas análises de Pierre Levy.” (Ramal, 2002:45). Maçada (2001) as distingue, somando-as – “*ecologia social e cognitiva – no sentido de que esta se constitui das interações, das vivências e das experiências*”.(p.15)

escrita adquirem novas características, pela ausência de vários daqueles elementos presentes nos cenários face-a-face ou até por telefone, onde perde-se a visualização da linguagem corporal, mas ainda preservam-se traços transmissores de sentido, como a entonação.

“Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala (Freire, 1997:109).” Estão todos, professor e alunos, diante de uma tela, tentando reconstituir estes sinais pelo novo meio. Mas o que é essencial na linguagem?

Herbert Clark (1996) baseia-se em Charles Fillmore (1981)ⁱ quando este afirma que a linguagem da conversa face a face é o uso básico e primordial da linguagem; todos os demais usos seriam desvios daquele. As características dos cenários face a face são: co-presença, visibilidade, audibilidade, instantaneidade, evanescência, ausência de registro, simultaneidade, extemporaneidade, auto-determinação e auto-expressão.

Sempre que algum ou alguns destes elementos dos cenários face a face estiverem faltando, tornam-se necessárias habilidades e procedimentos especiais. A possibilidade de ouvir e falar ao mesmo tempo oferece às pessoas estratégias úteis, tais como interromper, falar em sobreposição às outras falas, responder com um “arrã”. Nos cenários escritos não existem tais possibilidades., mesmo nos cenários pessoais, quando as pessoas escrevem para outras com quem mantêm um vínculo pessoal. Neles, existe uma maior semelhança com a conversa, principalmente quando ocorrem em cenários computacionais, onde a escrita e a leitura acontecem de forma simultânea.

Ainda dentro dos cenários básicos, Clark (op.cit.) verifica que o uso da linguagem coloca a todos os participantes da interação em papéis diversos: basicamente nos de participantes e de não-participantes falantes e interlocutores destinatários ,

participantes secundários, e ouvintes por acaso circunstantes (abertamente presentes, mas sem participar da conversa) e intrometidos (que escutam sem serem notados³³).

Quem fala necessita distinguir bem estes papéis, assegurando-se de que o destinatário reaja às suas colocações, que um participante secundário compreenda sua intenção, e levando em conta os ouvintes por acaso no momento de moldar sua mensagem exclusivamente para os participantes.

No contexto digital, portanto, o esforço de co-construção de sentido precisa ser bem maior, requerendo habilidades e procedimentos especiais, como a tentativa de representar estados de espírito pelos *emoticons* — símbolos criados a partir da combinação de sinais de pontuação para expressar emoções³⁴ — ou tons de voz pelo uso ou de letras maiúsculas (=gritando) ou palavras específicas (sussurrando).

Idealmente, a tecnologia, em conjunção com a metodologia, deveria permitir a consecução dos seguintes aspectos, ligados ao uso básico e primordial da língua, que é a conversa face a face:

- a co-construção de sentido e uso da língua pela ação conjunta de sujeitos agindo de forma coordenada entre si;
- a interação dos sujeitos tanto em papéis de participantes como de não-participantes;
- diferentes níveis de abstração da linguagem;
- abstração reflexiva e meta-reflexiva;
- construção de marcadores identitários para expressão individual e inserção na comunidade virtual.

³³ Os “intrometidos” corresponderiam, no meio virtual, aos chamados “*lurkers*” — participantes de *chats* que entram na sala mas apenas observam, sem se manifestar verbalmente.

³⁴ Ex.: :-o significa chocado; :-c significa muito infeliz. Os “rostos” estão na horizontal.

Kern (1995) apresenta um resumo dos pontos positivos e negativos do uso das tecnologias síncronas na aprendizagem:

ASPECTOS POSITIVOS:

- Livre auto-expressão
- Maior iniciativa e resposta do aluno
- Geração de múltiplas perspectivas
a respeito de um tema polêmico
- A verbalização de diferenças
- A equalização de status

ASPECTOS NEGATIVOS

Ausência de desenvolvimento dos seguintes aspectos lingüísticos:

- correção formal
- melhora estilística
- coerência global
- reforço das convenções canônicas do discurso

Além disso, nossa experiência demonstrou que, se os alunos ainda não conseguem ler/falar rapidamente na língua-alvo, o rápido ritmo da discussão escrita/falada pode ser um elemento complicador.

Apesar disso, estudos de Kern (1995) foram apoiados pelos de outros pesquisadores (Beauvois, 1992; Chun, 1994; Kelm, 1992): ao comparar-se os dados da discussão oral

tradicional com os da escrita em ambiente apoiado por computador, observou-se que a discussão escrita oferecia mais oportunidade para a expressão individual do aluno e evidenciou uma sofisticação a nível morfossintático mais alto, com um alcance maior de funções de discurso.

Outrossim, nesta modalidade:

- quando alunos trabalham em grupos, há comunicação oral e escrita na língua-alvo na solução de problemas;
- ao apresentarem o que encontraram para o restante da turma, os aprendizes praticam os registros formais da língua-alvo;
- se alunos desenvolvem relatórios baseados em notícias de última hora do exterior, há interesse em tempo real e informação significativa a ser compartilhada.

Os alunos discutem na língua-alvo, perguntando e respondendo às perguntas uns dos outros a respeito de um tópico. O professor apenas coloca a questão inicial e pode dar o tom da discussão, mas na maioria dos casos, na maior parte do tempo, ele é apenas um usuário a mais na rede, numa estrutura descentralizada. Os resultados no ambiente de escrita compartilhado compreendem à formação de uma comunidade lingüística especial com a construção colaborativa de diálogos. O que vemos na comunidade em rede é uma situação interativa que ocasiona a criação de estruturas sociais necessárias que são tão cruciais aos aprendizes de uma língua, à medida que eles progredem na sua aprendizagem.

- Quando professores e alunos discutem idéias no que foi chamado de “uma conversa em câmera lenta”, o processo de produção se altera e permite mais tempo para pensar e compor, favorecendo a reflexão.
- Como os pensamentos dos outros participantes on-line tornam-se visíveis, é possível para os alunos tornarem-se guias uns dos outros nesta aula descentralizada. .
- A consequência do adiamento da resposta é de se permitir aos alunos terem tempo necessário para responderem à pergunta — tempo que não é possível na interação oral; isto parece ter um efeito muito positivo sobre as atitudes e desempenhos dos alunos, que nunca se sentem pressionados ou ameaçados pela obrigação de se manifestarem verbalmente publicamente como acontece na sala de aula tradicional: “Nunca me senti em uma situação difícil como (acontecia) em aula.” (Beauvois, 1996; Beauvois e Eledge, 1996)
- O debate escrito a respeito do conteúdo do texto dá ao instrutor uma visão concreta da compreensão do tópico pelo aluno.
- O educador torna-se o facilitador, o guia cujo papel na sessão é planejar o tipo de questão que desafiará o aluno a uma exploração completa do texto ou assunto em pauta.
- Ao participarem da discussão, os alunos estão percebendo, julgando, pensando criticamente e refinando o seu conhecimento do assunto; para levar a cabo uma discussão assim, os alunos têm que usar habilidades de pensamento superiores (Beauvois, 1997:175).
- A conversação em “câmera lenta” (Beauvois, 1992b) dá tempo para pensar e responder mais completamente às perguntas e comentários a respeito de um texto sendo estudado (Beauvois 1992b:179).

Podemos perceber duas posições opostas em relação a este hipertexto construído de forma síncrona. A primeira, vê na alta velocidade de construções simultâneas do chat uma perda de uma das vantagens do texto escrito tradicional, que é a maior

possibilidade de duração do processo reflexivo que permite ao leitor reconstruir as circunstâncias de discurso ausentes desta modalidade comunicativa. “Estas duas exigências (de rapidez de resposta e de intensidade reflexiva) pelo fato de irem em sentidos opostos acabam por gerar instabilidade (...)”. (Axt, 2000:81) A segunda, vê vantagens na constatação do fenômeno oposto: o discurso escrito de um *chat*, seria produzido e lido “em câmera lenta” mantendo todas as vantagens de leitura e produção do texto tradicional, além daquelas próprias de sua modalidade específica (Beauvois, 1997). Ao nosso ver, o fórum, por sua estruturação e funcionamento, dá mais oportunidade à reflexão e participação de todos os aprendizes de um grupo do que o chat, normalmente dominado pelos mais rápidos no teclado e mais fluentes na L2.

Um recurso único, disponível ao aluno no uso da Web e de ambientes digitais é a construção de hipertextos sob diversas formas, inclusive na forma de mapas conceituais, como explicitaremos mais adiante. A maior importância deste recurso encontra-se no fato da estrutura do hipertexto mimetizar a rede de associações criadas pelo cérebro, de forma que, ao selecionar informações com base em seu próprio critério e organizá-las com o auxílio de recursos multimídia (imagens, gráficos, sons), o aprendiz reflete aí a estruturação do seu processo cognitivo, transformando-o em um objeto disponível à posterior análise e reflexão, sua e dos demais aprendizes, para novas reconstruções, registradas em ferramentas como o Fórum, Webfolio e outras que examinaremos detalhadamente adiante.

No caso da língua, uma determinada palavra está no centro de toda uma rede de imagens e conceitos que, de associação em associação (relações e coordenações, segundo o paradigma da epistemologia genética), pode estender-se a toda nossa memória, mas apenas determinados nós selecionados pelo contexto serão ativados plenamente a nível consciente. O contexto, portanto, determina o sentido de uma dada palavra, que, por sua vez, contribui para a produção do contexto—“uma configuração semântica reticular que, quando nos concentramos nela, se mostra composta de imagens, de modelos, de lembranças, de sensações, de conceitos e de pedaços de discurso.” (Levy,1993:24) Estes mundos de significação são os hipertextos, constituídos

de nós e conexões heterogêneas — imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos, etc, e as conexões serão lógicas, afetivas, etc. (op.cit).

Encontramos, então, um certo paralelo entre o funcionamento hipertextual da rede telemática e a complexidade de alguns dos processos cognitivos que se virtualizam nela. Franco (1999), apesar do contexto bem distinto daquele da EAD, sintetiza um modelo para abarcar a dinamicidade dos fenômenos envolvendo o ser humano: a concepção de rede, representada pela metáfora da rede de pesca, onde um nó que se desfaz desmancha o todo:

“...todos os fenômenos da realidade relacionam-se entre si, não havendo como determinar-se uma causa para qualquer um deles.” (p. 52)

Há, portanto, uma convergência de todas essas leituras, abarcando desde os processos cognitivos até o funcionamento da hipermídia, para um novo paradigma, baseado na concepção de rede. Dentro dele, salientamos a visão de indissociabilidade do sujeito dos outros, do seu entorno, como de si mesmo; a atividade do sujeito, voltado para a construção cooperativa de si e do seu mundo através da interação; a união entre sujeito e objeto, entre sua interioridade e exterioridade.

No lugar da cisão, própria dos parâmetros positivistas, instala-se a dinamicidade e interdependência da rede, padrão de toda e qualquer entidade viva ou inanimada. A tessitura desta rede se dá pela relação inextricável da linguagem e das interações. A auto-organização é uma de suas características, por sua estrutura de retroalimentação, a partir de qualquer modificação feita até mesmo em um único nó, que se reflete no todo. É formada uma mente coletiva, em um processo transformador de cada um de seus componentes.

Piaget (1947/77) já havia afirmado que a sociedade é responsável pela transformação do indivíduo de maneira estrutural por dois motivos básicos: o primeiro é a coerção do reconhecimento dos fatos, e o segundo, o fornecimento de um sistema simbólico, modificador de seu pensamento. A linguagem favorece as coordenações entre passado,

presente e futuro para a evocação de seres e situações ausentes ou virtuais, organizando espaço, tempo, relações e esquemas conceituais.

Por outro lado, o texto da interação virtual simultânea *on-line* abandona a exigüidade habitual presente na linearidade e seqüencialidade dos textos tradicionais para transformar-se em um nó de um hipertexto construído coletivamente, onde concretizam-se apenas os sinalizadores de sentido marcados na sintaxe e na semântica. É através desta última articulação que os interlocutores tentam construir sua identidade *online* (seja em verossimilhança com sua identidade real ou não) e suas representações de implícitos, pressupostos e subentendidos, bem como recuperar o não-dito na rede por meio de uma abstração reflexiva e meta-reflexiva (Axt, 2000). Toda esta reconstrução ocorre na base de interações essencialmente comunicativas.

Em um contexto social natural³⁵, os marcadores identitários são criados pelo vestuário e seus complementos, marcas físicas, gestos e maneira de falar e a totalidade da linguagem corporal, que identificam não só o indivíduo isoladamente, mas também como participante de determinado grupo social – seja ele étnico, etário ou de classe (social, profissional), sem mencionar na diferenciação sexual. Habitualmente, os grupos formam-se com base nas aproximações realizadas em busca destas características básicas de seus membros, subdividindo-se, então, em grupos por afinidades de interesses (Jones, 1999).

No ciberespaço, surge a necessidade de identificação destas mesmas características, sejam elas reais ou inventadas pelo usuário (Hall, 1997). Neste último caso, estas personagens fictícias, assumidas como identidade dentro de um grupo determinado, podem variar conforme a situação específica de comunicação ou o estado de espírito do cibernauta (Turkle, 1997), relembrando-nos da citação de Sartre de que a aparência não esconde a essência, mas a revela (conforme citação de Quéau, 1995). Estes membros virtuais renegociam constantemente as fronteiras de seus subgrupos, baseados nos seus interesses do momento (Jones, 1999).

³⁵ *Natural* aqui posto em oposição à *virtual*.

Assim, vemos emergir comunidades virtuais ou cibercomunidades, construídas unicamente a partir da tessitura da linguagem de cada um de seus membros. É a linguagem que constrói inclusive o papel que cada usuário virtual desempenhará neste espaço, como o de líder ou de comandado, por exemplo, ajudando a formar alianças, ataques ou assumir atitudes excludentes (sexismo, por exemplo).

A língua também serve como identificador de origem, na medida em que os participantes de um *chat* entre falantes de diferentes línguas, por exemplo, tentam superar as deficiências de conhecimento das línguas de outros participantes usando e aceitando o uso de uma língua intermediária, um “*pidgin*”³⁶ virtual, eles não só encontram a compreensão mútua, como também mantêm seus identificadores de origem geográfica. As negociações, nem sempre explícitas, que ocorrem em torno de várias línguas intermediárias foi observada por Hollanda (1999), que constatou sua concretização pela existência de dicionários que chamaremos aqui de “dicionários virtuais *pidgin*”, contendo léxicos que muitas vezes são fusões entre duas palavras de línguas diferentes. Como a língua predominante dos *chats* é o inglês, a maioria dos seus usuários, quando sua língua nativa é outra, utiliza o vocabulário da língua inglesa em estruturas gramaticais próprias de sua língua-mãe.

Este contexto reafirma a tese de Clark (1996) de que o uso da linguagem é realmente uma ação conjunta de pessoas agindo em coordenação uma com a outra. Ela é o produto que emerge a partir do desempenho de ações individuais coordenadas em conjunto, englobando tanto processos individuais como sociais.

Tendo todos estes aspectos em vista, não concordamos com a idealização do hiperespaço como o fornecedor da situação perfeitamente democrática e livre de coações à participação de todos os membros do grupo: estas coações estabelecem-se, pouco a pouco, pelas intervenções de cada um. Maldonado (1998) refere-se à escassa

³⁶ *Pidgin*: língua auxiliar surgida através das tentativas de comunicação entre falantes de duas línguas diferentes que não dominam a língua do outro falante; é, basicamente, uma forma simplificada de uma das línguas, com considerável variação na pronúncia, e com a maior parte das características gramaticais selecionadas daquelas em comum à ambas as línguas nativas de seus falantes. Baseada na definição do The Random House Dictionary of the English Language – the unabridged edition, 1973.

dinâmica interna das comunidades virtuais, já que, por seu alto grau de homogeneidade, tendem a ser decididamente autoreferenciais, não poucas vezes se comportando como verdadeiras seitas, no sentido de que a exacerbação do sentimento de pertença ao grupo conduz, de fato, a excluir qualquer diferença de opinião entre seus membros. Portanto, como já apontou também Queau (1995), pelas características próprias do ciberespaço, o desenvolvimento das redes virtuais exigirá de nós uma crescente atenção a problemas ainda insuspeitados.

Algumas destas questões certamente envolverão o aspecto afetivo da aprendizagem por meio das TICs.

2.6.3 O aspecto afetivo na aprendizagem da LE

Se algumas abordagens em sala de aula de inglês como LE presencial ditas “humanistas” (Moskowitz, 1978) preocupavam-se com a integração da parte afetiva dos aprendizes com o aspecto lógico de seus estudos, outras endereçaram diretamente um aspecto emocional muitas vezes decisivo na aprendizagem: a ansiedade, mais especificamente, a ansiedade lingüística.

A ansiedade com a LE parece compartilhar certas características com a ansiedade comunicativa, como fortes sentimentos de constrangimento frente a outras pessoas, medo de fazer erros e um desejo de ser perfeito quando fala (Friedman, 1980; Horwitz et al, 1986). Difere, porém, daquela por uma inter-relação complexa de sentimentos, crenças e comportamentos provindos da exclusividade do processo de aprendizagem de uma língua. Este complexo provém de vários fatores, como a dificuldade de compreender e fazer-se compreender, impedindo que o eu apresente-se genuinamente na nova língua. *“Provavelmente nenhum outro campo de estudo implica o auto-conceito e auto-expressão no grau que a língua o faz.”* (Horwitz et al, 1986:128).

Vários pesquisadores dedicaram-se a desenvolver métodos para o professor manejar adequadamente a apreensão do aluno em uma aula presencial de língua estrangeira

(Foss & Reitzel, 1991; Crookall & Oxford, 1991; Campbell & Ortiz, 1991; Powell, 1991). No entanto, até este momento, não encontramos pesquisa equivalente referente à ansiedade tecnológica e telemática — aquela sensação difusa, mas constante, de insegurança e frustração frente ao aprendizado feito a distância por meio de computadores. Temos, no caso da aprendizagem a distância do inglês como LE, a convergência de diversos fatores causadores de todos estes tipos de ansiedade e ainda mais outro: a aprendizagem telemática. Certamente, este é mais um fator a ser considerado no manejo da comunicação dentro de um ambiente digital.

Entretanto, fatores positivos da comunicação neste tipo de ambiente foram encontrados por Smith (1988 apud Beauvois:1997). O sentimento de comunidade desenvolvido em salas de aula com comunicação mediada por computador tem início no fato de os alunos saberem os nomes uns dos outros. Além de experienciarem o componente pessoal, eles também colaboraram em uma discussão que é de sua própria criação, tendo expressado uns aos outros suas opiniões, pensamentos, perguntas e sentimentos sobre um dado assunto em resposta aos seus mútuos questionamentos, com pouca ou nenhuma intervenção do professor. Há um senso de confiança desenvolvido durante estas trocas — o sentimento de pertença que provém do ato de estabelecer-se como membro de uma comunidade. Como resultado, a expressão de opiniões é muito mais aberta, livre e honesta do que nas discussões em ambientes tradicionais de sala de aula (Smith, 1988).

Estas descobertas tendem a apoiar a idéia de que os alunos se comunicam com mais consciência de seu meio, com menos ansiedade e com mais profundidade no meio eletrônico (Beauvois, 1992b). Porém, como são diversos fatores que interagem para predispor o aprendiz *on-line* à ansiedade ou à autoconfiança, devemos nos ater às constatações destes autores como possibilidades.

Passamos, então, a examinar os modelos digitais para suporte à formação a distância para orientarmos a construção do nosso instrumento de testagem.

2.6.4 Ambientes construtivistas de aprendizagem a distância?

Struchiner et al. (1998) apontam para elementos fundamentais do que denominaram de “ambientes construtivistas de aprendizagem a distância”. Ressalvando acreditarmos que é o tipo de **uso** que torna qualquer proposta construtivista ou não, ao invés da instrumentação disponível a alunos e professores, consideraremos alguns aspectos definidores de ambientes digitais.

Segundo Wilson (1996), ambientes de aprendizagem que priorizam o uso de Bancos de Informação (livros, referências, bancos de dados informatizados), Blocos de Símbolos (processadores de texto, blocos de anotação) e Gerenciadores de Tarefas (organização das tarefas de aprendizagem e monitoração do progresso) reproduzem a sala de aula tradicional, ao passo que a presença de Kits para Construção (material básico para atividades de construção) e Phenomenaria (exemplos de fenômenos a serem estudados) caracterizaria o ambiente como construtivista, por colocarem o aluno em controle do ambiente e de suas múltiplas atividades, tendo o professor como facilitador.

Aqui cabe lembrar que a dinâmica visada no construtivismo não tem afinidade com formas de hiperestimulação que tornam os aprendizes altamente produtivos, mas de forma estéril (Tonucci, 1986 apud Barbosa, 2001), conforme interpretações errôneas da Escola Nova do início do século XX, mas sim com a escola investigação, onde o aluno tem chance de criar e refletir. Não é, portanto, a alta quantidade de atividades incessantes que caracterizam um ambiente digital propício à construção do conhecimento, mas a qualidade da reflexão e construção de novos conceitos, onde o saber-fazer mecânico seja substituído pelo compreender: o primeiro não cria estruturas novas, mas somente usa as já existentes, sem criar novidades, e é característica do modelo tradicional de *design* instrucional.

Segundo Mager (1983) e Dick & Carey (1978), este modelo conservador é baseado na teoria de sistemas, vendo a aprendizagem do ponto de vista objetivista: um processo previsível em seus menores detalhes, controlável, sequenciável, com resultados passíveis de serem medidos, atuando sobre um conteúdo decomponível em pequeninas

partes lógicas e tarefas que, ao serem somadas, formarão o conhecimento completo daquela área. Os alunos são analisados com a finalidade de se obter um “perfil médio” de usuário sobre o qual incidirá o tipo de operacionalidade do sistema; os objetivos devem ser especificados previamente e a avaliação baseia-se na delimitação exata do certo e do errado.

Rompendo com o modelo conservador de *design* instrucional, um ambiente digital voltado para uma abordagem construtivista da aprendizagem deve ser dotado de flexibilidade. Considera o que as pessoas reais fazem, encarando cada indivíduo e seu processo como únicos, objetos de uma análise holística, onde os conceitos de certo versus errado são ou inexistentes ou insignificantes. Enfatizam-se as ferramentas cognitivas que facilitam a interação de diversos modos, como pela representação do que os membros da comunidade virtual estão aprendendo por intermédio de esquemas, redes semânticas e/ou animações mostrando relações entre fenômenos; por espaços para colocação das dúvidas, hipóteses, certezas temporárias, para colocação do material a ser recolhido, exposto, manipulado, observado e discutido em reflexões de diversos níveis.

“Isso não quer dizer que o planejamento sistemático e cuidadoso não seja nem recomendável, nem possível. Ao contrário, a natureza complexa das interações em ambientes de aprendizagem exige a articulação de princípios e modelos conceituais na criação de espaços criativos que ofereçam suporte, estimulem a aprendizagem e possibilitem aos alunos atingirem suas metas” (Struchiner et al., 1998).

3. PARTE III – MÉTODO

3.1 O estudo dos fenômenos educacionais

O estudo dos fenômenos educacionais abandonou a inadequação da abordagem analítica, quantitativa, baseada em modelos positivistas das ciências físicas e naturais, que sacrifica o conhecimento da trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial em favor da aplicação de um esquema simplificador, reducionista (Lüdke & André³⁷, 1986:3). Um aspecto fundamental é a questão da inseparabilidade do sujeito de pesquisa, do pesquisador e de seu objeto de estudo. *“Não há possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda”*. (op.cit., p.5) Isto porque o fenômeno educacional é sempre situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, caracterizando-se tudo isto por uma fluidez dinâmica, de mudança natural de um ser vivo. Os resultados médios obtidos dentro de um modelo positivista reúnem e anulam as diferenças existentes.

No *design* experimental é de grande importância o papel das hipóteses, formuladas exatamente sobre as esperadas relações entre as variáveis, supondo uma antecipação, uma previsão de relações, nem sempre possível dentro da realidade fluida e de causalidade múltipla e recíproca, que domina o mundo das variáveis do campo educacional (op.cit.).

Para responder a estas questões e outras a elas relacionadas, surgiu uma nova atitude de pesquisa, que assume a subjetividade do pesquisador em uma relação construída com o objeto da realidade. Além disso, o conhecimento total e acabado em forma de lei não é mais o objetivo maior das ciências naturais, assim como a idéia de determinismo na natureza também se desfaz frente a novos conhecimentos. A teoria do caos demonstra o quanto é difícil prognosticar um futuro muito próximo, e a amplificação de fenômenos

³⁷ Professoras do Dep. de Educação da PUC/RJ com pós-doutoramento nos E.U.A. na área de Metodologia da Pesquisa Educacional.

aleatórios, multiplicados através do tempo, concorre a uma quase impossibilidade de prognóstico. A exemplificação mais comum deste tipo de complexidade de variáveis é a de uma borboleta que, ao bater asas no Japão, provocaria uma série de efeitos imprevisíveis, podendo provocar um tornado na Flórida” (Laville & Dionne³⁸, 1999:38).

Ao assumirmos saberes que se declaram interpretações — “os fatos não existem em si mesmos, não existem independentemente das teorias” (Delval, 2002:32) — não visamos um procedimento experimental e quantificador nem à reprodutibilidade, ainda que isso não seja totalmente excluído de todas as ocasiões. Não estaremos, também, realizando um estudo experimental para demonstrar a eficiência de uma lista de procedimentos pedagógicos comprovados por medições de resultados, mas sim tentando construir um quadro de referência relativo à natureza e às condições dos procedimentos em um AD voltado para a aprendizagem de LE para que o professor tome suas próprias decisões a partir do julgamento destas e das suas próprias variáveis.

3.2 Os objetivos metodológicos

Tendo por objetivo viabilizar a concretização da hipótese em vista de sua verificação empírica, determinamos o quadro operacional da pesquisa, ou seja, o conjunto dos indicadores que estabelecem o vínculo entre os conceitos empregados pela hipótese e as observações empíricas necessárias à verificação dessa hipótese (Laville & Dionne, 1999).

Nossa hipótese, conforme já colocação inicial, é:

A organização em torno de tarefas interativas interdependentes pode proporcionar a exploração reflexiva das interações produzidas por comunidades virtuais de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, desde que, de acordo com a fundamentação teórica, os seguintes fatores desta organização sejam observados:

- a) O favorecimento do foco tanto no sentido como na forma da língua;

³⁸ Professores canadenses da Université Laval com atuação em cursos interdisciplinares sobre metodologia da pesquisa.

- b) A realização das tarefas principalmente em trabalho cooperativo;
- c) A intervenção do professor fornecendo evidência negativa;
- d) O desenvolvimento das tarefas em uma plataforma digital com ampla possibilidade de intercomunicação síncrona e assíncrona.

O meio de realização das interações de um grupo de sujeitos e da intervenção foi o instrumento, constituído de uma plataforma digital com ampla possibilidade de intercomunicação síncrona e assíncrona (<http://pet.inf.ufrgs.br/tedal4ever>). O desenvolvimento deste instrumento foi o primeiro objetivo metodológico desta pesquisa.

A instrumentalização do processo interativo ocorreu através das tarefas. O principal componente dos procedimentos pedagógicos dessa hipótese envolve o foco na forma, propiciado pelas tarefas e pela intervenção de aprendizes e professor durante a ativa participação dos aprendizes. Assim, o segundo objetivo foi organizar tarefas interativas interdependentes que favorecessem o foco no sentido e na forma, principalmente em trabalho cooperativo, e possibilitassem a intervenção do professor por meio de fornecimento de evidência negativa.

Foi estabelecido como terceiro objetivo a obtenção das interações desta comunidade virtual neste ambiente digital de aprendizagem de inglês como LE desencadeadas pelas tarefas propostas.

Estabelecemos como quarto e último objetivo a análise das interações obtidas, focalizando relações entre forma e sentido que daí emergirem.

Traduzindo as dimensões específicas dos processos envolvidos para os objetivos desta pesquisa, obtivemos, como principal indicador, a expressão escrita da reflexão individual ou cooperativa em episódios relacionados à língua (EsRsL), aqui definidos segundo Swain, como *“qualquer segmento do protocolo no qual um aprendiz ou falou*

sobre um problema com a língua encontrado enquanto ele escrevia e o resolveu ou corretamente ou incorretamente; ou simplesmente o resolveu (novamente, ou corretamente ou incorretamente) sem tê-lo identificado explicitamente como um problema (Swain e Lapkin, 1995:378)”.

Entende-se que os EsRsL representam uma manifestação observável empiricamente do processo interno do aprendiz relativo aos seus diversos aspectos, tanto de processamento cognitivo como de uso das estruturas da L2, de acordo com o estágio evolutivo da interlíngua. Os EsRsL focalizam a atenção na forma da própria construção da mensagem pela metaconversação, quando o aprendiz reflete sobre a própria produção ou sobre o que necessita produzir em L2, tentando estabelecer relações entre forma e sentido.

“A conversa que emerge quando os alunos colaboram na solução de problemas lingüísticos encontrados no desempenho da tarefa representa a aprendizagem da L2 em progresso” (Swain, 2001:99).

A partir dos EsRsL, foi elaborada uma categorização, de acordo com a produção dos alunos, que foi registrada nas ferramentas de comunicação no AD – Forum, Chat, Weblog – durante a realização das tarefas.

Estas categorias não foram pré-estabelecidas, mas emergiram dos dados produzidos. Aquelas relativas aos EsRsL encontradas por Swain e Lapkin (1995), com falantes de inglês aprendendo francês, foram sete, aqui com adaptações dos exemplos à situação dos alunos do nosso experimento, cuja língua nativa é o português e a língua-alvo, o inglês.

1. Parece certa/não parece certa

a) lexical – Ex.: *Não, não vou escrever meet porque meet animals não combina bem. Ah, sei, vou escrever find animals.*

- b) gramatical – Ex.: *Eu ia escrever the table's legs, mas não pareceu certo então eu disse the legs of the table.*
2. Faz mais sentido/não faz sentido – Ex.: *I was given a book... . They gave me a book. Eu mudei porque faz mais sentido para mim. Ah, porque eles é que deram alguma coisa.*
3. Aplicou uma regra gramatical – Ex.: *She go there. Não, não go porque é ela, terceira pessoa do singular. Goes. She goes.*
4. Busca lexical
- a) via Português – Ex.: *He is a advogado. Estou tentando achar a palavra em inglês. Advogado. Advogado. Deixa ver se eu consigo traduzir... Law.. Ah, lawyer.*
- b) via Inglês – Ex.: *He lives here for, no, since, he lives here since he was born. He...no, he has lived. I was going to say lives, but it started in the past and he is still living here, so I decided to put has lived.*
- c) via inglês e português
5. Tradução – Ex.: *Ela ensina crianças pequenas. She teaches little children.*
6. Estilística – Ex.: *He is a sad man 'cause, because. You can't use 'cause in writing in a text like this one.*
7. Ortografia – Ex.: *Estou tentando descobrir como se escreve intelligent; é com dois eles ou com dois tês? Ou dobra a letra nos dois lugares?*

A partir do quadro de categorização das EsRsL, Swain & Lapkin (1995) extraíram três categorias de processos cognitivos implicados na aprendizagem da L2:

1. geração de alternativas — busca do próprio conhecimento/geração de hipóteses;

2. avaliação destas alternativas geradas — tentativa de fazer encaixar as peças do quebra-cabeças lingüístico/ponderação do assunto/teste de hipóteses;
3. aplicação do conhecimento resultante :
 - a) aplicar o conhecimento existente a contextos conhecidos – aumento no controle/consolidação;
 - a) aplicar novo conhecimento – internalização de heurística, regras, formas e conhecimento novos.

Estas três categorias gerais foram aplicadas a aspectos lingüísticos que poderiam ser focalizados durante as tarefas:

1. Ortografia
2. Morfologia
3. Sintaxe
4. Vocabulário
5. Discurso
6. Registro
7. Gênero
8. Outros

As intervenções da pesquisadora consistiram, basicamente, na orientação das tarefas e no fornecimento de evidência negativa pela colocação de formas fora da norma padrão para a análise de seus autores e leitores.

3.3. O delineamento da proposta pedagógica e sua aplicação experimental

3.1.1 O instrumento

Para criar situações interativas *on-line* e acompanhar a participação e produção dos sujeitos durante estas situações, foi criado um ambiente digital, disponível em <http://pet.inf.ufrgs.br/tedal4ever>. Ele foi especialmente desenvolvido para servir de instrumento a este projeto por intermédio do TEDAL, projeto de Tecnologias de Educação a Distância para Artes e Línguas, apoiado pela Reitoria da UFRGS com o fornecimento de computadores. Os desenvolvedores deste software livre eram alunos de graduação do Instituto de Informática com bolsa do PET, Projeto Especial de Treinamento³⁹. A idealização do ambiente de experimentação inspirou-se em ambientes digitais de aprendizagem com orientação construtivista, como o PROINFO⁴⁰ e o ROODA⁴¹.

O ambiente foi planejado para funcionar via Web com o uso de páginas dinâmicas, fazendo-se necessário o uso de linguagens de programação para este tipo de página. Tais linguagens geram código html de forma que, a cada acesso do usuário, um novo html é gerado e enviado para o navegador cliente, que mostra o resultado final ao usuário. Estas linguagens dinâmicas rodam no servidor e apresentam somente o produto final ao usuário, de forma que este, ao acessar a página, não tem acesso ao código fonte que originou o arquivo html que ele está visualizando, protegendo-se, desta forma, a programação em si.

Houve uma discussão em torno da linguagem a ser utilizada para fazer estas páginas, neste caso vencendo o PHP (http://www.php.net/manual/pt_BR/printwn/index.php), por ter código fonte aberto, e existirem muitos editores freeware de PHP; também por ser uma linguagem mais familiar, por sua semelhança com linguagem C. Além disso, qualquer plataforma

³⁹ <http://pet.inf.ufrgs.br/>

⁴⁰ <http://e-proinfo.mec.gov.br/>

⁴¹ <http://rooda.edu.ufrgs.br/>

software livre pode rodar PHP. A outra alternativa considerada foi o ASP, mas este só rodava em Windows e só funcionava bem em Internet Explorer, levando à opção por PHP, de custo mais baixo, mais abrangente e *software* 100% livre.

Já para cadastro e *log-in*, era necessário um banco de dados para armazenar conteúdos e históricos diversos. Buscando uma alternativa de baixo custo e robusta o bastante para poder ser confiável, encontramos duas alternativas em *software* livre: MySQL e PostgreSQL. Por razões de praticidade e de estrutura do banco de dados, que combinavam mais com o perfil de armazenamento e consulta do MySQL (Widenius & Axmark, 2002), adotamos o banco de dados MySQL, que é 100% *software* livre, ao contrário do seu concorrente SQL Server da Microsoft, de alto custo.

Para acrescentar funcionalidades extras nas páginas nas quais isto não era possibilitado pelo PHP, foram desenvolvidas algumas páginas com Javascript, expandindo possibilidades. Ainda agregando funcionalidades, utilizaram-se recursos de animações em FLASH Franklin & Makar (2002) versão 6.0, para dar um acabamento melhor às páginas.

Por último, vem a escolha de um servidor Linux para hospedar a página, tornando o ambiente 100% *software* livre e bastante portátil para outros servidores e sistemas operacionais (<http://www.gnu.org/home.pt.html>).

O *site* possui em seu modelo mais básico um módulo que possibilita cadastrar os alunos e professores para que estes possam conhecer as funcionalidades do sistema. Entretanto, em uma segunda etapa do uso, há a necessidade de professores e alunos terem um vínculo com algum curso para poderem interagir no ambiente. Esse vínculo é efetivado através de uma requisição de matrícula, feita pelo usuário já cadastrado no ambiente TEDAL. Após o referido sujeito ter sido autenticado e ter seu acesso validado pelo banco de dados, este pode requerer inscrição em algum curso de seu interesse. Essa requisição, por sua vez, é visualizada pelo professor, que pode autorizar ou não o ingresso do aluno dentro de sua disciplina. Uma vez a requisição aceita, o usuário adquire um vínculo com o curso que está sendo dado e tem acesso àquela parte do

ambiente. O modelo de cursos adotado permite que cada um deles possa ser dirigido por um ou mais professores cadastrados e possua tantos alunos quanto forem determinados.

O ambiente apresenta uma interface consideravelmente intuitiva, a partir de uma lista de ações que o usuário do sistema pode desempenhar baseado em seus privilégios. Os privilégios são estabelecidos a partir da política pré-configurada do sistema que distingue entre visitantes, alunos, professores e administradores.

Além de todas as funcionalidades de cadastramento envolvendo senha e identificação de usuários, o sistema também exibe outras funcionalidades que auxiliam no diálogo aluno-aluno-professor-aluno, disponibilizadas em forma de ferramentas do ambiente, que serão apresentadas a seguir.

3.3.2 Ferramentas e tarefas básicas

Weblog – Originalmente é uma ferramenta disponível na Internet que permite a qualquer usuário cadastrar-se para ter um espaço próprio para disponibilizar uma espécie de diário onde se registram impressões sobre os mais variados temas. Mais conhecido como *blog* (*we*)*blog*, ou diário da web, tem como característica a informalidade de linguagem. Unimos a este formato da ferramenta a idéia da utilização do diário como um instrumento muito utilizado na pesquisa de aulas bilíngües em situações presenciais, para a investigação de diversos fatores relacionados aos processos conscientes dos participantes de um curso (Ellis, 1994; Horwitz & Young, 1991; Kinsella, 1995). Cria-se, assim, um espaço para tentar acompanhar os processos individuais mais subjetivos de cada aprendiz, inclusive seus diversos estados emocionais após sua participação em tarefas propostas. O aluno decide se mostrará o conteúdo do seu Weblog aos colegas ou se ele poderá ser lido apenas pelo professor. Dentro do esquema de classificação proposto por Wilson (1996), o Weblog enquadra-se na função de gerenciador para monitoração dos processos mais individuais e afetivos de cada aprendiz.

Café – Espaço para comunicação espontânea e livre entre os alunos sobre assuntos paralelos ao curso em forma de recados escritos. Único local onde é liberado o uso restrito, eventual, de alguma expressão da língua portuguesa. Tem a função de facilitador dos laços afetivos dos membros da comunidade digital e local para habilidades de leitura e escrita livres, sem controle explícito do professor. A supervisão declarada deste se refere apenas à limitação de algum excessivo uso do português, se houver.

Webfolio – Ferramenta que permite ao aluno expor suas pesquisas e produções em um espaço aberto aos colegas e professor(a), compartilhando-as para novas idéias e questionamentos voltados para um trabalho cooperativo. Subjacente à sua utilização, encontra-se o conceito de valorização de cada etapa, mesmo inacabada, percorrida pelo aprendiz em seu processo de busca e investigação. Este registro da trajetória de aprendizagem do aluno — um portfólio da web, em conjunto com as demais ferramentas do instrumento, — permitirá a avaliação processual. Dando, por um momento, trégua à interminável disputa entre as concepções epistemológicas do cognitivismo americano e do construtivismo piagetiano, trazemos a definição dada por Gardner (1995) de “processo-fólio”, aqui um portfólio na Web, onde ficam registrados os passos percorridos pelos alunos em seu percurso de aquisição da língua inglesa.

Possui diversas funções, segundo o quadro de Wilson (1996). Pode oferecer referências aos demais colegas de aprendizagem, como um banco de informações. Funciona como um bloco de anotações, por ser um depositário das pesquisas do aprendiz, oferecendo exemplos de L2 que podem ser utilizados em atividades de construção por ele ou por seus colegas (Phenomenaria e Kits de Construção).

Equitext⁴² – Constitui-se numa ferramenta de escrita colaborativa na Web (*groupware*)

⁴² Desenvolvida por uma equipe multidisciplinar do curso de Pós-Graduação em Informática na Educação – PGIE da UFRGS. A disponibilização por *link* ao site desta pesquisa foi realizado por autorização da equipe criadora.

com um formato amigável que permite qualquer tarefa escrita em qualquer língua, e uma edição constante durante um período determinado pelo professor. Dá acesso a uma visualização imediata dos resultados na tela em diversos níveis: o produto final e as etapas anteriores, indicando quem editou o quê (histórico da construção do texto). O site oferece um *link* para a ferramenta externa, situada no PGIE. Funciona como um bloco de anotações coletivo, ao mesmo tempo que permite a monitoração dos processos de construção da L2.

C-MAP⁴³ – Abreviatura de Concept Map, ou Mapa Conceitual. Mapa conceitual é um diagrama no qual os conceitos-chave estão centralizados e ligados a grupos de outros conceitos relacionados por meio de flechas ou linhas. Ao representar visualmente a rede de relações entre idéias, esta ferramenta pode ser utilizada para diversos fins, conforme a teoria subjacente aos procedimentos didáticos. Assim, pode servir como auxílio à memória e à compreensão de novas expressões, bem como em atividades imediatamente anteriores à leitura ou audição de textos em inglês, onde o professor apresenta um conceito central e os alunos são solicitados a completar o restante da rede diagramática (Oxford, 1990). Vitturini et al. (2001) relatam seu uso como tarefa final em um curso de compreensão de leitura em inglês, com a finalidade de fazer o aluno demonstrar sua compreensão do texto. Sua preferência por essa ferramenta sobre outras tarefas tradicionais, como a distinção dos pontos principais e exemplos, ou como a tradução, que exigem um nível de conhecimento de inglês acima daquele apresentado pelos alunos, deve-se ao fato de que o desenvolvimento de mapas conceituais requer pouca linguagem e consegue mostrar bem a compreensão do texto. Outra aplicação na aprendizagem de línguas é a de um formato adequado para anotações (Oxford, 1990). Amoretti e Tarouco (2000) indicam a utilização dos mapas conceituais para conhecimento dos esquemas mentais dos alunos: “O recorte que o indivíduo faz dos conteúdos de uma determinada disciplina reflete a própria estrutura hierárquica existente na sua mente” (p.70).

⁴³ Software do Institute for Human and Machine Cognition da University of West Florida (<http://cmap.coginst.uwf.edu/>).

Em nosso caso específico, considerando o paradigma construtivista, a utilização da ferramenta possibilita a observação do registro da estrutura de raciocínio dos aprendizes pela objetivação da construção não-linear de conceitos no mapa conceitual e também a sua inferência da estruturação mental da língua. O mapa conceitual possibilita o acréscimo de recursos multimídia à representação dos conceitos, como a associação de figuras, animações e sons. Possibilita também a mesclagem dos mapas individuais na construção de outro mais amplo, oportunizando novas reflexões a cada aluno do grupo.

O *site* oferece um *link* para acesso à ferramenta externa ao ambiente, situada no PGIE. Oferece, ao mesmo tempo, material básico para atividades de construção da L2, constituindo-se, em sua rede de relações, como exemplos de fenômenos a serem estudados. Como são construídos a partir das concepções dos alunos, também têm a função de monitoração do seu progresso na aprendizagem.

ICQ (*I seek you*) – Ferramenta para comunicação instantânea um-a-um entre os membros do grupo durante a elaboração de alguma tarefa colaborativa. Produto pré-existente, incorporado ao *site*, que permite o envio de uma mensagem escrita que se abre em uma janela *pop-up* numa pequena área da tela do computador contatado. Sua função também é de suporte instantâneo aos membros do grupo em situações totalmente não-presenciais, onde podem ocorrer interferências de ordem técnica na comunicação normal das atividades do *site*, por exemplo. Constitui-se em um auxílio ao gerenciamento de tarefas a ser utilizado indistintamente por professores e alunos, que podem certificar-se instantaneamente da presença do colega ou aluno no ambiente digital.

Chat (Bate-papo) – Ferramenta para o diálogo simultâneo, digitado, de várias pessoas em conexão síncrona. Funciona como um registro das interações verbais coletivas fornecendo, posteriormente, material básico para atividades de construção na L2 e como exemplos de interlíngua. Como os diálogos são desenvolvidos a partir das concepções dos alunos, o *chat* também auxilia na monitoração do seu progresso na aprendizagem.

Guessing game – Adaptação à Web de um jogo de adivinhação da identidade real dos participantes extremamente comum nas aulas de língua inglesa o jogo das 20 perguntas. Desenvolve-se dentro do Chat e utiliza-se do procedimento habitual de ocultação da identidade real nos *Chats*, onde os integrantes entram no ambiente sob codinomes (*nicknames*). Pode ser utilizado como “aquecimento” (*warm-up*), predispondo os participantes do grupo à interação e a utilização das estruturas interrogativas em uma situação comunicativa lúdica. Dentro do contexto, o aluno entrará neste jogo como uma forma de conhecer seus colegas. As regras serão explicitadas dentro da página e o aluno será instruído a entrar dentro de uma sala do *chat*, onde estarão os outros colegas. Tem uma aplicação restrita a um tipo de estrutura e função da língua dentro da situação de primeiros contatos sociais em L2, podendo funcionar como uma avaliação ou classificação dos níveis de conhecimento dos alunos em forma de uma atividade de *Chat*.

Fórum – Espaço para troca de questões, sugestão de tópicos e desafios pelo(a) professor(a) aos alunos e pelos alunos aos colegas ou destes ao professor. Tem as mesmas funções do *chat*, com a diferença básica de ser assíncrono.

Agenda – Espaço para redação exclusiva do(a) professor(a) destinado à proposta de organização das tarefas de cada etapa. Para leitura, apenas, pelos alunos. Ao escolher uma semana, o aluno pode ver o material que o professor colocou para ele. Esse material se encontra dividido em páginas, de forma a facilitar a leitura pelo usuário. Tem a função exclusiva de gerenciador de tarefas.

Writing – Espaço com *link* para o Equitext, já descrito, e com formulários prontos para criação de páginas pessoais na Web para o aluno que não conhecer a linguagem HTML. Apesar deste espaço reservado exclusivamente para redação individual de textos mais longos, o *site* oportuniza ao aluno escrever sob diferentes tipos de registro em outras atividades, como no Chat, no Weblog, no Café e no Webfolio. O *writing* funciona como um bloco de anotações que, ao receber conteúdos produzidos pelos alunos, se converte potencialmente em material básico para atividades de construção e em

exemplos de fenômenos lingüísticos a serem estudados pelo autor e pelos colegas. Ao mesmo tempo, é um indicador dos processos de aprendizagem do aluno, servindo para monitoração do seu progresso.

Listening – É a única habilidade com o conteúdo apresentado com formato fechado: um diálogo gravado entre personagens que vivem uma situação social de encontro, que serve de modelo básico para uma interação em uma situação de primeiros contatos sociais e para geração de situações co-relacionadas. Pode ser explorada de diferentes maneiras, como para compreensão e geração de novos diálogos pelos alunos em outras ferramentas e locais próprios para isso (Banco de Informações, Kits para Construção e Phenomenaria).

Na gravação, após várias tentativas, as configurações que se mostraram mais audíveis, somando qualidade e tamanho de arquivo pequeno, foram: frequência de 44 000 Hz, 8 bits, mono. Tentou-se fazer a gravação separada de cada voz para uma posterior mixagem, mas o resultado foi artificial. Então optou-se por uma gravação simultânea das vozes, mesmo que com ruído, para um efeito natural. Os falantes utilizados tinham como personagem principal dentro do diálogo um brasileiro perfeitamente bilíngüe, falante da variante americana do inglês, no papel do jornalista Jonathan. Os demais falantes que contracenam com ele são brasileiros fluentes em inglês, mas com experiência de estadia mais breve nos E.U.A.

Reading – Espaço para compreensão de textos. Apesar deste espaço exclusivo, que também permite o desenvolvimento da aprendizagem de estratégias, o *site* inteiro, incluindo a abertura para pesquisas na Web, oportuniza a leitura de forma permanente, de acordo com o padrão de comunicação textual da Internet. Pode-se colocar a possibilidade do aluno adicionar *links* ao *Reading*, que serão visitados por todos os demais.

3.3.3 Metáfora e enredo situacional

Ao idealizarmos a interface gráfica do *site* de inglês dentro do TEDAL, buscamos fugir do padrão utilizado em Informática, onde deparamos habitualmente com a distribuição de títulos e figuras delimitados pelas configurações de tabelas, com botões aparentes. A inspiração foi nosso projeto anterior para o ambiente misto Colméia (Polonia et al., 2000a, b, c, d, e, f). Assim, ao concluir o *log-in*, o usuário depara-se com uma cena de reunião social, inspirada na história de fundo, que pode fornecer contextos naturais para situações de diálogo ou propostas de atividades. Nesta historieta, criada para desenvolvimentos futuros, Jonathan é um jornalista americano que vive no exterior a maior parte do tempo. Ele já foi casado uma vez, mas não tem filhos. Tem 29 anos e trabalha na área de jornalismo desde os 18 anos. Não está namorando firme, mas conheceu uma jornalista, uma jovem chamada Sarah, que tem sido sua amiga muito próxima ultimamente.

A história começa quando Jonathan comparece a uma festa dada por um colega que está festejando o seu prêmio de jornalista do ano. Há muita gente da mídia e outros convidados. Jonathan chega sozinho, de carro, e, depois de cumprimentar e conversar com algumas pessoas, encontra Sarah, que está com uma amiga. Esta é a situação que contextualiza a cena inicial do *site* e o diálogo da atividade de *Listening*.

As imagens que ilustram a interface das ferramentas utilizam a metáfora relacionada a atividades e objetos do personagem principal, este jornalista que se reúne com colegas em uma situação de festa, em situações de trabalho, na redação ou em casa, para desenvolver a situação geradora básica — primeiros contatos sociais. Não há botões aparentes: cada opção será realçada ao se passar o mouse sobre a figura correspondente.

A partir da cena inicial da festa, pode-se clicar no *notebook* do jornalista, para ter acesso ao Forum, ao *Chat* e ao *Guessing Game*. Clicando-se na xícara de café, entra-se no Café, enquanto o acesso a todas as demais ferramentas e espaços específicos — Agenda, Webfolio, Weblog, *Listening*, *Reading*, *Writing*, Mapa Conceitual e Equitext — é obtido clicando-se na maleta sobre o chão. Cada página inicial de cada um destes setores ou

ferramentas específicas possui a ilustração do agrupamento de objetos a pasta, a caixa e a xícara que permite o acesso aos demais lugares do *site*, facilitando a navegação. O *notebook* é apresentado inicialmente no fundo da cena de festa, sendo operado por Jonathan, que assim mantém contato com a redação do jornal. Como dá acesso ao Fórum e ao *Chat*, simboliza o contato com as reportagens investigatórias que se estão realizando. A Agenda conecta-se à idéia da pauta determinada pelo jornal, ao passo que as tarefas a serem desenvolvidas por intermédio da seção de *Reading* são uma forma do jornalista ficar por dentro do que está sendo produzido pelo mundo inteiro. As ferramentas de *Groupware* estão associadas às reportagens investigativas desenvolvidas em equipe, enquanto o *Guessing Game* e o Café são espaços lúdicos ou de pausa na atividade profissional, por meio da interação descontraída com colegas de trabalho.

O desenho buscou enquadrar-se em um padrão visual contemporâneo de traço e cor, de fácil aceitação por uma população mais jovem, compreendida entre a adolescência e o adulto jovem.

3.3.4 Conteúdos de partida

Como o experimento poderia vir a ser aplicado a diferentes grupos, com níveis heterogêneos de conhecimento de inglês dentro de cada grupo, colocamos, como ponto de partida, os conteúdos obrigatórios de uma conversa em qualquer contato social. Assim, em situações envolvendo os primeiros contatos sociais, ocorrem:

- Cumprimentos;
- Apresentações;
- Falar de si: informações básicas;
- Perguntar sobre os outros.

As pessoas desconhecidas conversam, aproximadamente nesta ordem, sobre:

- a) seus nomes;

- b) onde moram;
- c) onde costumavam morar;
- d) pessoas que conhecem em comum;
- e) o tempo;
- f) esportes;
- g) política;
- h) livros, televisão, filmes e música;
- i) *hobbies*.

Esta é uma seqüência semelhante àquela encontrada nos diálogos de livros-texto de inglês, organizados em uma seqüência fixa, de acordo com o tipo de currículo, conforme já examinamos anteriormente. Aqui, porém, utilizaremos esta situação inicial como geradora dos próprios interesses e necessidades lingüísticas dos aprendizes, conforme as características de desenvolvimento do currículo processual, já descrito, partindo de um banco de tarefas básicas, viabilizadas pelas ferramentas e espaços específicos do ambiente desenvolvido. A funcionalidade de cada uma das ferramentas descritas anteriormente já se constitui em tarefas permanentes. Assim, a partir da organização de cada sessão de tarefas pelo professor e da sua colocação na Agenda, poderemos ter os mais variados tipos de encaminhamento e exploração de tarefa, através das ferramentas do *site*. Para exemplificar, tomaremos a atividade de *Listening*. Ela pode ser explorada com questões direcionadas ao léxico, à sintaxe, à fonética, além da compreensão da mensagem em diversos níveis. A articulação das ferramentas entre si permite a execução individual e coletiva de qualquer tarefa, com alternância sucessiva de várias delas. Dessa forma, o aluno pode escutar o diálogo, responder questões relacionadas a ele no Webfolio, discutir as questões e respostas no Fórum, reconstruir o diálogo no *Chat* e colocar sua versão final no Webfolio. Com a produção

assim registrada, o professor pode intervir sobre aspectos específicos aí observados, voltando a propor novas atividades na Agenda que envolvam a combinação de outras ferramentas, por exemplo, criar um Mapa Conceitual a partir do léxico do diálogo individualmente e depois recriá-lo coletivamente, a partir da seleção de itens de mapas individuais expandidas com novas idéias durante o processo de discussão para realização da tarefa. Portanto, o professor tem em mãos um ambiente computacional flexível e dinâmico, adaptável a qualquer tipo de currículo programático. Para observar sua aplicação, realizamos alguns testes, que descrevemos a seguir.

3.3.5 As testagens do instrumento

Foram realizados testes com os bolsistas desenvolvedores do ambiente (alunos de graduação/ bolsistas PET -I. Informática da UFRGS) , com alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS e com bolsistas do projeto Escola, Conectividade e Sociedade da Informação/LEC/SMED/BNDES.

Nas testagens iniciais com os próprios programadores do ambiente servindo de alunos em duas ocasiões (agosto 2002 e janeiro 2003) para verificarmos a funcionalidade das ferramentas de forma integrada no ambiente, corrigiu-se, sucessivamente, as falhas detectadas. Apesar delas, os 4 sujeitos, com vivência de aprendizagem de inglês em nível pré-intermediário e intermediário, não tiveram problemas em executar as atividades propostas. Houve apenas problemas de interpretação equivocada por um sujeito que se utilizou da tradução automática oferecida pelo Google⁴⁴. Constatamos a necessidade de controlar estratégias individuais problemáticas, como o uso da tradução automática *on-line*, como a fornecida pelo Google. Além da insuficiência dos mecanismos de tradução automática, eles fecham o aluno em seus próprios limites atuais, quando desejamos incentivar o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de estratégias de compreensão contextual.

⁴⁴ Mecanismo de busca pelo qual localizam-se *sites* na Internet.

Com relação às atividades propostas, o feedback recebido, registrado no Weblog, foi bastante positivo, confirmando a impressão tida durante a observação da realização das atividades: os sujeitos envolveram-se nas tarefas propostas e mantiveram uma atitude de apreciação. Como estavam diretamente comprometidos com a realização das atividades de aprendizagem de inglês, puderam perceber o impacto de certos detalhes da programação por eles desenvolvidos, que não haviam sido valorizados adequadamente antes destas experiências. Terminadas estas testagens, feitas no laboratório de Informática do PET/UFRGS, fomos em busca de grupos de pessoas de fora da área de Informática para obtenção de novos pontos de vista.

Aplicou-se, então, a testagem deste instrumento a 10 alunos do penúltimo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, nos laboratórios de informática (projeto Amora) daquela escola, dotados de Windows e Internet Explorer e conectados à rede da UFRGS. Nestas ocasiões, ficou evidente a fragilidade das conexões da Internet, pois nos 4 encontros, realizados em janeiro de 2003, houve uma série de impossibilidades de acesso por problemas da rede UFRGS e também da rede do Instituto de Informática, onde encontra-se o provedor. A isto se associou a falta de familiaridade dos alunos com um trabalho desta modalidade, o que invalidou a seqüência de tarefas previstas inicialmente, desmotivando os alunos, que inicialmente haviam aderido à proposta entusiasticamente. Também percebemos alguma dificuldade com a língua pelos iniciantes, pois a turma, do 2º ano do Ensino Médio, continha desde alunos de nível básico até o intermediário avançado de inglês. Utilizamos a observação destes encontros para modificar certas funcionalidades das ferramentas, a fim de torná-las mais amigáveis ao usuário comum, pouco familiarizado com a Internet. Consideramos, ao mesmo tempo, que houve um indicativo referente ao nível de conhecimento de inglês desejável para o futuro experimento relativo ao estudo do processo de aprendizagem, favorecendo alunos que já dominassem o nível básico de inglês.

Tendo corrigido os novos problemas constatados na experiência com os adolescentes do Colégio de Aplicação, procuramos usar o instrumento, em caráter de testagem, com

uma outra faixa etária, superior e também com outro perfil em termos de amadurecimento e domínio das TICs. Com este fim, testou-se o ambiente com um grupo de adultos, bolsistas do ensino técnico em estágio na rede municipal de escolas de Porto Alegre, no projeto Escola, Conectividade e Sociedade da Informação/LEC/SMED/BNDES. São treinados pela equipe coordenada pela Profª Dra. Léa Fagundes para dar apoio tecnológico aos professores da rede municipal, auxiliando estes últimos a refletir sobre sua própria prática pedagógica na utilização da Internet em sala de aula.

Foi utilizado o Laboratório de Estudos Cognitivos – LEC do Instituto de Psicologia da UFRGS para um encontro onde, pela primeira vez, pudemos verificar o funcionamento do site com plataformas Linux e Netscape. Constatou-se que o *JavaScript* da ferramenta de *Writing* para criação de páginas na Web, tal como foi implementado pela equipe de construção do ambiente, é incompatível com o Netscape, impedindo que os alunos enviem as páginas produzidas para o Webfolio, problema que não ocorre quando se utiliza o Internet Explorer. Optou-se por manter esta restrição, pela predominância do *browser* Internet Explorer, mas introduziram-se novas funcionalidades do ambiente, para tornar seu uso mais acessível ao usuário.

Quanto ao nível de conhecimento da L2, verificou-se a impossibilidade de irmos a testar o procedimento pedagógico planejado com sujeitos sem o domínio do nível básico da L2, caso conservássemos o formato inicial da seqüência de propostas de atividades; estas seriam mais apropriadas para alunos de nível pré-intermediário e intermediário.

Finalmente, voltamos a testar o ambiente com alunos de graduação do Instituto de Informática, quando estes foram solicitados a realizar tarefas de aprendizagem previstas para o ambiente, já dentro dos moldes previstos para o experimento descrito a seguir, tendo sido gerada uma quantidade substancial de interações. Verificou-se a necessidade de introduzir mais modificações facilitadoras do acesso a usuários comuns. Com estas

últimas alterações, consideramos que o instrumento estaria apto a ser utilizado também com outros tipos de público.

3.3.6 A escolha das tarefas do experimento

3.3.6.1 A geração de metáfora

Em linhas gerais, adaptamos o modelo inicial proposto por Swain (1998), pelo qual os aprendizes produzem algo em L2 para testarem sua hipótese ou hipóteses, criando algo sobre o que refletirem. O produto desejado são as interações em que os aprendizes passam do processamento semântico (*top-down*) para o sintático (*bottom-up*), por serem forçados a prestar atenção aos meios de transmissão do significado desejado, como nesta versão adaptada de Swain (1998:68) produzida por alunos:

A1: An arm...espera aí... a mechanical arm...come out?

A2: Comes out.

A1: Come out?

A2: No, comes out.

A seguir, um exemplo para modelagem apresentada aos alunos deste tipo de interação desejável (adaptado de Swain, 1998:74), produzido por aquela pesquisadora; o diálogo foi encenado por ela em conjunto com a professora da turma:

Pesquisadora: OK, so the first sentence begins with "*The narrow streets.*"

Professora: Yes, "*the narrow streets.*" Don't forget the "s" on "*street*" because it's plural.

Pesquisadora: Oh, that's right, but there is no "s" on "*narrow*".

Professora: No, because adjectives don't have plural in English.

Com o objetivo de facilitar este tipo de interação geradora de metafala em nosso experimento, inicialmente, os alunos foram expostos a uma fase preparatória, que consistia de explicações relativas ao tipo de interação com maior probabilidade de promover reflexão dos participantes sobre a L2. Para isso, seguimos as seguintes etapas:

1. Na agenda, os alunos puderam ouvir uma explicação em português, descrevendo o tipo de comportamento analítico e cooperativo esperado, de forma que suas reflexões fossem externalizadas no AD.
2. Eles foram informados de que as lições neste curso seriam preparadas com base no que eles externalizam ao resolver problemas e dúvidas com relação ao inglês. Foram orientados a não consultar dicionários, apenas os demais colegas, e a tentar raciocinar por escrito sobre a possível solução.
3. Eles receberam a informação de que deveriam tentar fazer uso do inglês o tempo todo, mas que, se não soubessem raciocinar em inglês por escrito, poderiam fazê-lo em português.
4. Foram direcionados a não apagar qualquer erro, apenas colocá-lo em parênteses.
5. Foi apresentado um exemplo da metafala gerada pela tarefa, disponibilizada em vídeo na agenda.

Entre outras, os alunos receberam dois tipos de tarefa já testadas presencialmente por Swain:

- a) *DICTOGLOSS* – os alunos escutam um trecho de diálogo só fazendo anotações de palavras-chave. A partir dessas palavras-chave, que deverão ser enviadas ao Weblog, os alunos tentam reconstituir em grupo, através do Fórum, o diálogo gerador.
- b) *CONTAR UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS* – A partir das imagens de uma história em quadrinhos, eles devem construir uma história no Fórum.

Nos dois casos, os alunos assistem a uma demonstração de metáfora em vídeo, apoiadas por explicações presenciais em português.

Os exemplos, relativos ou ao trecho a ser reconstruído ou à construção da historinha foram colocados na agenda.

Exemplo do texto relativo ao *dictogloss*:

In the ship's control room.

Cecilia: *Captain Carlsson? May I introduce Josie Campbell, our new excursion manager?*

Carlsson: *I'm glad to meet you, Ms. Campbell.*

Josie: *And I'm glad to meet you, Captain Carlsson.*

Carlsson: *Aren't you from the Pacific Rim Traveler?*

Josie: *That's right.*

Carlsson: *Well, I hope you enjoy working with us.*

Josie: *Thank you, sir.* (Extraído de Viney, 1996)

A seguir, os alunos foram levados a observar que, enquanto estivessem expostos ao trecho, só deveriam estar tomando notas básicas e esquemáticas.

Exemplo, colocado na Agenda, de conjunto de notas que os alunos poderiam ter produzido ao serem expostos à atividade visando a uma reconstrução posterior:

Josie/excursions manager

Glad/Ms. Campbell

Glad/meet/Captain Carlsson

From Pacific Rim Traveler?

Right

Hope/enjoy/with us

Thank you.

Usando-as, o processo de reconstrução foi modelado pela pesquisadora, mostrando aos alunos como expor conhecimento lingüístico explícito para resolver um problema causado por uma lacuna em sua interlíngua, fornecendo-lhes uma demonstração das regras em ação em um contexto lingüístico bem específico. Isso foi feito chamando-se a atenção para a forma gramatical e dando uma explicação para ela, conforme já exemplificamos nas páginas anteriores a partir de Swain (1998).

O objetivo da modelagem não é ensinar alguma regra aos alunos, mas fazer com que a probabilidade de virem a discutir um ponto gramatical aumente. Como apontou Swain (1998), os aprendizes falam sobre o que eles *precisam* falar, ou seja, sobre o ponto da língua sobre o qual eles não se sentem seguros, e não sobre algum aspecto que o professor julgue interessante e tenha planejado trabalhar (p.73).

Procuramos nos assegurar de que os alunos utilizassem exclusivamente o ambiente digital para interação com os colegas e que não lançassem mão de ferramentas de tradução *on-line*, como o Google. Enfatizamos que não só suas preocupações deveriam dirigir-se para a construção de um texto o mais possível próximo do original, como explicitar o seu processo de construção daquele texto por meio da interação com os colegas nos locais apropriados, como o Fórum, por exemplo, ou o *Chat*. Foi explicada a limitação das ferramentas de tradução *on-line*, com exemplos reais.

Houve, também, uma exemplificação de um diálogo cooperativo e de construção vertical na Agenda, como as destes diálogos cooperativos adaptados de Swain (2000) e de Ellis (1994).

A . STUDENT 1 *l: Help!!*

STUDENT 2: *What's the problem?*

STUDENT 1: *The name in English?...*

STUDENT 2: *It's a heart.*

B. STUDENT. 1: *I afraid.*

STUDENT. 2: *: What are you afraid of?*

STUDENT. 1: *Write wrong in English.*

STUDENT. 2: *I'm afraid of writing wrong things in English, too.*

C. STUDENT 1: *(tentando reconstruir uma frase) We can dinner after...*

STUDENT 2: *Não é can...*

STUDENT. 1: *Could...*

STUDENT 2: *Past tense?*

STUDENT 3: *No, poderíamos... We could dinner after..*

STUDENT 2: *Have dinner, not could dinner.*

STUDENT. 1: *OK. We could have dinner after. Tem alguma coisa depois de after...*

STUDENT 3: *Words.*

STUDENT. 2: *What words?*

STUDENT 3: *No, after words...*

STUDENT 1: *I don't understand this sentence – have dinner after words?...*

STUDENT 2: *I think it's written together – one word. We have to look it up...*

STUDENT 1: *It's "a" – afterwards, "posteriormente".*

Os alunos receberam também exemplos de cooperação em atividades de compreensão na Agenda, conforme exemplificamos abaixo:

Atividade de compreensão auditiva (listening):

Exemplo de exercício: *How much do you know about Jonathan?*

1. Jonathan is Brazilian. (a)

..... Is great at every sport he practices. (b)

..... usually leaves work in the evening. (c)

Exemplo de solução cooperativa:

STUDENT 1: *I think it's 1c, because he leaves work at 8:30.*

STUDENT 2: *But here they don't say if it's morning or evening.*

STUDENT 1: *Yes, that's right. They don't say if it's A. M. or P. M.*

STUDENT 3: *Yeah, but Peter says "we could dine after..."*

STUDENT 1: *... "we could dine out afterwards..."*

STUDENT 2: *Yes, but that doesn't mean it's in the evening...*

STUDENT 1: *Well, if it were in the morning, they would have **lunch** afterwards, not dinner.*

STUDENTS 2/3: *I agree.*

Essa foi a orientação geral de exploração das interações ocorridas *on-line*. Elas foram abordadas verbalmente no encontro presencial para que os aprendizes utilizassem estas estratégias com facilidade em suas interações.

O experimento para coleta de dados teve uma duração de 15 h, considerando-se a variação de participação visível dos alunos.

Não adotamos o formato de um pré-teste e pós-teste, na medida em que não só “a mesma tarefa” não é a mesma para diferentes pares de alunos (Holunga, 1994:112 conforme citada por Meryll Swain, 2000), mas também a visibilidade e a permanência das interações no ambiente digital desde o primeiro momento permite uma avaliação das condições iniciais de cada sujeito.

3.3.6.2 A seqüência de tarefas planejadas

Devido à inexistência de tarefas com foco na forma e de construção colaborativa de procedimento pedagógico para AD, usamos como ponto de partida tarefas usuais em aulas presenciais de língua que equilibravam as várias habilidades, exceto a produção oral (*speaking*), e acrescentamos a alternância entre foco no sentido e foco na forma, buscando propiciar a geração de meta fala neste último tipo de tarefa, conforme já descrito em 3.1.3.1.

As tarefas com foco no sentido propiciaram dados para a elaboração da atividade analítica, pelos alunos, de sua própria produção.

Há uma inter-relação de conteúdos em comum tópicos de conversação envolvendo troca de informações pessoais em primeiros contatos sociais e itens de campos semânticos diretamente relacionados a isso.

3.3.6.2.1 Primeira seqüência : realização presencial

Conforme já descrito anteriormente, iniciamos a seqüência de tarefas com uma atividade de *listening*, composta pela seguinte seqüência :

1º) Leitura/*listening*/escrita; foco no sentido.

I. FIRST LISTENING: How much do you know about the people in the dialogue? Write a, b, etc. by the correct name. Work together at the Forum, justifying your answers: why do you think it's A and not B?...

1. Jonathan **a** plays tennis very well.

2. Peter..... **b** is a photographer.

3. Patsy..... **c** lives next to Patsy.

d is a journalist.

e is from Philadelphia.

f was Sarah's classmate.

II. *Who in the dialogue...*

a ...wrote a great story?

b ...knew somebody at the Herald Post?

c ...invites Jonathan for a tennis match?.....

d ...works at the New York Tribune?.....

e ... thinks Patsy's face looks familiar?.....

Após os alunos identificarem algumas conexões básicas envolvendo os personagens do diálogo, são pedidos detalhes na tarefa a seguir.

2º) Leitura/*listening*/escrita; foco no sentido.

II. SECOND LISTENING : *Who in the dialogue...*

- a ... wrote a great story?
- b ... knew somebody at the Herald Post?
- c ... invites Jonathan for a tennis match?.....
- d ... works at the New York Tribune?.....
- e ... thinks Patsy's face looks familiar?

Work together at the Forum, justifying your answers.

3º) Leitura/*listening*/escrita; foco na forma.

Então replicamos, com adaptações, a tarefa de *dictogloss* :

THIRD LISTENING: Write down key words only while listening to the dialogue.

Rebuild the original dialogue from your notes put in the forum. Work together with your classmates at the forum.

When the dialogue is completed, send it to the webfolio, writing your name and the names of the classmates that built it together with you.

(Fim da utilização do espaço de *listening* do AD.)

Após obterem cooperativamente um diálogo envolvendo primeiros contatos sociais em uma festa, eles recebem a tarefa de criar, também cooperativamente, uma história envolvendo uma situação social semelhante: um convite a amigos para jantar em casa, com um incidente humorístico. Não é especificado se deve ser produzida em forma de diálogo ou de narrativa, mas é previsível que, pela disponibilidade de um modelo já pronto em forma de diálogo, esta última forma poderia ser uma opção. A história em quadrinhos sem falas (*The Dinner Party*) foi extraída do livro *Storylines* (Fletcher & Birt, 1983), já utilizada para produção em sala de aula presencial em Lima (1993).

TASK TWO (habilidade: escrita/leitura; foco no sentido e na forma)

Look at the cartoon story below. Tell it in writing, in group, at the forum. When it is ready, send it to the weblog, with your name and the names of the classmates who helped you build it.



Cartoon 1 (optional)



Cartoon 2 – The Dinner Party

A seguir, a conclusão padrão de todas as sessões: a colocação de posicionamentos pessoais no diário de bordo (Weblog). Esta tarefa não tem como objetivo a aprendizagem da língua, mas sim a construção de um canal de comunicação mais afetivo e informal com o aluno.

WEBLOG - Do you know what BLOG means - (WE)B+LOG? Here WEBLOG is a place where you can write your impressions about your experiences in this distance English class through the Web.

How did you feel today in class? Can you tell us?

What were your impressions today? What ideas can you offer us to improve this class?

What questions would you like to ask?

Was it difficult to think up a strategy to deal with language problems?

What was the most difficult thing for you? And the most fun?

You can choose between showing your message to your classmates or just to your teacher. It's up to you to keep your WEBLOG private or open. Check your option.

3.3.6.2.2 Segunda seqüência: realização não-presencial

1º) Habilidade: leitura (na Web) ; foco no sentido e na forma.

Insumo voltado ao primeiro passo para a produção de uma descrição de si mesmo, a ser feita nesta seqüência durante a semana: algumas frases de autodescrição no Webfolio, seguida do *Guessing Game*, criação de uma página pessoal na Web e de um texto de autoria coletiva no Equitext para construção de um perfil da turma de forma cooperativa. As linhas gerais das instruções aos alunos são as seguintes:

- Preparação para uma brincadeira *on-line*: colocar dados pessoais no Webfolio, tais como atividades diárias, estudos, passatempo, cidade natal, tipo de roupa que normalmente usa, esportes que pratica ou curte, idade, bichos de estimação, música (banda, cantores, composições musicais e instrumentos favoritos), *hobbies*, descrição física, enfim, quaisquer dados que permitam identificar bem vocês. Se vocês quiserem, há alguns sites na Web com assuntos relacionados a alguns destes tópicos, que podem ajudar na hora de escrever em inglês. Eu achei estes, vocês podem dar dica de outros...

a) Description of mood and personality : <http://www.astrology-online.com> -

horoscope section;

Description of physical features :

<http://www.onlinephotogallery.com/peopleof.htm>;

c) Description of clothing : <http://www.gap.com> and <http://www.diesel.co.uk> ;

d) Leisure preferences : <http://www.imbd.com> ;
<http://www.cinemachine.com>; <http://www.cinepad.com/awards> ;

e) TV www.channel4.co.uk; www.bbc.co.uk; www.centra1tv.co.uk (listings section); books <http://www.alexlit.com>; <http://www.amazon.com> (Best Sellers – Paperback Fiction page).

2º) Habilidade: Escrita (webfolio)/foco no sentido e na forma.

Escrever frases que auxiliem na identificação pessoal pelos colegas.

3º) Habilidade: Leitura (webfolio)/foco no sentido.

Descobrir dados sobre os colegas para identificá-los posteriormente no jogo de adivinhação *Guessing Game*.

Instrução aos alunos:

- Leiam o que os colegas colocaram a respeito deles; vocês vão precisar saber, para poder resolver o jogo...

4º) Habilidades: leitura e escrita (no *chat*)/foco no sentido.

Adaptação do jogo de adivinhação do nome de uma pessoa famosa com 20 perguntas para ambiente digital. As perguntas giram em torno de características pessoais e biográficas. Aqui, os jogadores entram na seção especial de *chat* chamada *Guessing Game* disfarçados de animais e tentam descobrir com quem estão conversando, após terem lido algumas frases informativas que cada um colocou no webfolio a respeito de si mesmo.

Instrução aos alunos:

Guessing Game. Lembrem-se de ler as regras deste jogo de adivinhação antes de começar: há uma ordem de perguntas a serem feitas, até descobrir quem é que está por trás da máscara escolhida...

GUESSING GAME - Let's play a game? You can enter the laptop and read the rules of the GUESSING GAME! Did you understand them all? Let's get together at the GUESSING GAME chat!

3.3.6.2.3 Terceira seqüência: realização não-presencial

Habilidade: *writing* ; foco no sentido e na forma.

Criação de uma página pessoal no espaço de Writing do AD. As instruções aos alunos são as seguintes :

Estamos quase terminando a nossa fase de produção escrita com uma página na Web em inglês! Vocês já tem uma? Vocês podem utilizar todo o vocabulário colocado no webfolio para se prepararem para o Guessing Game, mais o vocabulário usado no próprio jogo de terça para fazer sua página – entrem em Writing e vocês vão encontrar modelos prontos: é só escolher um e escrever o texto! Se quiserem, também podem construir a sua página pessoal em html, Front Page, Dream Weaver, etc, e enviar para o Webfolio.

WRITING – Do you have a HOMEPAGE in English? Let's try to make one? You can ask and answer any questions about it at the FORUM.

What topics would you like to have in your PAGE ? You can give your suggestions and ideas at the FORUM.

How can you organize the topics? You can give some suggestions and/or ask questions about this at the FORUM.

When you feel ready to write your PAGE, you can just enter WRITING and start creating it!

3.3.6.2.4 Quarta seqüência: realização não-presencial

Habilidade: escrita; foco no sentido e na forma.

Construção de um texto de autoria coletiva no Equitext em inglês para elaboração de um perfil da turma de forma cooperativa. Preparação e organização de tópicos através de discussão coletiva no Fórum, com a construção de aspectos macrotextuais orientados pela professora.

Vocês já construíram um texto colaborativamente com muitos autores *on-line*? Que tal conhecermos o Equitext, uma ferramenta que nos permite fazer isso em qualquer língua?

Primeiramente, vamos discutir o que vamos escrever lá dentro do Forum, como já fizemos antes.

3.3.6.2.5 Quinta seqüência: realização não-presencial + presencial

1ª) Construção de um mapa conceitual com vocabulário relevante: foco no sentido e na forma.

Instruções para a fase preparatória, não-presencial:

A. INDIVIDUAL REVIEW: what was new or difficult for you to understand or produce? Review your interactions and production at the Forum, Webfolio, Chat, Guessing Game, Weblog, etc... and list these difficulties.

B. FORUM – Talk about your doubts and hypotheses of solutions, ask questions and help your classmates.

C. THINK ABOUT ORGANIZING IT VISUALLY IN A DIAGRAM – JUST THINK ABOUT IT- AND BRING YOUR IDEA NEXT CLASS.

Presencialmente:

1ST) VOCABULARY ACTIVITY

INDIVIDUAL REVIEW : what words were new or difficult for you to understand or produce during our activities in English this week? Today you'll have the chance of reviewing your and your classmates' interactions and production at the Forum, Webfolio, Chat, Guessing Game, Weblog, etc... and listing these difficulties. Make your guesses about the meaning of the new and/or important words for you by organizing them into a MIND MAP, a software that shows you how you think.

2º) Análise de hipóteses testadas – Foco na forma.

Solicitação de análise reflexiva de uma listagem de frases criadas pelos próprios alunos durante a realização das tarefas anteriores.

Instruções aos alunos:

STRUCTURE ACTIVITY

1. Choose a partner to work with you at the Forum, so that we form 5 pairs of students (there are only 10 students participating in the activities).
2. Each pair takes a look at the Tested Hypotheses document below and chooses 15 sentences to analyze and discuss in the Forum, following these lines:
 - a) Identify the mistake;
 - b) Try to point a possible hypothesis made up by the author of the sentence about the English rules.
 - c) Indicate the correct form, explaining the correct rule.
3. Each wrong sentence should be a new topic in the Forum.

4. Each pair should choose a different set of wrong sentences, so that we don't have two pairs discussing the same sentence.
5. Work collaboratively, as you have already done before.

Essas tarefas foram experimentadas anteriormente, pouco a pouco, durante a finalização do instrumento, com os sucessivos grupos de testagem: PET, alunos do Colégio de Aplicação e professores do projeto do LEC, conforme já descrito anteriormente.

4. PARTE IV: O EXPERIMENTO E A COLETA DE DADOS

O grupo, de 10 alunos do sexo masculino do curso de graduação do Instituto de Informática da UFRGS, com bons conhecimentos da sua área, teve o perfil das turmas de LE com habilidades mistas, com conhecimento de inglês dentro do nível pré-intermediário ao intermediário, dentro de uma faixa etária entre 18 e 20 anos.

Estes sujeitos eram candidatos em um processo de seleção de bolsistas do programa PET, através de um edital público, onde um dos múltiplos instrumentos de avaliação foram os desempenhos em inglês apresentados durante este experimento para a escolha dos quatro melhores alunos. Os sujeitos, portanto, almejavam conseguir esta bolsa e sabiam que seu conhecimento de inglês e o tipo de participação que fosse demonstrado durante as aulas seriam avaliados pela professora e os resultados considerados pelo coordenador para montagem da sua equipe de bolsistas.

As personalidades tinham um traço dominante de tendência à introversão, contrabalançadas pela presença de três alunos com um alto grau de sociabilidade, os quais dominaram as intervenções no AD.

Para atingir o objetivo de obter interações da comunidade virtual deste ambiente digital de aprendizagem de inglês como LE, desencadeadas por tarefas específicas, utilizamos um dos laboratórios de informática do Instituto de Informática da UFRGS em dois encontros presenciais — a primeira e a última aula, mais uma sessão síncrona a distância no Chat. Em função do perfeito conhecimento de informática do grupo, as demais aulas foram desenvolvidas a distância. As tarefas correspondentes tiveram indicação de datas para realização por duplas e grupos através do Fórum com postagem no Webfolio; os alunos as realizaram de forma assíncrona e a distância, em um total de aproximadamente 15 horas, entre os dias 21 de fevereiro e 28 de fevereiro.

O meio de realização das interações de um grupo de sujeitos e da intervenção foi o instrumento, constituído de uma plataforma digital com ampla possibilidade de

intercomunicação síncrona e assíncrona (<http://pet.inf.ufrgs.br/tedal4ever>), projetado para a aprendizagem de inglês a distância.

Os conteúdos obrigatórios de uma conversa envolvendo os primeiros contatos sociais, com nível de dificuldade variável do pré-intermediário ao intermediário envolveram:

Cumprimentos. Apresentações. Falar de si: informações básicas a) seus nomes; b) onde moram; c) onde costumavam morar; d) pessoas que conhecem em comum; e) o tempo; f) esportes; h) livros, televisão, filmes e música; i) *hobbies*. Perguntar sobre os outros. Utilizados como situação geradora dos próprios interesses e necessidades lingüísticas dos aprendizes, conforme as características de desenvolvimento do currículo processual, partindo de um banco de tarefas básicas, viabilizadas pelas ferramentas e espaços específicos do ambiente desenvolvido.

O primeiro encontro (21/02/2003) foi presencial, com duração de 2:30min. Na ocasião, ocorreram as apresentações pessoais, informações gerais sobre o projeto onde se incluía o experimento, cadastramento no AD e um *tour* guiado explicativo pelas diversas ferramentas. Além da agenda com as tarefas para o primeiro encontro já estar no *site*, ela foi projetada com *datashow* e explicada passo a passo em português, para que os alunos compreendessem a dinâmica das aulas.

Na agenda deste primeiro dia, foram incluídas as seguintes etapas preparatórias:

1. Solicitação de atenção e manifestação por escrito em relação a eventuais dificuldades de utilização e navegação no *site*.
2. Informação sobre a seqüência e tipo de tarefas a serem realizadas.
3. Passo a passo para cadastramento no *site*.
4. Exemplos de conversação cooperativa em inglês para obtenção de um texto final.
5. Um exemplo de passos de um *Dictogloss*.

6. Um vídeo demonstrativo de alunos raciocinando em voz alta (correspondendo à mensagem digitada) em um exemplo de participação cooperativa.

Todas estas explicações estão em português e os exemplos, em inglês.

Seguem as orientações para várias tarefas a serem desenvolvidas durante o experimento.

Nesta primeira aula, foram realizadas bem menos tarefas que as listadas na agenda, já que ocorreu a adaptação do grupo à nova modalidade de aprendizagem em AD. Em função deste atraso inicial, uma atividade de construção cooperativa assíncrona no Equitext foi eliminada da seqüência.

Tarefas realizadas no dia 21, sexta-feira: :

1. *Listening* – Ouvir e trocar idéias com os colegas em tempo real no Fórum e no *Chat* sobre a compreensão do diálogo ouvido, com as seguintes finalidades: a) responder perguntas previamente colocadas sobre o diálogo; justificar suas escolhas; *dic togloss*; colocação de todas as respostas/conclusões no *webfolio*.

Pudemos observar reações diversas à proposta da experiência em AD. Para todos, sem exceção, foi a primeira oportunidade deste tipo e as explorações da situação variaram de acordo com as personalidades: os mais extrovertidos tentaram se esforçar ao máximo para lidar com a nova situação e expressaram interesse, curiosidade e satisfação com a novidade. Os extremamente introvertidos tiveram uma reação negativa, expressa por uma baixa ou nula participação, queixas sobre as limitações do instrumento e até uma curta frase sugerindo “boicote” à experiência, que foi ignorada pelo grupo. Os demais alunos, de sociabilidade mediana, tentaram realizar as tarefas da melhor maneira possível.

Ao final do encontro, foi solicitado aos alunos sua manifestação no *Weblog* (diário).

2. Durante o final de semana, os alunos receberam um *e-mail* contendo orientações para preparação das atividades seguintes dentro destas linhas gerais:

Segunda-feira, 24 – Narração da história em quadrinhos – *The Dinner Party* – colaborativamente, através do Fórum. Colocação da versão final no *Webfolio*. Também foi incluída uma observação geral dirigida aos alunos que não colocaram sua produção no primeiro encontro no *Webfolio*.

Terça, 25 – a) Preparação para uma brincadeira *on-line*: até 17 h, escrever dados pessoais no *Webfolio* tais como atividades diárias, estudos, passatempo, cidade natal, tipo de roupa que normalmente usa, esportes que pratica ou aprecia, etc... Indicação de *links* para *sites* encontrados na Internet com assuntos relacionados a alguns destes tópicos, que poderiam apoiar esta produção escrita em inglês.

Entre 17 e 18 h os alunos deveriam ler o que os colegas colocaram a respeito deles, como preparação do jogo a ser jogado no *Chat* a seguir.

18 h – *Guessing Game*

Quarta-feira, 26 – Produção de uma página pessoal em inglês.

Na última sessão de atividades relativa ao experimento, (28/2) realizadas presencialmente, foi solicitada a criação de um mapa conceitual com novo vocabulário. Esta atividade foi a única a revelar-se bastante improdutiva, por duas razões: a) a ausência de familiaridade com a ferramenta de criação de mapas conceituais; b) como o vocabulário deveria ser retirado da produção colocada no AD, quase não havia palavras desconhecidas. Devido à pouca receptividade desta tarefa, restringiu-se sua duração e passou-se para a etapa seguinte, a análise da lista de “hipóteses sobre a língua testadas” para análise cooperativa e proposta de melhores alternativas pelo grupo a cada dupla. Após cada uma destas tarefas, foi solicitada a expressão individual de cada participante no *weblog* (diário de bordo).

Assim, investigando as possibilidades de uma exploração pedagógica da interação em L2 em um ambiente virtual de aprendizagem, o experimento foi voltado para a produção de língua inglesa, com a interação cooperativa dos sujeitos parcialmente voltada para o fornecimento da evidência negativa e o foco na forma. Esperava-se que, através desse desenho pedagógico, os aprendizes pudessem experimentar regras ou itens na produção e, então, usar o insumo negativo, aqui as correções que recebem de outros “falantes” e da professora para desconfirmá-los, com a utilização do foco na forma. Eventualmente poderiam também externalizar os seus processos de autocorreção, tendo como fonte unicamente seus próprios conhecimentos.

Quando os alunos não notaram a lacuna em seus conhecimentos durante a tarefa, buscamos a reflexão do aprendiz precisamente sobre o traço lingüístico que se mostrou problemático ou ausente, ao expormos as questões como hipóteses sobre a língua a serem analisadas por seus autores, co-autores e colegas como uma tarefa posterior. Seus desvios da norma não foram apresentados e tratados com a conotação negativa habitual da sala de aula tradicional, mas encarados como construções possíveis dentro do estágio de construção do sistema lingüístico do aluno, de forma que o foco das atenções fossem as hipóteses criadas por ele. Dessa forma, buscamos investigar a interação de tarefas e procedimentos de professor-alunos e alunos-colegas em um ambiente digital voltado para a aprendizagem da língua inglesa analisando a interação dos alunos em sua exteriorização verbal de processos reflexivos envolvendo as relações forma-significado percebidas por eles durante tais procedimentos.

A instrumentalização do processo ocorreu através das tarefas já descritas na seção anterior⁴⁵ atividades do trabalho de aula de LE que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e troca de informação na língua-alvo, favorecedoras da focalização na forma pelo aprendiz quando este tenta expressar algo que ele queira dizer de forma tão correta e coerente quanto consiga. São tarefas básicas de solução de problemas gerais a serem aplicadas a qualquer conteúdo (Breen, 1979), disponibilizadas pela natureza de cada ferramenta do *site*, como, por exemplo:

⁴⁵ 3.3.6 A escolha das tarefas do experimento.

- Ler e escrever em inglês utilizando a ferramenta de Chat para: a) descobrir a identidade real do colega por meio de perguntas de informação pessoal em um jogo; b) tentar chegar a um consenso coletivo sobre as possíveis soluções de um exercício, como construir uma história ou interpretar fatos a partir da escuta de um diálogo; c) expressar dúvidas e opiniões ao grupo;
- Ler e escrever em inglês utilizando a ferramenta de Fórum para: a) tentar chegar a um consenso coletivo sobre as possíveis soluções de um exercício e expressar questionamentos e opiniões de forma organizada em tópicos;
- Ler e escrever em inglês utilizando o Weblog (diário de bordo individual) para exprimir-se de forma mais subjetiva sobre suas impressões e experiências pessoais durante a realização das atividades digitais;
- Escrever uma página pessoal na seção de *Writing* e disponibilizá-la para leitura no Webfolio;
- Ouvir um diálogo para depois opinar sobre a situação e os personagens envolvidos;
- Criar um mapa conceitual para organizar vocabulário considerado relevante para os indivíduos do grupo.

As tarefas foram selecionadas buscando-se as situações-alvo mais comuns, ou mais generalizáveis, ou mais relevantes em termos de necessidade e interesse do aprendiz, ou ainda, uma combinação desses critérios, voltadas para sua contextualização em ambiente digital. Como exemplos, temos a comunicação em inglês por *chat* e a construção de um texto a distância.

A seqüência foi relacionada à natureza da tarefa, mas incorporando a dinâmica adaptativa que emergiu entre professora e alunos durante a participação dos aprendizes nas tarefas de comunicação. Acreditamos que o próprio currículo desenvolvido

anteriormente pelo aprendiz e sua experiência de trabalhar com a L2 guiou sua participação nas tarefas, dando o formato final da aplicação pedagógica.

Como houve muito pouco tempo para o experimento, seguimos o delineamento do seqüência de tarefas, mas introduzindo as seguintes modificações no plano original:

- A substituição do uso da ferramenta Forum pela de *chat* durante o *dictogloss*, atendendo a solicitação dos alunos;
- A eliminação da tarefa de construção colaborativa de um texto por meio da ferramenta Equitext, em função do encurtamento do tempo disponível;
- A redução da exploração do *software* de mapa conceitual (C-Map) ao mínimo, pelas dificuldades de sua manipulação pelos alunos e pela pobreza de itens lingüísticos considerados relevantes pelos alunos;
- Não utilização pelos alunos do Café, por não ter havido uma solicitação específica da professora para isto, e por não terem sido realizadas atividades de *Warm-up*.

Além disso, os alunos adotaram os seguintes procedimentos:

- Com exceção do dia da análise de hipóteses testadas, quando alguns alunos entraram no AD pela manhã e pela tarde antes do início do encontro presencial, não utilizaram o Forum para debater livremente dúvidas relativas à língua fora das sessões para tarefas específicas, mas apenas para informar a ocorrência de um problema tecnológico que impediu que parte deles (quatro), conseguisse acessar o *Guessing Game* durante sua execução pelo restante da turma;
- Não demonstraram ter realizado as leituras preparatórias (*links de reading*) para a elaboração de informações curtas a seu respeito (pré-*Guessing Game*) e, posteriormente, para a elaboração das suas páginas pessoais e do mapa conceitual.

Acrescente-se, ainda, que uma parte dos alunos já possuía página na Internet bilíngüe português-inglês e apenas criou um *link* para o seu *site* com a versão em inglês, não

havendo uma construção textual de uma página pessoal por parte destes indivíduos durante o experimento.

4. PARTE IV: ANÁLISE DE DADOS

Procurando responder às questões norteadoras da pesquisa, analisamos as interações produzidas por um grupo de alunos de Informática em um ambiente digital de aprendizagem de língua inglesa a distância criado especialmente para este experimento⁴⁶, focalizando os procedimentos neste ambiente específico que envolveram as tarefas colaborativas com foco na forma (FonF).

As publicações dos sujeitos deste estudo estão com suas autorias identificadas no AD, que permite apenas acesso restrito de usuários, mas foram codificadas em nossa descrição e análise de dados da tese, com o fito de evitar uma maior exposição destes alunos, que não contribuiria para os objetivos desta tese.

Os anexos contendo imagens descritivas do ambiente digital que serviu de instrumento, o *script* do diálogo que serviu de base para as tarefas de *listening* e *dictogloss* e a exemplificação das produções coletadas no *chat* estão nas páginas finais deste volume, juntamente com o glossário e as abreviaturas.

Buscando apontar algumas características de uma proposta pedagógica que se proponha a favorecer a exploração da reflexão das interações engendradas pela comunidade virtual de alunos e professores por meio de um ambiente digital de aprendizagem (ADA), examinamos alguns fatores envolvidos nesta experiência.

Em primeiro lugar, apresentamos uma primeira visão sobre a inter-relação entre ferramenta, tarefa cooperativa e tipo de foco obtido. A seguir, examinaremos a relação entre o tipo de ferramenta utilizada e a quantidade de turnos produzidos, verificando a proporção de foco na forma que emergiu em cada caso. Após, analisaremos as interações produzidas em relação ao objetivo de favorecimento da reflexão do aluno sobre sua própria produção pelo foco na forma a partir das tarefas. Finalmente, destacaremos os próprios sujeitos em suas interações, em suas diferentes modalidades, com as tarefas colaborativas.

⁴⁶<http://pet.inf.ufrgs.br/tedal4ever>.

5.1 A inter-relação entre ferramenta, tarefa cooperativa e tipo de foco obtido ⁴⁷

Em primeiro lugar, foi feita a correspondência entre ferramenta, tarefa cooperativa e tipo de foco obtido – foco na forma *versus* foco no sentido, fatores de organização que, conforme nossa hipótese inicial, poderiam proporcionar a exploração da reflexão das interações produzidas por comunidades virtuais de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

As demais tarefas mantenedoras da coesão do tópico (contatos sociais) e produtoras de insumo para os próprios autores e colegas – responder colaborativamente a perguntas de compreensão auditiva, escrever frases com dados pessoais básicos como preparação para o *Guessing Game*, criar uma página pessoal, ler textos *on-line* e estruturar um mapa conceitual – não tinham como objetivo gerar metafala, sendo focadas no sentido e não na forma, motivo pelo qual não constam das tabelas. Com exceção das perguntas de compreensão (*listening*) com foco no sentido, todas estas citadas foram desenvolvidas pelos alunos sem qualquer interação aparente no AD. Como o AD possui ICQ e os alunos tinham contatos pessoais em disciplinas do curso de Informática, é possível que tenha havido algum tipo de interação pessoal relativa a essas tarefas, não disponíveis à verificação. Note-se, porém, que uma característica do curso de Informática é a predominância do trabalho individual. Observamos que mesmo quando os alunos são membros de um projeto, este é decomposto em partes desenvolvidas solitariamente por cada indivíduo. De uma maneira geral, existe uma grande relutância em relação ao trabalho cooperativo, pois o aluno é valorizado por seu desenvolvimento final de um sistema, buscando sempre proceder de forma a ser apontado como seu único autor. Então, é possível que a falta de registros relativos à interação dentro do AD em torno dessas atividades citadas registre uma situação concreta ocorrida longe do AD. As tarefas com foco no sentido funcionaram neste experimento como referenciais de comparação geral com as tarefas de foco na forma, funcionando como fonte de hipóteses testadas para posterior análise pelos próprios autores.

⁴⁷ Todas as citações referentes à produção dos alunos mantiveram sua forma original, com todo o tipo de erros produzidos.

Inter-relação entre ferramenta, tarefa cooperativa e tipo de foco

| FERRAMENTA | TAREFA COOPERATIVA | TIPO DE FOCO |
|-------------------|--|---|
| <i>Chat</i> | <i>Dictogloss</i> | Forma (planejado) X Sentido (obtido) |
| <i>Chat</i> | <i>Guessing Game</i> | Sentido |
| Fórum | Compreensão auditiva (<i>listening</i>) | Sentido |
| Fórum | Construção de uma narrativa a partir de uma seqüência em quadrinhos sem falas | Sentido + Forma |
| Fórum | Análise das hipóteses testadas | Forma |

Em seguida, verificou-se o número de turnos presente em cada tarefa que resultaram em foco na forma para verificarmos o nível de interatividade proporcionado por cada tarefa. Baseamo-nos no conceito de Crookes (1990), segundo o qual, *“turno é um ou mais fluxos de discurso limitado(s) pelo discurso de outro, usualmente um interlocutor”* (op. cit., p.185). Para ilustrar essa definição, ele fornece este exemplo:

“A: Are you going home?”

B: Sure, I’ll be leaving in ten minutes.

A: Great.”

Segundo esse conceito, o falante A teria dois turnos e o falante B apenas um. Seguem-se os resultados de nossa comparação.

5.2 Turnos produzidos e ferramentas da plataforma digital: Chat x Fórum

Tarefa de *dictogloss* via *chat*

| A l u n o | N° de turnos por aluno | N° de turnos com FonF |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1. A | 29 | zero |
| 2. C | 7 | zero |

| | | |
|-------------------|-----------|-------------|
| 3. D | 37 | zero |
| 4. É | 3 | zero |
| 5. E ê | 21 | zero |
| 6. G | 16 | zero |
| 7. J | 22 | 1 |
| 8. P | 43 | 2 |
| 9. R | 19 | zero |
| 10. W | 27 | 2 |

De 224 turnos provocados pela tarefa de *dictogloss* via *chat*, apenas 5 foram focando a forma, referente à uma estrutura mencionada por 12 vezes durante o desenrolar da atividade (*looks familiar*). Dos 10 alunos, apenas 3 focalizaram cooperativamente na forma. O número de turnos focando a forma (turnos FonF) foi 5.

O *dictogloss* foi utilizado por Swain (2000) presencialmente, em uma aula sem estrutura tecnológica digital, com agrupamentos em duplas para reconstituição do diálogo. Em

nosso AD, propusemos a replicação da experiência pela utilização do Fórum, mas os alunos solicitaram explicitamente o uso do *Chat*, alegando que no Fórum o ritmo era muito lento.

- *A chat will be better than this forum lets go to terra!!!*
- *> A chat will be better than this forum i think that too is too much clicking and dings (the sound of clicking)*
- *> A chat will be better than this forum yes, a chat would be better than this forum*
- *> > A chat will be better than this forum > > > lets go to terra!!! > In the second listening we should make one only thread. Will be more easy to chat.*
- *Chat Entrem em www.geocities.com/demoghost/ufrgs e baixem o primeiro (red)*

Uma explicação possível seria o hábito: a maioria dos jovens, principalmente da área de informática, está extremamente familiarizada com a ferramenta síncrona de bate-papo, justificando a alta participação da maioria dos alunos na atividade proposta.

No *chat*, pudemos observar a co-construção de sentido e uso da língua pela ação conjunta de sujeitos agindo de maneira coordenada entre si, e uma geração de múltiplas possibilidades em torno da construção da forma e do sentido. No entanto, a alta velocidade, tão apreciada pelos sujeitos desta pesquisa, concretizou os aspectos negativos listados por Kern (1995) com relação ao uso das tecnologias síncronas na aprendizagem (seção 2.6.2). Com exceção dos 5 turnos com foco na forma abordando a expressão *looks familiar*, apontados em nosso levantamento de dados, observou-se uma ausência de preocupação explícita com aspectos de correção formal, voltando-se todos para o foco no sentido.

Conforme Clark (1996), ocorre uma dificuldade natural da comunicação no meio digital pela ausência daqueles elementos próprios dos cenários face a face. Pela

inexistência da co-presença física, da visibilidade e da audibilidade, o esforço de co-construção de sentido precisa ser bem maior. O contexto, determinante do sentido de cada palavra, é reconstruído pelo usuário, que normalmente ainda adiciona, mentalmente, a entonação que ele imagina ter sido tencionada pelo autor, tentando, desta forma, recuperar o não-dito na rede. O desconhecimento da interpretação feita pelos colegas pode gerar uma inquietação que faz o autor voltar-se sobre a própria produção de sentido de forma reflexiva.

Ao mesmo tempo, exatamente pela necessidade de maior intensidade reflexiva referente à co-construção do **sentido**, a grande velocidade em que ocorre o *chat* não é tão propícia para atividades de foco na forma (FonF) como o Fórum.

O *chat* instaura a urgência da comunicação: quem não se coloca muito rapidamente no fluxo conversacional e de forma eficaz simplesmente é ignorado pelo grupo. Isso nos remete ao aspecto afetivo na aprendizagem de LE, que envolve a problemática inter-relação entre ansiedade comunicativa e da complexidade de sentimentos, crenças e comportamentos próprios do processo de aprendizagem de uma nova língua. Com todos os fatores somados, temos um quadro bem menos favorável ao uso do *chat* de forma intensiva do que pode fazer crer a abundância de cursos *on-line* de LE que o utilizam preferencialmente ao Fórum. Essa preferência dos professores, criadores de cursos e alunos pelo *chat* também embasa-se na sua correspondência com o formato predominante das aulas presenciais que incentivam a interação dos alunos mediada pela figura centralizadora do professor.

Nesta experiência, observamos o fenômeno de reprodução, em ambiente digital, das mesmas coerções sociais existentes dentro do grupo presencialmente. Assim, assumiram o papel de líder digitalmente aqueles mesmos alunos que o desempenhavam fora deste contexto. Observemos a seqüência do *chat* em que aparece a única expressão que recebeu foco na forma, já destacada anteriormente, e constataremos que apenas quando

um dos alunos menos participantes e com menor grau de liderança colocou sua versão para apreciação dos colegas, utilizando, aliás, a forma correta, é que houve uma manifestação de estranheza. Ela foi expressa por meio do uso de um trocadilho um pouco debochado com o sobrenome deste aluno:

!c: Jonathan - Nice to meet you. Patsy, I think that your face looks familiar. Where are you from?

!j: ô P., isso tá muito esquisito !

A grande semelhança do funcionamento do *chat* com o esquema de relações sociais presenciais pode ser o responsável pela imediata reprodução das coações presentes ao desempenho de outros papéis, diferentes dos habituais, por cada um dos componentes da comunidade virtual. J., que talvez de forma inconsciente coloque-se de forma hierarquicamente superior em termos de proficiência de inglês a C., parece irritar-se quando este último utiliza-se de uma forma sintaticamente construída de maneira divergente daquelas propostas por colegas de maior proficiência dentro do grupo, conforme pudemos examinar em interações anteriores, intercaladas com outras partes do diálogo, aqui omitidas por razões de clareza. Simbolizamos o grupo de alunos mais proficientes como P1, seguidos por aqueles com uma proficiência menor como P2 e os demais, de uma escala inferior, como P3.

P1 !w: Jonathan⁴⁸ thinks *Patsy face familiar*

P3 !e: (...), jonathan, that word in NY tribune *looks she familiar*.

P1 !d: ok it is what you have Jonathan - *I looks like familiar*.

P1 !d: Jonathan - *I looks like familiar*.

⁴⁸ Jonathan e Patsy são os personagens do diálogo ouvido nas tarefas iniciais do experimento.

P1 !a: do you remember he (Jonathan) said: *You look familiar..* (and she answers (...))

P2 !g :Jonat - *Her face looks me familiar.*

P3 !c: . Jonathan - Nice to meet you. Patsy, I think that *your face looks familiar.*

P1! j: ô P., isso tá muito esquisito !

P1!w: "*I looks like familiar.*" , this sentence don't make sense.

P2!p: no i think is *looks familiar.*

P1!w: *You look familiar. OR. Your face looks familiar.* Would be better!

P2!p: *you look familiar*

P1!d: Jonat - *Her face looks me familiar.*

Com base em nossa classificação de níveis de proficiência de inglês destes alunos, verificamos o seguinte funcionamento do grupo neste episódio: W. (P1) tenta reproduzir, erroneamente, a forma alvo. D. (P1) repete por três vezes uma construção errônea sem que ninguém faça reparos, nem mesmo A. (P1), que utiliza a forma correta. E. (P3) e G. (P2) também utilizam formas incorretas, que não são comentadas. C. (P3), então, coloca a expressão de forma correta, seja porque a percebeu com clareza durante o *listening* e ainda a recordava, por sabê-la, ou porque utilizou a forma empregada por A., anteriormente. Mas é esta forma correta que perturba J. (P1): *ô P., isso tá muito esquisito !* J. não havia colocado a forma no *chat*, mas possivelmente tinha uma hipótese diferente da forma correta produzida por C. A., também P1 como ele, não foi contestado. E é W. (P1) que agora aproveita a oportunidade para contestar D. ,

indiretamente: !w: “*I looks like familiar. , this sentence don´t make sense.*” Agora P. (P2) coloca sua hipótese, aliás, correta: *no i think is ‘looks familiar’*. W. (P1) impõe suas opções: “*You look familiar. OR. Your face looks familiar. Would be better!*” P. (P2) faz sua escolha (correta): “*you look familiar*”. E o que faz D. (P1), autor da versão incorreta por ele repetida já por três vezes? Perturba-se pelas hipóteses em discussão, mas apega-se à estrutura da língua portuguesa em uma nova hipótese incorreta “*Her face looks me familiar*”, que encerra a única discussão com FonF ocorrida no *chat*. Ninguém discute essa alternativa proposta, nem mesmo A. (P1).

Apesar de estarmos descrevendo um episódio específico, ele delinea bem a linha geral de atitudes interacionais que observamos dentro do AD: os diferentes níveis de proficiência dos membros do grupo são reconhecidos implicitamente e parecem direcionar a uma certa escala hierárquica em termos das participações nas discussões, repetindo a situação da realidade presencial.

Se o Fórum é empregado, existe o fenômeno de “*conversa em câmara lenta*” (Beauvois, 1996; Beauvois e Eledge, 1996), que altera o processo de produção e permite mais tempo para pensar e compor, favorecendo a abstração reflexiva e meta reflexiva envolvendo outros aspectos além do sentido. Além disso, dependendo da organização da tarefa, pode favorecer uma participação mais bem distribuída entre os membros do grupo.

| |
|---|
| Tarefa de narração de uma história em quadrinhos |
| Nº total de turnos: 45 |
| Nº de turnos c/ FonF: 26 |
| Nº de alunos c/ FonF: 5 |

Turnos por aluno na narrativa

| Aluno | N° de turnos |
|--------------|---------------------|
| A. | 8 |
| C. | 1 |
| D. | 10 |
| Eê. | 0 |
| É. | 1 |
| G. | 4 |
| J. | 7 |
| P. | 1 |
| R. | 1 |
| W. | 12 |
| Total | 45 |

Como podemos observar na tabela acima, a segunda atividade do experimento via Fórum, que foi a construção de uma narrativa a partir de uma seqüência de quadrinhos sem falas, obteve uma participação muito menos intensa que o *dictogloss* via *chat*, mas um nível mais alto de foco na forma: apenas 45 turnos, contrastando com os 224 turnos provocados pela tarefa de *dictogloss* via *chat*, mas com mais da metade deles — 26 — focando na forma, contra apenas 5 de FonF no *dictogloss* via *chat*. Os alunos P1, no entanto, centralizaram e dominaram as interações nesta atividade. Os alunos com proficiência menor protegeram-se de uma avaliação negativa pela construção prévia de uma história, colocada para correções pelos alunos mais proficientes, correções essas que não foram discutidas, mas apenas incorporadas ao texto final. Torna-se bastante transparente a internalização, pelos alunos, da situação coercitiva presencial, onde os alunos apresentam ao professor algum trabalho para a nota de aprovação final. Esse receio não se fez presente entre os alunos com maior grau de conhecimento da L2, que dedicaram-se, de forma lúdica, a construir uma historieta *on-line*, interrompendo-a, de quando em quando, para auxiliar os colegas que pediram auxílio para a correção de suas narrativas prontas. Suas intervenções foram amistosas, tanto na forma lingüística como gráfica (emoticons) “... *I'll try to help :-)*” e bastante intensas no sentido de demonstrarem uma atenção minuciosa com o conteúdo que estava sendo alvo de revisão. Houve preocupação com o relacionamento pessoal, inferido de mensagens como esta: “*C., do you agree with the correction ? Could you improve the sentence ?*”, sem deixar de lado o lúdico, em alguns casos: “...*On Saturday the cat war die. heheheh Bush killed the cat because he thought the cat was Laden's cat... :-) just kidding.*” Note-se o alto grau de uso de emoticons sorridentes durante as interações: :-), demonstrando o domínio da linguagem de chat pelos sujeitos e suas regras de cortesia: “*I think that schedule will be better than agenda :-)*”. (...) “*thanks W. :-)*.”

Este formato de tarefa não se mostrou tão propícia à intensa participação de alunos que se mostraram bastante sociáveis e colaborativos nas demais atividades, como R.. Talvez também ele estivesse envolvido com a preocupação de receber uma má avaliação final e

visando a apenas à construção de um texto isento de erros, sem um interesse real com os aspectos problemáticos da língua.

A terceira e última atividade via Fórum, criada com o objetivo explícito de facilitar a análise reflexiva com FonF, listou frases pinçadas da própria produção dos alunos para sua análise e colocação de uma hipótese diferente daquela já testada. Nela, a quase totalidade dos turnos foi de FonF, e a distribuição deles entre os participantes contemplou também alguns alunos com participação quase nula em atividades anteriores, como pode ser observado na seção anterior.

| |
|--|
| Tarefa de análise de hipóteses testadas |
| Nº total de turnos: 222 |
| Nº de turnos c/ FonF: 204 |
| Nº de alunos c/ FonF: 7 |

| Aluno | Nº Turnos |
|--------------|------------------|
| A. (FonF) | 27 |
| C. | 9 |
| D. (FonF) | 32 |
| É. | 18 |

| | |
|--------------|------------|
| Eê. | 8 |
| G. (FonF) | 23 |
| J. (FonF) | 31 |
| P. | 2 |
| R. | 39 |
| W. (FonF) | 33 |
| Total | 222 |

O número de turnos na última tarefa do Fórum, a análise de hipóteses, foi quase igual ao número das interações no *chat*, totalizando 222 turnos. Destes, 204 focaram na forma, enquanto os demais turnos foram relativos a assuntos colaterais, como comentários sobre problemas de programação do Fórum e esforços de um aluno para desenvolver a atividade de mapa conceitual proposta antes do início da sessão no Fórum.

Então, obtivemos o seguinte quadro comparativo:

QUADRO COMPARATIVO

| Tarefa | N° de Turnos | N° de turnos c/ FonF |
|----------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Dictogloss via <i>chat</i> | 224 | 5 |
| Narrativa via fórum | 45 | 26 |
| Análise via fórum | 222 | 204 |

Ou seja, apenas 2,2 % dos turnos do *dictogloss* via *chat* focaram na forma, comparados com 57 % dos turnos da narrativa via Fórum com FonF e com 91,89 % dos turnos da análise via Fórum também com FonF.

5.3 As tarefas e o foco na forma

As tarefas que foram escolhidas para possibilitar o foco na forma (FonF) seguiram o conceito de Swain e suas experimentações (1998; 2000). A primeira tarefa para FonF foi uma versão do *dictogloss* original, mas adaptado ao AD. Os alunos ouviram um diálogo gravado no espaço de *listening* (atividade para compreensão auditiva), referente a uma conversação em uma festa, tomaram notas de palavras-chaves e então passaram a reconstituir o diálogo cooperativamente.

Temos, então, tarefas de reconstituição com diferentes graus de exigência: em primeiro lugar, a tarefa de compreensão, apoiada sobre a memória de reconhecimento, na qual estão dados todos os índices relevantes, tanto contextuais quanto sentenciais, e a correspondente coordenação destes índices perceptuais; em segundo lugar, a tarefa de

produção, na qual estão dados apenas os índices contextuais, exigindo a memória de evocação. Esta é uma memória representativa mais complexa e, portanto, com um nível mais alto de exigência e dificuldade (Axt, 1994).

Obviamente esta foi uma experiência sem precedentes para todos eles, a grande maioria participando ativamente e de forma cooperativa, enquanto explorava o novo ambiente, como podemos verificar na reprodução abaixo:

!d: HTML tags are accepted?

(...)

!d: no :-/

!e: no tags

!a: and its good that they dont accept tags...

!p: i wanna see we rebuild the dialog

!g: somebody must plays the dialogue

!e: Play it LOUD!!!

!d: good idea

(...)

!Eê: Who introduced Pasty?

!r: I'm fine and you peter

!p: Peter ou Jon

!j: someone rebember the girst, I mean, the first dialogue ?

!a: peter introduced patsy to jona..

!w: Peter introduce Patsy to Jonathan or JOnathan to Pats.

!p: fine

!r: patsy is Jonathan's friend...i think"

Aqui, como nas demais tarefas, pudemos observar a dinâmica de auto-organização do grupo, extremamente ativo. Primeiramente, exploram a ferramenta, buscando e discutindo seus recursos “*!d: HTML tags are accepted?(...)! d: no :-/ !e: no tags!a: and its good that they dont accept tags...*”. Interrompem esta atividade quando um colega lembra a todas da tarefa proposta “*!p: i wanna see we rebuild the dialog*”, e tratam de iniciá-la imediatamente “*!g: somebody must plays the dialogue*

!e: Play it LOUD!!! !d: good idea (...)!Eê: Who introduced Pasty?.

A estrutura de diálogo cooperativo assemelha-se à dos exemplos citados na experiência de Swain & Lapkin (1996/2001).

S1: *Un bras...wait...mécanique...sort?*

(An arm...wait...a mechanical [arm]... comes out?)

S2: *Sort, yeah.*

{Comes out, yeah.}

S1: *Se sort?*

(Comes out?) [reflexive form: *se sort*]

S2: *No, sort.*

(No, comes out.) [correct form: *sort*]

O objetivo principal desta tarefa é focar na forma através da reflexão consciente, maximizando os papéis da produção em termos de promover o *noticing*, vindo a gerar

ou consolidar conhecimento lingüístico, promovendo a formulação e testagem de hipóteses e a produção de metafala, que torna todos esses processos “*disponíveis para inspeção*” (Swain, 1998:69). De acordo com a sustentação teórica de Swain, a meta fala envolvida em uma situação voltada para a criação de sentido pode servir para aprofundar a consciência do aluno em relação a formas e regras, e a relação de formas e regras com o significado que eles estão tentando expressar. Esta linguagem utilizada para fins cognitivos é um indicador concreto da solução de problemas cognitivos (*noticing*, formulação de hipóteses e testagem) e de processos envolvendo a compreensão. Ela não precisa envolver uma metalinguagem explícita, mas do ponto de vista da epistemologia piagetiana, toda a atividade metalingüística está relacionada a uma memória de evocação de esquemas lingüísticos conceituais ou representacionais (Axt, 1994). Remete-nos, portanto, a um patamar de abstração superior ao daquele exigido para uma atividade de compreensão.

Como já examinamos no item anterior (6.1), não ocorreu quase nenhuma metafala no ambiente digital quando adaptamos a tarefa para esta tecnologia e liberamos aos alunos o uso do *chat* para realizá-la, tendo quase todas as interações sido focadas na reconstrução do sentido. A diferença consistiu em foco na forma em Swain e o foco no sentido em nosso AD.

INÍCIO DA RECONSTRUÇÃO PELOS ALUNOS

!d: they were in a restaurant

!a: Peter - Presents Sarah to Jonathan

!j: Sarah worked at Herald Post

!r: patsy is from philadelphia

!p it starts with hey Peter

!w: Jonathan thinks Patsy face familiar

!g: champagne whisky

patsy-> Champagne please

!d: mineral water

!p: than they say some think about wrote

!é: patsy comes of philadelphia, knew somebody on the herald post, jonathan, that word in NY tribune looks she familiar. thats all

DIÁLOGO ORIGINAL OUVIDO

— Peter: *Oh, hi, Jonathan. Welcome!*

— Jonathan (J): *Hi, Peter. Congratulations! Your story was really great.*

— Peter: *Thank you, Jonathan. This is my friend Patsy. Patsy, this is Jonathan from the New York Tribune.*

— J: *Oh, nice to meet you, Patsy.*

— Patsy: *Nice to meet you too.*

— J: *Your face looks familiar...*

— Patsy: *Do you live on Collins Avenue in a house with a green door?*

— J: *Yeah...*

— Patsy: *I just moved next to you.*

— J: *Really?*

- Waiter: *Would like something to drink? Champagne, whisky, cocktail or mineral water?...*
- P: *I'll have a cocktail, please.*
- W: *Here you are, madam. And you, sir?*
- J: *Champagne, please. Thank you. So, where are you from, Patsy?*
- P: *Philadelphia.*
- J: *Maybe you know a friend of mine then Sarah. Sarah Burks.*
- P: *From the Herald Post?*
- J: *She worked there for some time. Now we work together here.*
- P: *Yes, I know her. But not from work; we went to school together.*

Certamente, para partirem deste ponto e chegarem à versão final da reconstituição, necessitaram registrar a forma, mas sem explicitarem episódios relacionados à língua (EsRsL) além daquele único já mencionado (*looks familiar*). Já no Fórum, houve uma presença mais expressiva de EsRsL. Tanto a tarefa de construção de uma narrativa quanto a da análise de hipóteses testadas apresentaram um grande número de evidências negativas fornecidas pelos alunos aos seus colegas, como no *feedback* dado por J. a C.

J - 24 February 2003 13:57:59

Re: Cartoon2

I found some errors too, there might be more, but I'll try to help :-)

*> The Smiths *was invited* the Jacsons for a dinner last friday.*

1. I think you could use only "invited"

> *On friday the *Smiths maked* the dinner, a *verry* good fish, and(como se diz arrumando-se?) when the Jacsons *...(como se diz chegaram?)**

2. *the Smiths made, not maked*

3. *"verry" is wrong, "very is" the right word*

4. *"when the Jacsons arrived"*

> *When they enter in the dinner room they *have* a surprise. the fish *.....(como se diz sumiu?)**

5. *they had a suprise, not "have"*

6. *the fish disapeared (remember the Metallica's music : I Disapear ?)*

> *And jonh ran to a restaurant to buy a new fish *to* the dinner*

7. *use "for" instead of "to"*

> *In the end of the night they *have seem* the cat and then they *have discover* where was the fish.*

use "saw" instead of "have seem"

8. *use "discovered" instead of "have discover"*

> *And then the Jacsons *backed* to your house.*

9. *use "went back", not backed*

Temos que observar uma diferença básica entre a situação presencial e a nossa, mediada pelo AD: na primeira, a participação verbal imediata, espontânea e focada na forma não tem uma contrapartida exata no Forum em AD. Examinando-se os intervalos entre várias postagens das interações construtoras da narrativa em quadrinhos, infere-se que houve algum tipo de reflexão tentando propor a “solução certa”, já pronta, omitindo os

prováveis EsRsL. Muitos autores não discutiram suas dúvidas em relação às correções recebidas dos colegas; apenas as aceitaram e as incluíram na versão final postada. Mesmo a dupla mais cooperativa de todas - A. e D. - na maioria das vezes apenas acolhe as sugestões dadas por cada um, quando muito, citando-as:

D: 24 February 2003 17:02:26 –

1 ° box:

Mr. B. call to Mr. _____ invitating him and his wife to dinner on Friday. Mr. _____ became very happy with the idea.

May someone continue the history?

A: 24 February 2003 17:05:46

And..i think its better writing “...his wife for a dinner on Friday.” (grifo nosso).

What about?

D: 24 February 2003 17:09:09

OK. So we have Mr. T. and “for a dinner” instead of “to dinner”. And what about the second box? (ênfase adicionada).

Could be something like this:

On Friday, Ms. B. cook a special fish for the special dinner...

Entretanto, deparamo-nos com a maior presença de EsRsL quando da combinação de uma tarefa analítica com o uso da ferramenta de Fórum. Esta foi proposta para oferecer uma seqüência à atividade anterior, calcada nas experiências presenciais de Swain, que **não** discute o tipo de tarefa que o professor deve propor na seqüência para facilitar a correção das hipóteses incorretas sobre a língua. Ou seja, o que fazer para facilitar a correção das hipóteses incorretas sobre a língua que os alunos produziram enquanto

focavam na forma? Em nosso caso específico de aplicação do *dictogloss*, vimos que os alunos não se desviaram do foco no sentido para discutir a forma, a não ser por um momento. Durante a construção da narrativa via Fórum, encontramos vários EsRsL, mas uma série de erros da mesma classe daqueles corrigidos por eles permaneceu inobservada. Ao mesmo tempo, constatamos que vários alunos com proficiência para notar estes erros não o haviam feito. Foi-lhes oferecida, assim, a oportunidade de fazê-lo em um segundo momento por meio desta nova tarefa com FonF — a análise de hipóteses testadas, ou seja, da produção prévia dos alunos. A preparação dos sujeitos para ela, envolvendo o destaque para a geração de meta-fala, seu formato voltado para a análise, somados ao tipo de ferramenta favorecedora da conversa reflexiva — o Fórum, foram desenhados para o favorecimento de interações com explorações reflexivas relativas às relações forma-significado da L2. Foi a suposição deste estudo que, caso os alunos já houvessem construído cognitivamente os conceitos relativos a estas formas, eles poderiam reconhecer e analisar os erros produzidos. Caso contrário, estes erros não se constituiriam em observáveis para o aluno.

Se colocarmos os alunos mais proficientes⁴⁹ na categoria P1, seguidos por sujeitos com um nível menor de proficiência em relação àqueles (P2), e os menos proficientes como P3, podemos verificar a elevação do nível de participação de alunos P2 e P3 com FonF neste tipo de tarefa. Esse tipo de interação reflexiva, onde os alunos discutem algum ponto lingüístico, havia ficado mais restrito aos alunos agrupados na primeira categoria nas tarefas anteriores.

R. (P2) - “27. *I've listen 'classmates' - in this form the verb must be in past the correct form is I've listened 'classmates' ”*

G. (P2) - “(...)I think no. The correct would be, I guess: I've heard 'classmates'.”

Encontramos nestes exemplos de meta-fala (EsRsL) a expressão escrita da reflexão individual ou cooperativa do aluno em relação a formas e regras, e a relação de formas e regras com o significado que eles haviam querido expressar. Dentro do arcabouço

teórico desta pesquisa, estes EsRsL são uma manifestação observável do processo do aprendiz tanto em relação ao processamento cognitivo como ao uso das estruturas de língua inglesa. Mesmo quando não havia sido o autor direto das frases, o aluno havia participado ativamente da tarefa no momento ou situação em que ela originalmente fora publicada no AD, fazendo uma rápida recuperação do sentido original pretendido.

Estas tarefas foram construídas em torno de um tópico maleável – primeiros contatos sociais – e poderiam ser desenvolvidas em diversos níveis de inglês a partir de um final de nível básico. Construídas para facilitar o foco na forma pelos alunos, possibilitaram a emergência deste nas interações, mas de forma ainda restrita nas duas primeiras tarefas, seja por influência das circunstâncias culturais envolvendo o *chat* que já examinamos, seja pela falta de autoconfiança dos sujeitos com menor proficiência na tarefa de construção de uma história via fórum.

Um outro fator a ser considerado é o formato das aulas a que os alunos estão habituados. Nem fora nem dentro das aulas de línguas estrangeiras ocorre qualquer tipo de favorecimento ao raciocínio analítico da língua em produção pelo aluno. A postura cooperativa reflexiva não faz parte do sistema educativo em geral e surge como uma novidade completa para os alunos. O que há em pedagogia de L2 é uma alternância entre a **instrução** focada na forma pelo professor, seguindo um currículo analítico, e o foco no sentido, seguindo a abordagem comunicativa em sua versão fraca. Os dois focos vão alternando-se dentro de um curso em função do direcionamento adotado pelo professor orientado pela linha de pensamento cognitivista tradicional.

Como este professor pode tratar o erro? Examinemos dois exemplos apresentados pela Profª Nina Spada (2003⁵⁰):

Aluno: *I don't speak very well English.*

⁵⁰ Palestra intitulada “*Integration or Separation? Form and meaning in second/foreign language learning*”, proferida no dia 17/11/2003, Instituto de Letras da UFRGS. Spada é docente do OISE – Ontario Institute of Studies in Education, Canadá, e autora de vários livros de referência internacional em estudos de aquisição de L2.

Profª: *You don't speak English very well?* (correção da ordem das palavras da produção do aluno)

Aluno: *No.*

Ou seja, o aluno não percebe que está sendo corrigido de forma implícita no diálogo e toma a pergunta da professora como uma reafirmação confirmatória da sua própria pergunta, sem conseguir notar a diferença entre a sua produção e a dela.

O contexto do segundo diálogo é um jogo de adivinhação onde os alunos estão praticando perguntas, tentando descobrir onde está alguém.

Aluno: *Is George is in the living room?*

Profª: *You said "is" two times, dear. Listen to you – You said "Is George is in...". Look on the board "Is George in the..." and then you say the name of the room.* (correção explícita, integrada ao foco no sentido)

Aluno: *Is George in the living room?*

Profª: *Yeah.*

Aluno: *I win!*

Ambas as situações são comuns em aulas de abordagem comunicativa, onde o foco é no sentido, sendo a primeira mais utilizada na versão “forte” da abordagem comunicativa, seguindo os princípios de Krashen (1985) e sua hipótese de insumo compreensível (i+1), e a segunda se fazendo presente em cursos com a versão “fraca” da abordagem comunicativa, que dá espaço para a instrução focada na forma. No entanto, estamos falando de *instrução* focada na forma.

Uma experiência que estes alunos muito provavelmente nunca tiveram foi relativa à aprendizagem colaborativa. Swain, em seus últimos estudos (2000) envolvendo tipos de tarefa, observa a negociação de *aprendizagem* emergida dos próprios aprendizes,

quando eles conversam colaborativamente sobre sua própria produção, identificando problemas com ela e discutindo maneiras de corrigí-la. Ou seja, o foco na forma surge dentro da interação entre alunos e parte dos próprios alunos pelo favorecimento deste processo provocado pelo tipo de tarefa criada pelo professor.

E o que fazer quando a FonF não ocorrer? Certamente há várias respostas possíveis envolvendo a aprendizagem integrada de focos no sentido e na forma, mas todas envolveriam mais tempo e uma construção de relacionamento professor-aluno e de um conceito novo para os alunos dos papéis de cada um ao qual não teríamos acesso no curto período do experimento, como a intervenção direta do professor durante a interação através do método clínico, por exemplo. Neste caso, o professor coloca questões ao aluno *a partir da conceitualização expressa ou demonstrada por este*, contra-argumenta, pede esclarecimentos e justificativas sobre o que foi colocado pelo aprendiz ou propõe desafios.

Dando continuidade ao papel de professora restrito ao de organizadora (além de supervisora) de tarefas, reapresentamos aos alunos recortes de suas próprias produções em um momento separado daquele da produção original, mas em uma ação totalmente integrada àquela. O objetivo era favorecer a reflexão sobre sua própria produção, permitindo que o aluno se desse conta do erro e se autocorrigisse, mesmo que apenas parcialmente.

Exemplo:

A: "all *owers* classes (in college) should be like this.. " Ok.. it's my mistake here... I wrote this sentence and i realized the mistake second after posting it! the correct is: "all ours classes (in college) should be like this.. "

Assim, A. consegue corrigir o aspecto ortográfico da sua produção original (*owers ours*), deixando de notar o aspecto sintático (*ours our*).

Este tarefa também permitiu que o aluno visse o erro que ele não percebeu ou não sabia corrigir ser analisado e corrigido pelos colegas:

G.: these aren't mistakes - “(...) *Champange please I wrote it. It's correct. I was saying what the waiter offered to Patsy. And what Patsy answered.*”

J: “*These words are wrong.... it's not 'champange'... it's champagne. and 'whisky' is wrong too... it's whiskey last, but not least, it's missing a comma in the second sentence. Result: Waiter : Champagne, whiskey.. Patsy : Champagne, please*”

Também favoreceu a revisão das próprias hipóteses ou certezas provisórias:

15:47:27 – D. - Re: 28. hear?? - > “28. *I didn't hear 'classmates' too > > where's the mistake? I think have to use either instead of too because it is a negative sentence*”

15:47:55 – J – “> 28. I didn't hear 'classmates' too > > where's the mistake? **One guess: I didn't hear the word 'classmates' spoken in the dialogue too...**”

15:49:09 – J – “> > I think have to use either instead of too because it is a negative sentence **ops... you're right. It's either instead of too...**”

No caso acima, D. e J. comentam a frase de número 28 “*I didn't hear 'classmates' too*”, produzida durante a atividade de *listening* do primeiro dia e a pergunta de um colega que não consegue descobrir nenhum erro nela (> *where's the mistake?*), postando suas hipóteses bastante diferentes quase ao mesmo tempo no fórum: D = 15:47:27 e 15:47:55. J. atém-se a uma tentativa de melhoria do estilo da frase produzindo alguns acréscimos lexicais – “*One guess: I didn't hear **the word 'classmates' spoken in the dialogue too...***”, sem perceber o problema de sintaxe. Porém, D. já havia colocado a análise correta, citando adequadamente a regra infringida: “*I think have to use either instead of too because it is a negative sentence*”. Dois minutos mais tarde (15:49:09), J. mostra o produto de sua reflexão a respeito de sua própria hipótese anterior: “*ops... you're right. It's either instead of too...*”

5.3.1 Os Episódios Relacionados à Língua (EsRsL)

Foi feita uma categorização geral dos EsRsL sob dois aspectos: o tipo de foco na forma produzido pelos alunos e a inferência dos processos reflexivos implicados a partir das interpretações das verbalizações na situação interativa baseada em nosso quadro teórico.

Com relação aos tipos de foco na forma, encontramos três categorias predominantes: sintática, lexical e ortográfica.

Exemplos:

1. Foco na forma sintática do ERL: *“And.. i think its better writing "...his wife for a dinner on Friday." What about?*
2. Foco na forma lexical do ERL: *“When would be better changed for While..”*
3. Foco na forma ortográfica do ERL: *“The first letter of Canadian must be capital.”*

Houve uma preponderância massiva dos episódios focalizados na estrutura sintática, mais da metade do total, aproximadamente 64%. Os episódios relacionados aos aspectos lexicais e ortográficos praticamente se equivaleram em quantidade, cobrindo o restante dos episódios. Houve apenas uma ocorrência relativa a estilo, específica à repetição de palavras dentro de um parágrafo.

Problemas de ordem sintática apontados pelos alunos:

- a) tempo, formas e padrões verbais;
- b) preposições;
- c) pronomes;
- d) ordem das palavras;
- e) artigos.

Problemas de ordem lexical apontados pelos alunos:

- a) versão incorreta do português para o inglês, como em “*stay happy*” ao invés de “*became happy*”;
- b) colocação;
- c) uso de vocábulo de classe gramatical incorreta, como “*beauty*” ao invés de “*beautiful*”;
- d) uso de palavra tida como semelhante à correta, como em “*luck x look*”;
- e) preferência por cognatos ao invés da palavra de origem anglo-saxônica predominante;
- f) confusão com homófonos.

Problemas de ordem ortográfica apontados pelos alunos:

- a) consoantes duplas;
- b) omissão de letras.

As verbalizações dos alunos para justificar suas intervenções ou aceitá-las, ou ainda recusá-las, adotaram um padrão restrito, que pode ser descrito dentro do formato abaixo, implicando em algum nível de avaliação da forma anteriormente gerada.

1. “*É melhor...*”. Exemplos:

- “*You look familiar. OR. Your face looks familiar. **Would be better!***”
- “*For the second box the idea is good, but **we need to perfect it:** A suggestion is: (...)*”
- “*I’m gonna **improve** this sentece, let see if it get **better:** (...)*”

2. **“Errado x certo”**. Exemplos:

- *“unnecessary’ is the **correct** typing”.*
- *“The verb tense and agreement are write. But I think the setence has grammatical **errors Two errors** : (...)”*

3. **“Parece errado”**. Exemplos:

- *“I’ m not sure the sentence 'with all food on the table' is right... I too.”*
- *“I think that make isn't the best verb in this sentence... > but I don't know what verb is good.”*
- *“everyone is one word only and we think that there wasn’t the fish is not in the right order.”*
- *“Why we not have to use "workes" instead of "works"?”*
- *“(…looks like familiar…)Ok. Her face looks familiar. But Is it necessary this like???”*

4. **“Parece certo”**. Exemplos:

- *“I think you are right.”*
- *“are there anothers mistakes here??”*

5. **Reconhecimento/aceitação da contribuição ou comentário do colega sem explicitação de conceitos**. Exemplos:

- *“0 in real, so, the jacsons came back to their house.”*

- *Ok. So we have Mr. Toniolo and "for a dinner" instead of "to dinner".*
- *It's not important.*

6. Reconhecimento da fonte do erro .

- *"use glasses" is a literal traduction from portuguese to english... idiomatic expressions may be observated...*
- *the person think as in portuguese.*

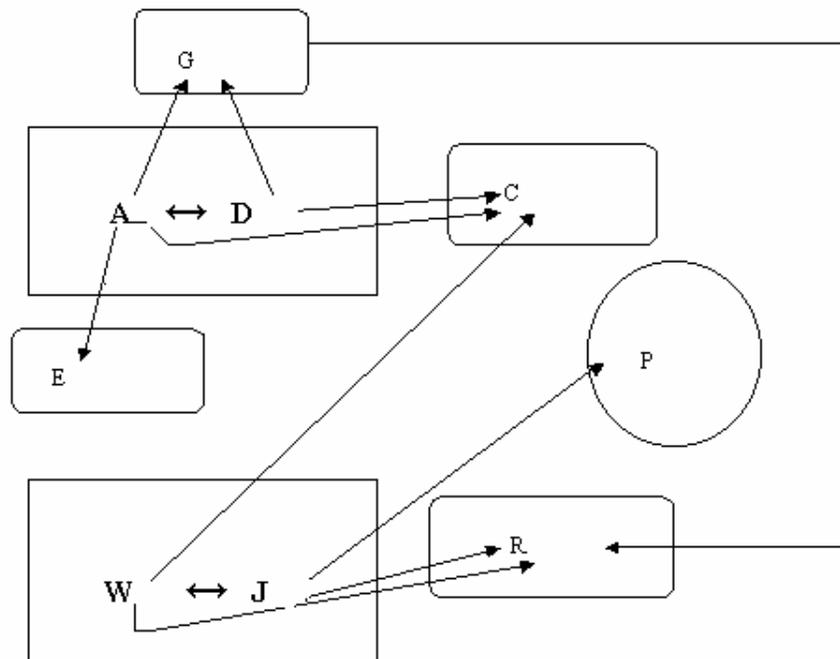
Os tipos de verbalização acima classificados, por vezes foram acompanhados da aplicação explícita de alguma regra gramatical:

- *the most content is wrong.. use happiest! (most is used with big words)*
- *We not have to use two auxiliar verbs in the same setence, the correct is: > > "Are you anarchyst?"*
- *"work" must be on the correct time = "works"*
- *there are another mistake.. "fall" is in the wrong time conjugation: "And the Bas' and the To's, (...) fell down laughing."*

Yeah and this sentence it isn't a question the correct is: > And nobody play tennys, anybody does? or.. "does anybody play tennis?"

5.4 As modalidades interativas

Fluxo de contribuições na narração



O gráfico acima representa algumas atitudes observáveis no AD durante a narração. Formaram-se duas duplas com membros altamente cooperativos entre si: 1ª) A. e D.; 2ª) W. e J.. Cada uma dessas duplas construiu sua narrativa cooperativamente, de forma quase síncrona, por meio do Fórum.

Os demais alunos participantes da atividade G., C., É., R. e P., colocaram no Fórum narrativas individuais construídas previamente fora do AD e, de formas diferentes, solicitaram correções aos colegas em geral, com exceção de P., que apenas colocou sua história, sem sinalização de pedidos de sugestões ou ajuda.

R.: (...) *On friday the Smiths made the dinner, a verry good fish, and ... (como se diz arrumando-se?) when the Jacsons... (como se diz chegaram?) (...)* *On Saturday the cat*

war die. Heheheh. (Se alguém puder me ajudar com as palavras desconhecidas acima e com a correção dos muitos possíveis erros do texto acima, eu agradeço muito)

C.: *Essa é a minha versão (...)*

G.: *(...) Sorry any English mistakes.*

É.: *(...) Any suggestions??*

P. foi auxiliado por J.

P - *"> When every one arrived, they became surprised after realized that there wasn't the fish.*

J -- *That's a bit confusing... you'd better use : "the became surprised after realizing that the fish disappeared" or something like this*

> but Mr. Smith run to the nearly Fish'n'Chips restaurant and bough the best fish of the restaurant.

-- "but the Mr. Smith ran" is a better way of saying that

-- the correct form is : bought, not bough

> they all enjoyed the dinner, unless Ms. Smith

You'd better use the expression : they all enjoyed the dinner, but Ms. Smith"

É. recebeu ajuda de A. :

"> Beauty is "beleza" you shouldn't use on this case. Beautiful is better.

> > 6- Wow! Where are the fish??>

> *I think your should use IS not ARE*

> *Wow! Where IS the fish??*

> > *8- Finally start the dinner, and all were happy!*

> *Another way of expressing it would be:*

> *Finally the dinner started, and all were happy!"*

R. foi ajudado por J., G. e W.

J. praticamente reformulou cada frase de R.: "(...)> *And jonh ran to a restaurant to buy a new fish *to* the dinner*

use "for" instead of "to"

> *In the end of the night they *have seem* the cat and then they *have discover* where was the fish.*

use "saw" instead of "have seem"

use "discovered" instead of "have discover"

> *And then the Jacsons *backed* to your house.*

use "went back", not backed" (...)

G.: ">> *The Smiths *was invited* the Jacsons for a dinner last friday.*

I think you could use only "invited" >I think you could use "had invited" too.

W.: “> >> *The Smiths *was invited* the Jacsons for a dinner last friday.*

> > *I think you could use only "invited"*

> *I think you could use "had invited" too.*

Was invited is passive, but not wrong. But the sentence would be changed by

*"The Smiths *were* invited by the Jacksons for a dinner last friday." (I think that was the opposite)*

"Had invited" or "have invited" are correct too. I would chose "Had invited" because the whole story is in the past and this event is earlier then the story."

C. foi auxiliado por A., W. e D.

W.: “ *4-never, they will dress more exquisite.*

Never??

Why not change this setence to: "Because of the very important occasion, Mr. and Mrs. Smith wore very fancy clothes."

A.: Este aluno comentou e sugeriu correções para cada frase produzida por C.
Exemplo:

“3- the Smiths lost two hours preparing the table (acho que esta errado mas, nao me ocorreu outro jeito);

use spent instead of lost (gastaram e nao perderam)

> *4-never, they will dress more exquisite.*

You shoul improve this sentence.. They won ´t dress so funny and strange ever again.

> 5- *finally the jacsons arrived and mr.smith can breath less tense.*

better use could instead of can”

D.: Este aluno fez várias sugestões, deixando claro que poderia fazer outras se não estivesse ocupado com sua própria construção colaborativa da narrativa com A.

1. *"to eat" instead of "for eat"*

"saturday-night" instead of "night-saturday"

2 *"so aprehesive" (i'm not sure about the h) instead of "too apreensive"*

3 *"setting the table" instead of "preparing the table"*

i think there are more mistakes but now i have to finish my text :-)

G. recebeu contribuições tanto de A. como de D.:

D.: *I think that schedule will be better than agenda :-)*

A.: *--> i think busy is better then occupied*

(most is used with big words)

> *So, they went to wear formal clothes.*

--> So they went to choose the formal clothes the would wear and dressed it? ”

Um aspecto que emergiu das duas tarefas com foco na forma (FonF) via fórum foi o (des)nivelamento do *status* das duplas que trabalharam em parceria. Esse nivelamento (ou sua falta) foi observado em relação a estes aspectos: o conhecimento lingüístico referente à L2 e conseqüente produção no AD, e o grau de sociabilidade e capacidade

cooperativa demonstradas nas tarefas, que são agora descritos caso a caso para obtermos o perfil do grupo. Os sujeitos continuam a ser codificados por uma letra.

O primeiro sujeito a ser analisado é P. Atuou parcialmente sozinho e um pouco em dupla com Eê. Dentro do grupo sempre foi ativo, mas era tido como alguém com dificuldade de acomodar-se ao funcionamento coletivo. Na atividade de criação de uma narrativa baseada em quadrinhos, criou sua história sozinho. Demonstrou uma produção entre média e média alta nas atividades de compreensão (*listening activity* que precedeu a atividade de *dictogloss*) e construção do sentido, mas teve um desempenho muito deficitário na tarefa reflexiva envolvida na análise de hipóteses testadas (de sua própria autoria, como o exemplo abaixo, ou de outros).

16:29:38 - Are you useing black clouthes? it should be: 'Are you using black clothes?'

just stupids mistakes

Enquanto os demais colegas digitavam análises, perguntas e respostas no Fórum, ele apenas lia as interações. Interpelado, explicou que não sabia fazer “aquilo”. Como foi entendido que o problema era a tarefa, ela foi explicada novamente, mas ele explicou não saber inglês o suficiente para analisar as frases listadas na agenda. Incentivado a tentar, buscou erros produzidos fora daqueles listados, a maioria ortográficos, que ele conseguiu corrigir e os colocou no Fórum:

Extras Porblmes – “Today is my fith day on english classes and I'm really learning a lot.
Today is my fifth.”

Extras Porblmes – “State University of Rio Grande do Sul, Brazil. should be: Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil”

Extras Porblmes – “... what i am doing... Maybe i'll improve ... While i don't ... The pronoum 'I' is capital”

O aspecto ortográfico não foi enfatizado em nosso estudo no momento da escolha de erros por dois motivos: por não favorecer a discussão ensejada e devido à pouca atenção que os internautas usualmente prestam a esse aspecto da língua. Pelo contrário, a omissão de letras é até considerada uma estratégia para uma comunicação rápida, de tal forma que fica difícil sabermos o quanto um erro foi provocado pelo desconhecimento da ortografia correta, por um erro de digitação ou foi intencional. Mesmo assim, por sua simplicidade que envolve principalmente a memória de reconhecimento, esteve entre os três primeiros tipos de erros selecionados para discussão pelos alunos no início da tarefa.

Com base em Piaget (1979 apud Axt, 1994), a atividade metalingüística relaciona-se a uma memória de evocação de esquemas lingüísticos conceituais; o conhecimento gramatical é capaz de manipular conceitos sintáticos, constituindo um saber conceituado. Assim, enquanto o reconhecimento envolve um tipo de memória hierarquicamente mais simples, a evocação pertence a uma categoria processualmente mais complexa. Isso poderia explicar porque P. podia comunicar-se razoavelmente bem, mas não conseguia refletir sobre os fatos lingüísticos envolvendo problemas sintáticos, que constituíam a maior parte das questões colocadas pela professora na lista de hipóteses produzida pelos alunos. *“Eu não sei fazer isto, professora...”*, comunicou ele verbalmente, apontando para a tela com as interações dos colegas no Fórum.

Esse tipo de resposta já foi obtida em situações presenciais, quando os alunos foram solicitados a refletir sobre as inferências que levam à construção do sentido de um texto em L2. *“Eu nunca vi usarem esta didática...(…) A outra professora dava o texto com as perguntas, corrigia, mandava fazer um resumo do texto e pronto...(…) Sempre aprendemos as coisas fora de contexto e agora eu vi que não sei gramática...”* Emerge, a todo o momento, tanto em situações presenciais com digitais, o padrão educacional que exclui a reflexão, a construção ativa do aluno. A maioria dos alunos nem faz perguntas de ordem analítica como nem sabem fazê-las, quando convidados a tal. Dentro da área específica de ensino de língua inglesa, as duas abordagens mais comumente usadas, a comunicativa e a estruturalista e suas fusões denominadas de

“eccléticas”, excluem o posicionamento ativamente reflexivo do aluno. Encontramos, nesta situação, duas questões: a primeira envolve a situação individual de nível de proficiência do aluno; a segunda provém do entorno educacional.

C. teve uma produção muito baixa, demonstrando bastante dificuldade em realizar todas as atividades, inclusive as que envolviam apenas conhecimentos de informática, como a montagem dos espaços da página pessoal na Internet. Criou uma situação insólita em uma das atividades com foco no sentido por não perceber as regras envolvidas. Atuou sozinho em ambas as atividades do fórum, com uma produção abaixo daquelas dos colegas. Na tarefa de análise, teve uma produção semelhante a de É., descrita abaixo.

É. produziu apenas o mínimo suficiente, tentando fugir de várias atividades. Comentário digitado por ele durante o *chat* do *dictogloss* em um momento de intensa participação de todos: “!é: talvez eu nao devesse falar isso aqui, mas sou parceiro pra um boicote.” Perguntado a respeito da atitude permanente de esquiva das atividades socializadas no AD, disse que nunca havia participado de conversas *on-line* e evitava-as a todo o custo, argumento também colocado por C. Uma observação restrita aos encontros presenciais com o grupo transmitiu a impressão de que as interações pessoais de É. com os colegas também eram restritas no dia-a-dia. Na atividade de criação de uma narrativa baseada em quadrinhos, criou sua história sozinho. Atuou em dupla com W. na análise de hipóteses testadas, mas colocando observações pouco consistentes, demonstrando ter um desempenho em inglês deficitário.

Ele retira da lista a frase de nº 42, produzida por ele mesmo anteriormente e simplesmente a coloca para análise do grupo, sem comentários:

2003-02-28 16:11:09 - *Beauty clothes to receive the Johnson's s*

D. (P1) já a havia colocado 2 minutos antes: 16:09:44 – D. – 42 - *Beauty clothes to receive the Johnson's*. Um minuto mais tarde declara não ter sido autor da frase: 16:10:29 – D. – 42 - > *Beauty clothes to receive the Johnson's* *I didn't wrote it!* A frase é analisada por um colega: 16:11:49 – W. – 42 - > *Beauty clothes to receive the*

Johnson's > ***Beauty is an substantive. Right form: "Beautiful clothes ..."*** O parceiro de dupla (P1) de D. faz uma observação: 16:12:28 – A. – 42 - > *Beauty clothes to receive the Johnson's we have already corrected this sentence.* É então que É. (P3) coloca seu comentário: 16:12:29 – É. – 42 - > *Beauty clothes to receive the Johnson's ≥ Beautiful is better than beauty.* O que é produzido é apenas uma constatação genérica, feita a partir da análise sintática referente à classe gramatical (explícita) e ordem das palavras (implícita) da análise feita por W. (P1): “*Beautiful é melhor que beauty.*” Haveria compreendido o porquê? Examinando-se as suas demais postagens no Fórum (área sublinhada), todas de qualidade semelhante, daremos uma resposta negativa:

“> 11. *i think that jonathan work at New York Tribune > > The sentence is in the 3rd person. So it is "works". yes... works”.*

“> 29. *So we are neighborhoods > > That sentence doesn't make any sense. > Neighborhood is "vizinhança, bairro". > Neighbor is "vizinho". > > For the sentence make sense, it should be: > "So we are neighbors." really neighborhoods makes no sense...”*

> 36. *The Smiths was invited the Jacsons for a dinner last friday. > > The Smiths have invited the Jacsons for a dinner last Friday. 'have invited' is better than 'was'!*

“*Sim; realmente não faz sentido; é melhor*” não implicam em análise.

Eê. teve uma produção mínima no fórum, apesar de apresentar um nível razoável de conhecimento de inglês. Não criou nenhuma narrativa nem auxiliou os colegas com as suas. Atuou em dupla com P. nas análises das frases listadas, mas apenas contribuindo verbalmente com algumas poucas sugestões, de braços cruzados, enquanto P. as digitava. Jamais foi visto envolvido em situações amistosas ou cooperativas de grupo.

16:20:43' – P./Eê. – 44 - “*everyone is one word only and we think that there wasn't the fish is not in the right order*

16:27:28 – P./Eê. – 56 - *sure, i'm like, better then a lot of outhers things we think it should be* : ' *Sure, I like, it's better than a lot of others things* ' **it had vocabulary mistakes and was missing the subject of better**

Podemos constatar que, no caso da frase de nº 44, identificaram um erro ortográfico e perceberam um erro na estrutura sintática mas não souberam corrigí-lo: *there wasn't the fish* “ não está na ordem certa”. Este caso não é tão simples para os falantes de português, que sempre costumam a adquirir o *there + to be* para “haver, existir”. Então, neste caso específico, deveria haver a palavra *there* repetida duas vezes, mas em duas funções diferentes, a saber: *there wasn't* no início e *there* ao final, como “lá”. Então Eê. pensa em remover *there* de onde está, talvez para colocá-lo no final, em outra função, mas intui que a estrutura ficaria incorreta na primeira metade da oração: “*Achamos que não está na ordem certa*”. Já no caso da frase de nº 56, ele apenas tenta descrever a correção feita por outros colegas, ainda assim, com pouca precisão: “*tinha erros de vocabulário* (refere-se à ortografia *outhers/ot her*) e *faltava o sujeito* (do seu ponto de vista, *it's*) *de better* (better/it's better)”.

R. apresentou uma alta produtividade e participação em todas as atividades, dentro da média dos alunos mais proficientes do grupo, apesar de apresentar um conhecimento de inglês bastante deficitário em termos de estrutura, o que não o impedia de comunicar seus significados. Extremamente comunicativo e cooperativo, colocava livremente suas dúvidas, solicitando ajuda aos colegas de forma bastante espontânea; sempre obtinha bastante ajuda dos colegas mais proficientes e também daqueles do mesmo nível. Experimentava incansavelmente realizar as tarefas propostas, tendo ativado a construção de um mapa conceitual por alguns sujeitos do grupo, graças às suas incessantes perguntas sobre o assunto, que sempre recebiam algum tipo de resposta. Construiu sua narrativa sozinho, recebendo correções dos colegas. Participou amplamente da análise das frases produzidas pelo grupo, mesmo consciente de suas limitações. Repetiu verbalmente a mesma frase de P. “*Eu não estou fazendo mais, porque não sei fazer esta análise, professora.*” Incentivado a continuar tentando, produziu tentativas de aproximação, interagindo bastante com os colegas.

A. 15:07:39 – R. - 6 I'm work - 6. i was her classmate Patsy - I'm work as a freelancer i think that the correct form is I work and not I'm work.

B.12. somebody must plays the dialogue t think that nonbody can play a dialogue, maybe talk

B. 15:12:02 – W. - 12 plays the dialogue - > 12. somebody must plays the dialogue > t think that nonbody can play a dialogue, maybe talk But, anybody can start a dialogue

B.15:14:33 – R. - Re: 12 plays the dialogue - > > 12. somebody must plays the dialogue > > t think that nonbody can play a dialogue, maybe talk > > But, anybody can start a dialogue it's dialoge and not dialogue...hehehe

B. 15:17:18 – R. - Re: 12 plays the dialogue –(W.) (...)No. It's dialog or dialogue. > > Ok...now i know the correct form to dialogue

C. 15:34:56 – R. - 19. peter do nothing - peter is 3^a person, then the correct form is peter does nothing, i think

C.15:35:10 – J. - 19. peter do nothing - The tense of the verb 'do' is wrong. Correction: Peter does nothing, or Peter doesn't do anything.

D. 16:05:52 - R. - 74. are i correct?? - the person I need the verb to be am and not are..heheh

16:06:13 – A. - 74. are i correct?? - > (D) There is a verb agreement mistake in the phrase and the pronoun I must be Capital, i think the correct is: > > "Am I correct?" > > Do you agree with me? Put other sentence on the forum. Yes I do.. "Am I correct?" is ok!

Vemos aqui, em apenas quatro situações de exemplo, o quanto este sujeito mobiliza de respostas às suas questões e tentativas de análises por diferentes colegas, aglutinando os quatro de maior proficiência do gupo (P1) A., D., J. e W. Em dois casos, ele demonstra consciência do conceito referente à justificativa da estrutura sintática: 1º)

frase 19 – Peter é terceira pessoa, motivo pelo qual ‘do’ é incorreto, usando-se ‘does’ ao invés disto. 2º) frase 74 – A pessoa ‘eu’ necessita do verbo *to be* am e não *are*.

Já na frase 12, escolhida pela professora em função do padrão verbal incorreto (“*must plays*”), não recebeu dos alunos o foco no aspecto sintático, e sim no lexical “Ninguém pode tocar (*play*) um diálogo e sim falar (*talk*)/ou iniciar (*start*).” , demonstrando não terem ainda construído o conceito da estrutura [modal + verbo] na forma básica (*must play*)], apesar de terem produzido originalmente esta estrutura em uma situação totalmente comunicativa (auto organização do grupo para realização do dictogloss via *chat*):

!p: i wanna see we rebuild the dialog

*!g: somebody **must plays** the dialogue*

!Eê: Play it LOUD!!!

!d: good idea

É importante notar que esta frase foi manuseada, lida e discutida no fórum, mas a obviedade do erro presente no ‘s’ do **segundo** verbo seguido ao sujeito, independentemente do conhecimento dos modais, só foi constatada por um dos alunos.

15:43:56 – W. - 12. somebody must plays the dialogue Must is the auxiliary verb. Because of must is a modal verb, it doesn't conjugate. "Somebody must play the dialogue."

Isso porque ao aproximar-se do objeto observado, o registro dos observáveis do sujeito está condicionado ao estágio de desenvolvimento em que se encontram os seus esquemas cognitivos, e o processo inferencial-dedutivo só avança em compasso com o processo de conceituação em língua, capaz de julgamentos de gramaticalidade. Apesar de desconhecermos formalmente as abordagens empregadas com estes alunos em sua experiência anterior de aprendizagem de inglês, podemos considerar que ou vieram de

um contexto comunicativo (foco no sentido), ou estruturalista (foco nas formaS) ou “ecclético”. Em nossa fundamentação teórica, tivemos já a oportunidade de abordar os problemas constatados por estes métodos e abordagens: a abordagem comunicativa permite ao aluno comunicar o sentido, mas sem evoluir na forma, o que parece ser o caso aqui encontrado, com alunos comunicando amplamente o sentido pretendido, mas cometendo erros básicos que não conseguem muitas vezes sequer identificar. Já no estruturalismo e seu foco nas formaS, o aluno dominava a forma, mas não conseguia comunicar-se em situação real. Ao nosso ver, o foco na forma (FonF) centrado na produção do aluno em tarefas geradoras de metafala pode favorecer um processo gradual de organização conceitual da língua pelo sujeito, processo indistingüível do próprio desenvolvimento da compreensão lingüística. Segundo Axt (1994), a *“tomada de consciência, no seu processo de interiorização, poderia ser identificada àquelas condições internas cognitivas do sujeito que facultariam o desenvolvimento lingüístico, podendo ser chamada de consciência metalingüística.”* (pp. 98-9)

15:52:09 – J. - > 12. somebody must plays the dialogue > > Must is the auxiliary verb. Because of must is a modal verb, it doesn't conjugate. > > "Somebody must play the dialogue." > **By the way, what is a 'modal' verb ?**

A pergunta de J., o parceiro habitual de W., que demonstra estar refletindo sobre a explicação deste último, fica sem resposta. W., que utilizou o termo “verbo modal” aparentemente não soube explicar o conceito, apesar de dominá-lo, sabendo utilizar a estrutura correspondente corretamente.

A. possuía o nível mais alto de proficiência de língua inglesa dentro do grupo. Liderava naturalmente a organização das tarefas, trabalhando com facilidade de forma cooperativa, tanto em parceria com D. como auxiliando espontaneamente a vários colegas ao mesmo tempo, enquanto desenvolvia suas próprias atividades, em um ritmo prazeroso: *“!al: all owers classes (in college) should be like this...”*(21/02); *“That’s amazing.. completely wonderful!! Just perfect!! A star on the ocean...Let’s put it on our*

WevFolio!!"(24/02). Construiu sua narrativa de forma totalmente cooperativa com D. e participou amplamente da análise de sentenças produzidas por eles no Fórum, fazendo análises e/ou correções adequadas.

A.: : "Mr. Ba⁵¹ calls to Mr. To invitating him and his wife to dinner on Friday." calls not call.. third person verb conjugation.

Extremamente cortês com o seu parceiro de dupla, A. sempre apresenta suas correções do texto produzido pelo colega como sugestão de melhora de algo que já está bom:

A.: 24 February 2003 17:13:01

Let's conclude the first box:

- " ... Mr. To became very happy with the idea, and accepted the invitement!"

*For the second box **the idea is good, but we need to perfect it: A sugestion is:***

Then, on Friday's afternoon the Barcelos started cooking the special fish for the special dinner...

D. apresentava um nível de proficiência um pouco mais baixo do que A., seu parceiro permanente de duplas a quem parecia não se importar de secundar: "You change all, but is going to be a great history." Participou ativamente de todas as tarefas, exploradas amplamente, sempre de forma amistosa e cooperativa, conforme podemos observar nas interações que se segue. Primeiramente, vemos D. verbalizando sua observação do estilo repetitivo de A. na área lexical e propondo uma mudança: "**Invited** again? What about it:When the Tos arrived, at eight o'clock, the Bas were ready."

Auxiliava espontaneamente os colegas, tendo construído sua narrativa cooperativamente com A. e participado da análise de sentenças produzidas anteriormente pelo grupo.

⁵¹ Alteramos os sobrenomes utilizados na versão original para evitar identificações.

Tanto A. como D. usaram emoticons de forma abundante em sua comunicação no AD, principalmente entre si.

G. apresentava um conhecimento deficitário de inglês, mas manteve uma participação razoável, tomando iniciativas de discussão analítica de alternativas propostas pelos colegas mais proficientes que o auxiliavam. Construiu sua narrativa individualmente no Fórum, recebendo auxílio de A. e D. e participou da análise da produção anterior do grupo.

W. e J. apresentavam um nível menor de proficiência do que A. e D., mas mantiveram entre si um padrão aproximado de colaboração ao daqueles na construção da narrativa; com os colegas sempre foram bastante disponíveis a auxiliar tanto na narrativa como na análise da produção. Apresentavam um bom padrão de sociabilidade, mas de um nível mais discreto do que aquele apresentado por A. e D.

Entendendo aqui sociabilidade como a tendência, disponibilidade e gosto de relacionar-se e associar-se com facilidade, poderíamos agrupar os sujeitos por nível de sociabilidade variando de 1 (mais sociável) a 3 (menos sociável):

A., D., R. = 1

P., G., J. e W. = 2

C., É. e Eê = 3.

O agrupamento por nível de proficiência seria:

A., D., J., W. = 1

R., P., Eê, G. = 2

C., É. = 3

Em alguns sujeitos, observamos uma coincidência entre o nível de sociabilidade e o de proficiência:

Nível 1 para proficiência e sociabilidade: A. e D.

Nível 2 para proficiência e sociabilidade: P. e G.

Nível 3 para proficiência e sociabilidade: C. e É.

Encontramos um nivelamento completo entre os dois líderes do grupo, A. e D., que trabalharam todo o tempo em parceria e em colaboração ativa com os demais membros do grupo.

O mesmo aconteceu com W. e J., que trabalharam em parceria na construção da narrativa e colaboraram ativamente com outros colegas. Nestas duplas, ocorreu o que Sordi (1999), ao fazer análises dialógicas sócio-cognitivas envolvendo a comunicação em sala de aula, denominou de *equilíbrios no diálogo sócio-cognitivo*: cria-se uma atenção compartilhada sobre um ponto de atenção comum, os pontos de vista coordenam-se, gerando cooperação interindividual (op. cit., 88).

Já R. e G., que trabalharam colaborativamente na análise da produção anterior, apresentaram um desnível no nível de sociabilidade, mas o mesmo grau de proficiência em L2. G. manteve alguns diálogos com as duplas acima nos quais houve geração de estados de intersubjetividade e cooperação, assim como R., mas estes dois alunos também geraram diálogos menos equilibrados do ponto de vista sócio-cognitivo, com menos coordenação de pontos de vista.

P. e Eê., que trabalharam parcialmente juntos na análise da produção anterior, compartilham de um grau semelhante de proficiência, com P. situando-se um pouco abaixo do colega. Quanto à sociabilidade, P. e Eê pertencem a classificações diferentes.

Com referência a C. e É., apesar de possuírem classificações correspondentes, menor proficiência e menor grau de sociabilidade, não formaram parceria. Este quatro últimos

alunos tiveram suas interações com pouco ou nenhum equilíbrio sócio-cognitivo, sem atenção compartilhada e cooperação interindividual.

6. PARTE VI: CONCLUSÕES E NOVOS ENCAMINHAMENTOS

6.1 Síntese

Neste estudo, assumimos uma concepção pedagógica baseada, por um lado, em princípios gerais da epistemologia genética piagetiana, relacionando-a, complementarmente, a uma visão de complexidade sistêmica da língua e sua aquisição preconizada por Larsen-Freeman (1997). Por outro lado, essa concepção também fundamentou-se em procedimentos da aprendizagem formal da língua inglesa delineados nos estudos de Swain envolvendo tarefas cooperativas (1995, 1998, 2000, 2001), configurando uma versão fraca da abordagem comunicativa que enseja a **aprendizagem** colaborativa focada na forma.

Dessa maneira, utilizamos tarefas para a produção com foco alternado entre sentido e forma, mantendo o aluno ativo, no controle de sua aprendizagem, com a finalidade de, por meio da interação aluno-aluno e sua metafala, criar melhores condições para processos de conscientização de lacunas no conhecimento referentes a características lingüísticas da relação forma-significado. A evidência negativa (White, 1987) em resposta aos erros dos alunos foi dada diretamente pelos colegas com quem interagem em EsRsL ou fornecida pela pesquisadora/professora em forma de tarefa analítica da própria produção, desafiando-os a rever suas hipóteses e tentar novas.

A análise dessas interações, produzidas por um grupo de alunos de Informática em um ambiente digital de aprendizagem de língua inglesa a distância criado especialmente para este experimento⁵², focalizou os procedimentos neste ambiente específico envolvendo as tarefas colaborativas com foco na forma (FonF).

Em primeiro lugar, a análise da inter-relação entre ferramenta, tarefa cooperativa e tipo de foco obtido, tomando como indicadores os episódios relacionados à língua (EsRsL), conforme Swain (2000), evidenciou a manifestação da reflexão dos aprendizes sobre características lingüísticas envolvendo a relação forma-significado nas seguintes tarefas

⁵² <http://pet.inf.ufrgs.br/tedal4ever>.

colaborativas desenvolvidas no Fórum: a) construção de uma narrativa a partir de uma seqüência em quadrinhos sem falas e b) análise das hipóteses testadas.

A replicação dos procedimentos presenciais de Swain em torno da tarefa de *dictogloss*, realizada neste estudo via *Chat*, indicou o predomínio quase absoluto (exceto por um episódio) do foco no sentido, ao contrário do que ocorreu nos experimentos presenciais de Swain (2000). A familiarização dos sujeitos com a ferramenta síncrona de bate-papo como um veículo comunicativo síncrono de alta intensidade de co-construção de sentido poderia constituir-se em uma explicação para a ausência quase total de foco na forma, o que corroboraria estudos de outros autores sobre a utilização de tecnologias síncronas na aprendizagem de línguas, como Kern (1995). Neste sentido, a ferramenta de *chat* não nos parece a mais apropriada para tarefas de foco na forma, sendo muito mais adequada para aquelas de foco no sentido.

Já a interação através da ferramenta de Fórum mostrou uma intensificação do foco na forma na tarefa de construção colaborativa de uma narração, apesar de termos constatado um número de interações extremamente inferior ao do Chat. Entretanto, o número de turnos praticamente se equiparou ao do Chat quando analisamos os resultados relativos à tarefa de análise de hipóteses testadas, ou seja, de reflexão sobre os erros de autoria dos próprios alunos durante sua produção no AD e colocação de uma hipótese diferente daquela já testada. Um dado importante destas comparações é a indicação do predomínio de interações focadas na forma nesta última tarefa (de ordem analítica) realizada no Fórum conjugado com uma alta quantidade de turnos, sendo que a distribuição deles entre os participantes contemplou também alguns alunos com participação quase nula em atividades anteriores.

Uma possível explicação para um nível de metafala menor na primeira atividade do Fórum (narrativa) poderia estar no objetivo do aluno; como os alunos de menor proficiência não se sentiam confiantes ao ponto de tentarem realizar uma co-construção *on-line*, limitaram-se a atender a uma solicitação da professora, colocando a narrativa pronta no Fórum, apenas para inspeção dos colegas mais proficientes. Esse

procedimento resultou na restrição do uso da meta fala, que torna todos os processos cognitivos de produção da LE “*disponíveis para inspeção*” (Swain, 1998), aos aprendizes com maior proficiência de inglês.

Por outro lado, a preparação dos sujeitos para a tarefa analítica (a segunda com FonF no Fórum), envolvendo o destaque para a geração de metaconversação, seu formato voltado para a análise, somados ao tipo de ferramenta favorecedora da conversa reflexiva — o Fórum, constituíram um desenho de procedimentos pedagógicos mais favorecedor de interações com explorações reflexivas relativas às relações forma-significado da L2.

Quanto ao produto observável da reflexão dos alunos, o indicador ERL, foi categorizado quanto aos tipos de foco na forma. Encontramos três categorias predominantes: sintática, lexical e ortográfica, com uma preponderância da primeira e uma quantidade semelhante entre si de episódios dividida entre as outras duas.

As verbalizações dos alunos para justificar suas intervenções ou aceitá-las, ou ainda recusá-las, emergiram em padrões que transpareciam algum nível de avaliação da forma anteriormente gerada, com graus maiores ou menores de consciência metalingüística.

Com relação às modalidades interativas de cada aluno, um aspecto que emergiu das duas tarefas com foco na forma (FonF) via Fórum foi o (des)nivelamento do *status* das duplas que trabalharam em parceria. Esse nivelamento (ou sua falta) foi observado em relação a estes aspectos: o conhecimento lingüístico referente à L2 e conseqüente produção no AD, e o grau de sociabilidade e capacidade cooperativa demonstradas nas tarefas. Ao contrário do que poderia se pensar, um bom nível de proficiência não pareceu ser a única razão para a maior participação nas tarefas colaborativas no AD. Aqueles indivíduos com um alto nível de sociabilidade, extremamente propensos ao trabalho em equipe presencialmente, tanto com um maior nível de proficiência em língua inglesa, como aqueles com um nível menor, foram os que tiveram um alto índice de participação nas tarefas do AD. Dessa forma, os mais sociáveis e mais proficientes foram os que centralizaram e nortearam as interações de todo o grupo experimental,

tendendo a formar duplas entre si e a colaborar espontaneamente com os demais colegas, servindo como referência norteadora aos demais colegas, demonstrando maior desenvolvimento sócio-cognitivo.

6.2 Conclusões

Os resultados apresentados indicaram que tarefas cooperativas interdependentes, voltadas para a produção, com foco alternado entre sentido e forma, realizadas através da ferramenta de Forum de um AD, favoreceram a interação reflexiva da comunidade virtual de aprendizagem de inglês, sustentando nossa hipótese inicial. As interações aluno-aluno forneceram evidência negativa aos autores de diversos momentos da produção.

A intervenção da professora ficou relacionada à organização e supervisão das tarefas. A análise reflexiva das hipóteses testadas anteriormente, em uma modalidade explícita de *feedback* onde a professora devolve a produção aos seus próprios autores e colegas sem especificar a natureza das deformações lingüísticas ou indicar sua autoria, permitiu tratarmos com relevância apenas o conteúdo surgido das necessidades comunicativas do aluno e dos seus próprios observáveis. Este procedimento reativo procurou contornar o problema do desencontro habitual entre o foco pedagógico pretendido pelo professor e o foco de atenção real dos alunos.

As condutas apresentadas pelos sujeitos deste experimento são analisáveis e interpretáveis pelo arcabouço teórico desta tese.

Concluimos que emergiram deste estudo alguns parâmetros que podem orientar o planejamento da estruturação de cursos de aprendizagem de LE a distância em ADs dentro de uma nova visão paradigmática, em compasso com estudos e teorias mais recentes da área de aquisição focalizados na aprendizagem e voltados para o desenvolvimento de currículos concebidos de maneira não-linear. Esses parâmetros são:

1. A organização do ambiente digital, com uma gama de ferramentas facilitadoras de ampla interação, de visibilidade dos pensamentos dos outros participantes, e também

2. do desenvolvimento das habilidades lingüísticas, em modalidades síncrona e assíncrona;
3. As características das tarefas a serem realizadas com as ferramentas neste ambiente, privilegiando aquelas para a produção com foco alternado entre sentido e forma, organizadas de forma a manter o aluno ativo, no controle de sua aprendizagem, com a finalidade de, por meio da interação aluno-aluno e sua metação com evidência negativa, criar melhores condições para processos de conscientização de lacunas no conhecimento referentes a características lingüísticas da relação forma-significado.
4. A inter-relação entre tarefa, tipo de foco e ferramenta, de forma a buscar a obtenção do foco na forma em ferramentas mais adequadas para reflexão e análise, como o forum, e o foco no sentido em ferramentas que exigem uma intensa concentração na co-construção do significado, como o *chat*.

Neste contexto, a utilização do AD pelo professor de línguas surge, não como uma mera inovação tecnológica a ser incorporada ao arsenal do docente que deseja inscrever-se na pós-modernidade, mas como uma ferramenta intensificadora da construção do conhecimento de forma compartilhada e coletiva, implicando em novas formas de aprender. Implica, também, em um olhar inovador para a escola, como um espaço que privilegie a capacidade dos aprendizes de pensar analiticamente diante de situações novas, ao invés de fomentar questionamentos como:

“Mas, professora, qual é a resposta certa?”

“Ah! Essa simples pergunta contém um mundo de desensinos...” (Alves, 2003⁵³)

Este estudo, porém, não está apoiado num contexto temporal que nos permita fazer outras inferências relativas tanto ao processo de aprendizagem em si como a um conjunto de procedimentos pedagógicos mais abrangente, o que abre espaço para a

⁵³ ALVES, R. *A sombra enorme do vestibular*. Folha [Sinapse], nº 12, São Paulo, 2003. p. 21.

colocação de questões e maior exploração dos recursos do AD que poderão orientar futuros estudos.

6.3 Novos encaminhamentos

Uma questão que certamente incluiríamos em investigações futuras é relativa à intervenção explícita do professor. Quando revisamos a produção científica de orientação piagetiana relativa a EAD, encontramos este ponto inscrito nas modalidades de método clínico descrito como *adaptado* (Nevado, 2001). O método clínico caracteriza-se pela intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir a lógica do seu raciocínio e suas hipóteses sobre os fenômenos. É orientada pelas hipóteses formuladas pelo experimentador durante o processo de dar significado às ações do sujeito (Delval, 2002:53). A adaptação deste método aos procedimentos pedagógicos em AD que encontramos até o momento caracteriza-se pela indução à explicitação das conceituações a partir das quais o aprendiz age, à testagem e à reformulação destas, à criação de novas hipóteses. Dentro do AD, a colocação do questionamento do professor é feita *a posteriori*, ou seja, são quase sempre colocados separadamente do momento mesmo da verbalização do aluno, mas estão integrados ao processo do aluno, usando, como ponto de partida, os observáveis deste último. Desta maneira, o método clínico denominado *adaptado* poderia se constituir em uma forma de intervenção dialógica complementar aos procedimentos (estes, não dialógicos) presentes nas tarefas descritas em nosso estudo, ampliando a ação do professor para além daquela relacionada ao de organizadora e supervisora de tarefas que investigamos aqui.

Também se faz necessária uma experiência por um período de tempo hábil com uma seqüência de tarefas organizadas a partir das necessidades que forem emergindo das interações dos alunos dentro de projetos em um currículo processual, onde seja dado ao aprendiz espaço para fazer inferências a partir de seus próprios erros, continuando a utilizar amostras de interlíngua para um trabalho voltado para a tomada de consciência da lacuna de conhecimento. Dessa forma, poderemos investigar o efeito da junção do

FonF com a pedagogia de projetos em currículos processuais, que pressupõem que os aprendizes localizarão seus problemas e dificuldades de aprendizagem, assumirão tarefas escolhidas para solução dessas questões e refletirão sobre sua própria experiência de aprendizagem a fim de considerar alternativas (Breen, 1987).

Para esta modalidade de escola-investigação, é necessário trabalhar profundamente com a reconceitualização do papel de professor e aluno, pois ela exige uma autonomia e reflexão que o sistema educacional não proporciona. Especificamente dentro da área pedagógica de LE, os procedimentos pedagógicos adquiriram uma naturalidade questionável, que é uma das causas de a criação de novos *sites* de ensino de línguas inspirar-se em outros já existentes, apenas incorporando o acréscimo de modificações de *design* e organização de funções multimidiáticas.

Essa resignificação de papéis docente e discente dentro de um novo paradigma se faz urgente, na medida em que ambos esperam utilizar as tecnologias de informação e comunicação na educação da mesma forma que presencialmente, privilegiando o consagrado modelo conservador de transmissão de conhecimentos.

É neste contexto que se inseriu este estudo, buscando contribuir com uma alternativa pedagógica em Educação a Distância específica para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

7. REFERÊNCIAS

ALAVA, S.; BOUCHARD, P.; CHARLIER, B.; DUPOVER, C.; LANDRY, P.; LOISELLE, J.; MARCHAND, L.; PERAYA, D.; POUT-LAJUS, S. e WALLET, J. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALLWRIGHT, R. Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. IN SINGLETON, D. & LITTLE, D. (eds.). *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL, 1984.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University, 1991.

AMORETTI, M. & TAROUÇO, L. Mapas Conceituais: modelagem colaborativa do conhecimento. Porto Alegre: UFRGS, 2000. *Informática na Educação – Teoria & Prática*, v. 3, n.1.

AXT, M. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. In: PELLANDA, N. & PELLANDA, E. (org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 68-89, 2000.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, M. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? *Projeto - Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, nº 4, P. 8 –13, 2001.

BARDOVI-HARLIG, K. The interaction of pedagogy and natural sequences in the acquisition of tense and aspect. In: ECKMAN, F.; HIGHLAND, D.; LEE, P.; MILEHAM, J. & WEBER, R. (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 151-168, 1995.

BAUMAN, Z. *Intimations of postmodernity*. London: Routledge, 1992.

BEAUVOIS, M. *Computer-assisted classroom discourse in French using networked computers*. Dissertação de doutorado não publicada. Universidade do Texas: Austin, 1992^a.

BEAUVOIS, M. Computer-assisted classroom discussion in the classroom: conversation in slow motion. *Foreign Language Annals* 25:455-64.1992b.

BEAUVOIS, M. *Conversations in slow motion revisited*. Manuscrito aceito para publicação.s/1.1996

BEAUVOIS, M. Computer-mediated communication (CMC): Technology for improving speaking and writing. In: BUSH, M. & TERRY, R. (eds.). *Technology-Enhanced Language Learning*. National Textbook Company: Chicago, 1997.

BEAUVOIS, M. e ELEDGE, J. Personality types and megabytes: student attitudes toward computer mediated communication (CMC) in the language classroom. *CALICO Journal*, 13, 2, 3:27-45, 1996.

BECKER, F. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BERETTA, A. Theory construction in SLA: complementarity and opposition. *Studies in Second Language Acquisition* 13:493-511, 1991.

BLOCK, D. Not so fast: Some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics*, 17, 1, 63-83, 1996.

BREEN, M. Contemporary paradigms in syllabus design (Parts 1 e 2). *Language Teaching*, 20:91-2 e 157-74. 1987a.

BREEN, M. Learner contributions to task design in Candlin, C. & Murphy, D. (eds.), *Tasks in Language Learning*. S/1, Prentice Hall International, 1987b.

BREEN, M. & CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum for language teaching. *Applied Linguistics*, I, 2, 1980.

BREEN, M.; CANDLIN, C. & WATERS, A. Communicative material design: some basic principles. *RELC Journal*, 10, 2, 1979.

BRIGGS, J. *Fractals: the patterns of chaos*. New York: Simon and Schuster, 1992.

BROWN, H. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BUSH, M. Implementing technology for language learning. In: BUSH, M. & TERRY, R. (eds.) *Technology-Enhanced Language Learning*. Chicago: National Textbook Company, pp. 287-350, 1997.

CAMPBELL, C. & ORTIZ, J. Helping students overcome foreign language anxiety: a foreign language anxiety workshop. In: HORWITZ, E. & YOUNG, D. *Language Anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991. pp. 153-168.

CASTEDO, M. e MOLINARI, C. Ler e escrever por projetos. *Projeto- Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, nº 4, pp. 16-24, 2001.

CHOMSKY, N. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1968.

CHUN, D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22:17-31, 1994.

CLARK, H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University, 1996.

CORDER, S. *Introducing applied linguistics*. Penguin: Harmondsworth, 1973.

CORDER, S. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University, 1981.

COUGHLAN, P. & DUFF, P. Same task, different activities: analysis of an SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J. APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex, 1994. pp. 173-193.

CRAVEN, M.; SINYOR, R. & PARAMSKAS, D. (eds.) *CALL: Papers and Reports*. Athelstan, La Jolla, 1990.

CROOKALL, D. & OXFORD, R. Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In: HORWITZ, E. & YOUNG, D. *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, p. 141-150, 1991.

CYSNEIROS, P. G. *Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?* Anais do IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindóia, SP, Maio de 1998.

DAVIES, P. *The cosmic blueprint* New York: Simon and Schuster, 1988.

DAY, R. *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1986.

DELVAL, J. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DESCHÊNES, A.; BILODEAU, H.; BOURDAGES, L.; DIONNE, M. ; GAGNÉ, P.; LEBEL, C. & RADA-DONATH, A. Construtivismo e formação a distância. *Tecnologia Educacional*, vol. 26 (140), 1998.

DICK, W. & CAREY, L. *The systematic design of instruction*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1978.

DOUGHTY, C. & VARELA, E. Communicative focus on form (1997). In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Issues and terminology: focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 1998.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Issues and terminology: focus on form in classroom second language acquisition*: Cambridge University Cambridge, 1998.

DUDENEY, G. *The Internet and the language classroom: a practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University, 2000.

ELLIS, R. Teacher-pupil interaction in second language development. In: GASS & MADDEN, (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, 1985.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University, 1994.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University, 1997.

FAGUNDES, L. Educação a distância e as novas tecnologias. *Revista Tecnologia Educacional*, vol. 25, nº 132/133, pp. 20-23, 1996.

FAGUNDES, L. A Inteligência coletiva: a inteligência distribuída. *Pátio -Revista Pedagógica*, Porto Alegre, nº 1, pp. 14-17, 1997.

FILLMORE, C. Pragmatics and the description of discourse. In: Cole, P. (ed.). *Radical pragmatics*, pp. 143-166. New York: Academic Press, 1981.

FLETCHER, M. & BIRT, D. *Storylines*. London:Longman, 1983.

FRANCO, S. *Piaget e a dialética*. In: BECKER, F. & FRANCO, S (orgs.) *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação,1999.

FRANCO, S. *Lógica operatória e lógica das significações em adultos do meio rural: um estudo piagetiano e seu significado educacional*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: FAGED-UFRGS, 1999.

FIRTH, A. & WAGNER, J. On Discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp. 285-299, 1997.

FIRTH, A . & WAGNER, J. SLA property: no trespassing! *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp. 91-94, 1998.

FOSS, K. & REITZEL, A. A relational model for managing second language anxiety. In: HORWITZ, E. & YOUNG, D. *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Siglo XXI, 1985.

FRANKLIN, D. & MAKAR, J. *Macromedia Flash MX action scripting advanced: training from the source*. Pearson Education Edition: New York, 2002 .

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIEDMAN, P. *Shyness and reticence in students*. Washington, DC: National Education Association, 1980.

GARCEZ, P. Helping Phillipe: constructions of a computer assisted language learning environment. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (2), 39-62, 1995.

GARCEZ, P. Apresentação. In: GARCEZ, P. *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre: UFRGS, nº 9, jan-mar. 2000. p. 3-4.

GARCIA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARTON, J. Learning how to manage text with interactive multimedia. *ON-CALL*, 7/1:17-22, 1992.

GASS, S. Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, págs. 83-90, 1998.

GASS, S. & MADDEN, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Newbury House: Rowley, 1985.

GASS, S. & SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

GITSAKI, C. & TAYLOR, R. *Internet English: www-based communication activities*. New York: Oxford University, 2000.

GLEICK, J. *Chaos: making a new science*. New York: Penguin Books, 1987.

GREGG, K. *A honeymoon in the hand; or, every man his own theorist: a comment on Lantolf Momoyama*. Gakuin University, 1997.

GREGG, K.; LONG, M.; JORDAN, G. & BERETTA, A. Rationality and its discontents in SLA. *Applied Linguistics*, 18, 4, 539-559, 1997.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: V. 22, nº 2, jul.dez. pp. 14-46, 1997.

HALL, J. A. Consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp. 301-305, 1997.

HATCH, E. *Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley, 1978.

HAWISHER, G. & MORAN, C. Electronic mail and the writing instructor. *College English*, 55/6:627-43, 1993.

HOLLANDA, H. *Políticas culturais ao sul da Web*. URL: <http://acd.ufrj.br/pacc/literaria/sulweb.html>. Acessado em 1999.

HOLUNGA, S. *The effect of metacognitive strategy training with verbalization on the oral accuracy of adult second language learners*. Dissertação de doutorado não publicada. Toronto: Universidade de Toronto (OISE), 1994.

HORWITZ, E.; HORWITZ, M. & COPE, J. Foreign language classroom anxiety, 1986. In: Horwitz, E. & Young, D. *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

HUBBARD, P. Elements of CALL methodology: development, evaluation and implementation. In: PENNINGTON, M. *The power of CALL*. Houston: Athelstan, 1996.

HUBBARD, P. A methodological framework for CALL courseware development. In: Pennington, M. & Stevens, V. (eds). *Computers in Applied Linguistics: an international perspective*. Avon: Multilingual Matters, 1992.

_____. Elements of CALL Methodology: Development, evaluation, and implementation. In: PENNINGTON, M. *The power of CALL*. Houston: Athelstan, 1996.

JONES, F. A. Language-teaching machine: input, uptake and output in the communicative classroom. *System*, 20(2), 133-150, 1992.

JONES, S. (ed.) *Doing internet research: critical issues and methods for examining the net*. Sage Publications, 1999.

KASPER, G. "A" stands for acquisition: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp. 307-311, 1997.

KASSEN, M. & HIGGINS, C. Meeting the technology challenge: introducing teachers to language-learning technology. In: BUSH, M. & TERRY, R. (eds). *Technology-enhanced language learning*. NTC/Contemporary Publishing Group, 1997.

KELM, O. The use of synchronous computer networks in second language instruction: a preliminary report. *Foreign Language Annals* 25:441-54.

KERN, R. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79, 4:457-76, 1995.

KINGINGER, C. Defining the zone of proximal development in U.S. foreign language education. *Applied Linguistics*, 23/2:240-261, 2002.

KINSELLA, K. Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom. In: REID, J. (ed.). *Learning Styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, p.170-194, 1995.

KOWAL, M. & SWAIN, M. From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In: JOHNSON, R. & SWAIN, M. (eds.). *Immersion Education? International perspectives*. Cambridge: Cambridge University, 1997.

KOZULIN, A. *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University, 1998.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 78, 418-2, 1994.

LANTOLF, J. *SLA theory building: "Letting all the flowers bloom"!* *Language Learning*, 46, 4, 713-749, 1996.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. Longman: London, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18/2:141-65, 1997.

LAST, R. *Artificial Intelligence: techniques in language learning*. Chichester: Horwood, 1989.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. E DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus Editorial, 1992.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A Construção do Saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LECHTE, J. *Fifty key contemporary thinker: from structuralism to postmodernity*. Londres: Routledge, 1994.

LEITE, L. e MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. *Projeto - Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, nº 4, pp. 25-29, 2001.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. *Language Teaching Productions*: Hove, 1993.

LEVY, M. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Clarendon, 1997.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIDDICOAT, A. Interaction, social structure, and second language use: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp. 313-317, 1997.

LIGHT, P. Collaborative learning with computers. In: SCRIMSHAW (Ed.). *Language, classrooms and computers*. Londres: Routledge, p. 40-56, 1993.

LIMA, M. *Reflexões a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. UFRGS, Porto Alegre, 1999. Cadernos do IL, N° 21-22, pp.289-294.

LIMA, M. *The production of English nominal anaphora by Brazilian university learners*. Tese de Doutorado. Reading: University of Reading, 1993.

LLOYD, D. *A passport to cyberspace – English@work.: learning English on the Internet*. London: Beaumont Publishing, 1999.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R. & KRAMSCH, C. (Eds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins, 1991.

LONG, M. Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, 1997. pp. 318-323.

LONG, M. *SLA: breaking the siege*. Transcription of the plenary address to third Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF) Aoyama Gakuin University: Tokio, March 26-29, 1998.

LONG, M. & RICHARDS, J. Series editors' preface. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge:Cambridge University, pp. xi-xii,1998.

LONG, M. & ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University, p. 15-41, 1998.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University, 1996.

LYOTARD, J. *The postmodern explained to children: Correspondence 1982-1984*. Londres: Turnaround, 1992.

MAÇADA, D. *Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PGIE-UFRGS, 2001.

MACUCH, R. “A reconstrução do papel do professor para os contextos educacionais presencial e a distância”. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC. Acessada em 2002. (http://silf.kd.br:8081/portal/revista_materias.jsp?id_materia=823&id_secao=1).

MAIER, P. & WARREN, A. *Integrating technology in learning & teaching*. London: Kogan Page, 2000.

MAGER, R. *Análise de objetivos*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

MALDONADO, T. *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós, 1998.

MARASCHIN, C. *O escrever na escola: da alfabetização ao letramento*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

MITCHELL, R. & MYLES, F. *Second language learning theories*.: London: Arnold, 1998.

MITTERER, J.; MARINI, Z.; MACRAE, D. & JOE, D. Computer-aided language learning: hypermedia and direct-manipulation interfaces. In: CRAVEN, M.; SINYOR, R. & PARAMSKAS, D. (eds.) *CALL: Papers and Reports*. La Jolla: Athelstan, 1990.

MONTAGERO, J. & MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOSKOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley: Newbury House, 1978.

NASSAJI, H. & SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, Vol. 9, nº 1, OISE, Toronto, 2000.

NEVADO, R. *Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PGIE-UFRGS, 2001.

NEVADO, R.; FAGUNDES, L.; BASSO, M.; DUTRA, I. E PAIM, M. *Um recorte no estado da arte: o que está sendo produzido? o que está faltando segundo nosso sub-paradigma?* Anais XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – “Educação a Distância Mediada por Computador”. Vitória: UFES, pp. 152-160, 2001.

NOBLE, D. De volta à ruína? Ensino a distância, lucros e mediocridade. *Adverso*, 61. Porto Alegre, Maio de 2000. pp. 8-9. (Trad. do *Le Monde*)

NOVINSKI, C. *Biologia, teorias do desenvolvimento e dialética*. In: PIAGET, J., 1967. *Lógica e conhecimento científico*. V. 2. Porto: Civilização, pp. 228-254, 1981.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University, 1989.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.

PACHECO, S. Internet: as relações de ensino-aprendizagem no hiperespaço. *Tecnologia Educacional*, v. 25 (136/137), 1997.

PENNINGTON, M. (ed.) *The power of CALL*. Houston: Athelstan, 1996.

PENNINGTON, M. & Stevens, V. (eds.) *Computers in Applied Linguistics: an international perspective*. Avon: Multilingual Matters, 1992.

PENNYCOOK, A. Borrowing others' words: text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30, 2, 201-230, 1996.

PIAGET, J. *A Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1947/77

_____. *Estudos sociológicos*. Forense: Rio de Janeiro, 1965/1973.

_____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Vozes: Petrópolis, 1967/1973.

PIAGET, J. & GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Freitas Bastos: Rio de Janeiro, 1974.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. Melhoramentos: São Paulo, 1974/1977.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975/6.

_____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1977/1995.

_____. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. v. 1. Artes Médicas: Porto Alegre, 1985.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1998.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes. *Language Learning*, 44:193-527, 1994.

PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6:186-214, 1984.

POLONIA, E.; AXT, M.; ELIAS, C.; PAIVA, D.; LOPES, E.; ALVES, E.; HARTMANN, F.; LAZZAROTTO, G.; MATTE, M.; LEITE, S. *Produção coletiva em rede: é possível avaliar?* Artigo apresentado no I Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. CINTED/UFRGS, 25-27 fevereiro/2003. Em fase de publicação em CD-ROM, ISSN: 1678.5800. Disponível no site do CINTED <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/>

POLONIA, E.; ZEVE, C.; NISTKE, J.; SLOCZINSKY, H.; LIMA, J. A *CD-ROM environment for collaborative learning integrated to the Internet*. In: IASTED-APPLICATION AND CONTROL 2000, Cancun, 2000a.

_____. *BEEHIVE - an Internet integrated collaborative learning environment*. In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON MULTIMEDIA AND EXPO - ICME 2000, 2000, New York. ICME 2000 Proceedings. v.II. pp. 597-600, 2000b.

_____. *Colmeia: um ambiente baseado na Integração do CD-ROM com a Internet para aprendizagem colaborativa*. In: SEMINFO 2000 - VIII SEMANA DE INFORMÁTICA DA UFBA, 2000, Salvador. Anais da VIII Semana de Informática da UFBA. v. I. pp. 69-78, 2000c.

_____. *Integração do CD-Rom com a Internet: Ambiente para Aprendizagem Colaborativa*. In: VI WIE - WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA. Anais do XX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação. Curitiba: CHAMPAGNAT, v.1. pp. 87-87, 2000d.

_____. *An Internet integrated CD-ROM to accomplish collaborative learning*. International conference on engineering and computer education. ICECE 2000e. SENAC, São Paulo. 27-30 de agosto, 2000e. Anais em Cd-Rom.

_____. *Aprendizagem colaborativa: a utilização de CD-ROM e Internet em um sistema integrado*. Anais do XI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Departamento de Tecnologia da Informação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. pp. 66 a 72, 2000f.

POULISSE, N. Some words in defense of the psycholinguistic approach: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp. 324-327, 1997.

POWELL, J. Foreign language classroom anxiety: institutional responses. In: HORWITZ, E. & YOUNG, D. *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 169-176, 1991.

QUÉAU, P. *Lo virtual: virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós, 1995.

RAMAL, A. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMPTON, B. Politics and change in research in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 16, 233-256, 1995.

_____. Second language research in late modernity: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, pp.329-333, 1997.

RUBIN, J. & WENDON, A. *Learner strategies: theory, research and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 1987.

RUTHEFORD, W. *Second language grammar: learning and teaching*. London: Longman, 1987.

SCHUMANN, J. *Art and science in second language acquisition research*. In: Clarke, M. & HANDSCOMBE, J. (Eds.) *On TESOL '82*, pp. 107-124, 1983.

SCHMITT, L. A prática dos projetos. *Projeto - Revista de Educação*. Porto Alegre, v. 3, nº 4, P. 30-33, 2001.

SCHMIDT, R. e FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner. In: DAY, R. *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Newbury House: Rowley, 1986.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11:129-58, 1990.

SCOLLON, R. & SCOLLON, S. *Intercultural communication*. Blackwell: Oxford, 1995.

SELIGER, H. Does practice make perfect? A study of the interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27: 263-78, 1977.

SELIGER, H. & Long, M. (eds.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1983.

SLIMANI, A. Evaluation of classroom interaction. In: Alderson, C. & Berretta, A. (eds.). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University, pp. 197-220. 1991.

SMITH, S. Comprehension versus acquisition: two ways of processing input. *Applied Linguistics*, Vol. 7, No. 3, 1986.

SMITH, W. (ed.) *Modern media in foreign language education: theory and implementation*. Lincolnwood, National Textbook Company, 1988.

STEVENS, V., SUSSEX, R. & TUMAN, W. *A bibliography of computer-aided language learning*. New York: AMS Press, 1986.

STRUCHINER, M.; REZENDE, F.; RICCIARDI, R.; CARVALHO, M. *Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância*. *Tecnologia Educacional*, v. 26 (142), p. 3 – 11, 1998.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. & MADDEN, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, Oxford, Vol. 16, N° 3, 1995.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY C. & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University, pp. 64-81, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University, pp. 97-114, 2000.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P. & SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Essex: Pearson Education, pp. 99-118, 2001.

TONUCCI, F. *A los tres años se investiga*. Barcelona: Hogar del libro, 1986.

TURKLE, S. *A vida no ecrã: a identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

VAN LIER, L. Forks and hope: pursuing understanding in different ways. *Applied Linguistics* 15, 328-346, 1994.

_____. *From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective*. In: LANTOLF, J. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University, pp. 245-260, 2000.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

VINEY, P. *Basic survival: international communication for professional people*. MacMillan Oxford: Heinemann, 1996.

VITTURINI, M.; BENEDETTI, L. & SEÑAS, P. *Hypermedia conceptual mapping applied to foreign language reading comprehension courses*. In: Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Vitória, pp. 267-274, 2001.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University, 1978.

- VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1986.
- WALDROP, M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon and Schuster, 1992.
- WHITE, H. *The content of the form*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press, 1987.
- WIDENIUS, M. & AXMARK, D. *MySQL reference manual*. New York: O'Reilly & Associates, Incorporated, n° 1. 2002.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge, Cambridge University, 1997.
- WILLIAMS, J. & EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University, pp.139-155, 1998.
- WILSON, B. What is constructivist learning environment? In: WILSON, B. (ed.) *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996.

ANEXOS

Anexo A – Glossário e abreviaturas

AMBIENTE DIGITAL – Um conjunto integrado de um site⁵⁴ da Internet dispendo de recursos digitais para interação e comunicação de sua comunidade de usuários. Não estaremos fazendo distinções de ordem conceitual com termos relacionados, como *ambiente telemático*.

AQUISIÇÃO – Aqui neste trabalho possui o mesmo significado de aprendizagem, especificamente da língua, um processo envolvendo construções transitórias, onde os aprendizes reorganizam o seu conhecimento a fim de acomodar o novo conhecimento.

AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (L2) = ASL – Aqui será sinônimo de “aquisição de uma língua estrangeira” (LE).

COMUNIDADE DIGITAL – Conjunto de indivíduos interligados pela rede mundial de computadores, a Internet.

COOPERAÇÃO – Coordenação e ajuste das operações executadas por cada indivíduo em colaboração com outros por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos. Tipo de relação⁵⁵ interindividual que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas (Piaget, 1965/1973).

EQUILIBRAÇÃO - Consiste em um mecanismo de auto-regulação, ou seja, de uma sucessão de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações externas e de uma regulação, ao mesmo tempo, retroativa e antecipadora (Piaget, 1966). É um

⁵⁴ Apesar da existência da tradução *sítio*, em português, adotaremos sempre a palavra inglesa original, pelo seu uso consagrado.

⁵⁵ Referente à conceituação lógico-matemática.

mecanismo que visa a equilibrar a assimilação e a acomodação, constituintes da adaptação. (Montangero,1998)

EVIDÊNCIA NEGATIVA - Informação direta ou indireta de que algo não é possível na língua (White,1987).

EVIDÊNCIA POSITIVA – Insumo que mostra ao aprendiz o que é gramatical mas não o que é não-gramatical (Ellis, 1997)

FOCO NA FORMA – Focalização da atenção pelo próprio aluno e/ou colega nos elementos lingüísticos à medida que eles surgem incidentalmente em lições onde o foco predominante é o sentido ou a comunicação, seja no momento exato da comunicação ou imediatamente após, de forma que a atenção do aprendiz focaliza um traço lingüístico identificado como um problema a ser resolvido.

FOCO NO SENTIDO – Focalização da atenção do aluno nos elementos semânticos à medida que eles surgem na comunicação.

INSUMO (input) – As amostras de língua oral e escrita às quais o aprendiz está exposto enquanto estiver aprendendo ou usando uma L2 em particular (Ellis, 1997)

INTAKE – A porção do insumo a que os aprendizes prestam especial atenção e retém na memória de curto prazo. O *intake* pode subsequentemente ser incorporado na interlíngua. (Ellis, 1997)

INTERAÇÃO – Processo simultâneo e provisório de trocas cognitivas entre o sujeito e um outro indivíduo (*objeto*, na conceituação piagetiana) interdependente, onde ambos modificam-se mutuamente.

INTERLÍNGUA – Sistema aberto, dinâmico e complexo, com uma instabilidade persistente, auto-organizável (pressupondo-se insumo contínuo), sensível ao feed-back, construído pelo aprendiz da língua (Larsen-Freeman, 1997).

LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) = SEGUNDA LÍNGUA (L2) – Qualquer língua diferente da nativa, não importando sua ordem real na seqüência de aprendizagem do indivíduo. Aqui “segunda língua” assumirá o mesmo significado de Língua Estrangeira (LE), conforme sistema adotado por Ellis (1994; 1997).

MAPEAMENTO FORMA-FUNÇÃO – A identificação, pelo aprendiz, de uma função particular que pode ser desempenhada por meio de uma forma particular. O “mapeamento” resultante pode ou não corresponder às normas da língua-alvo (Ellis, 1997).

NOTICING – O processo pelo qual os aprendizes prestam atenção consciente aos traços lingüísticos no insumo (Ellis, 1997).

NOTICING THE GAP – O processo pelo qual os aprendizes prestam atenção consciente às diferenças entre traços lingüísticos no insumo e os da sua própria produção (Ellis, 1997).

OPERAÇÕES – “Ações tornadas reversíveis e passíveis de serem compostas entre si”. (Piaget, 1965/1973:172) Por reversibilidade, Piaget entende a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação sobre os objetos. Ex.: a inversão da esquerda e da direita sobre um indivíduo colocado diante de si.

PARADIGMA – “É um modelo de trabalho compartilhado por uma comunidade de cientistas que orienta seu modo de fazer ciência (...) uma maneira de ver os problemas e de praticar a ciência” (Delval, 2002:28).

SEGUNDA LÍNGUA (L2) – qualquer língua diferente da nativa, não importando sua ordem real na seqüência de aprendizagem do indivíduo. Aqui terá o mesmo significado de Língua Estrangeira (LE), conforme sistema adotado por Ellis (1994; 1997).

TAREFA – Atividade do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e troca de informação na língua-alvo. Aqui adotaremos a visão de tarefa, seguida por vários autores, notadamente por Swain (Swain e Lapkin, 1995; Kowal e Swain, 1997; Swain, 1998; Swain, 2001), e Breen & Candlin (1980), de que uma tarefa possa ainda ser considerada comunicativa, mesmo se o aprendiz focalizar explicitamente na forma ao tentar expressar algo que ele queira dizer de forma tão correta e coerente quanto consiga.

TOMADA DE CONSCIÊNCIA – Construção da conceituação, ou seja, passagem da assimilação do objeto a um esquema para uma assimilação por meio de conceitos envolvendo a construção dos diferentes níveis da consciência (Piaget, 1977).

TURNOS – Um ou mais fluxos de discurso limitado(s) pelo discurso de outro(s), usualmente um interlocutor (Crookes, 1990).

6.2 ANEXO B – O Instrumento

Disponível *on-line*: <http://pet.inf.ufrgs.br/tedal4ever/>.



| Nome | Quadro de Alunos | Quadro de Docentes | Situação de Matrícula |
|--------------------------------|------------------|--------------------|------------------------|
| Curso Piloto | 2 aluno(s) | 1 professor (es) | Sem vínculo |
| English Course | 52 aluno (s) | 1 professor (es) | Visualizar Requisições |
| Robótica II | 7 aluno(s) | 1 professor (es) | Sem vínculo |
| Metodologia Científica | 15 aluno (s) | 1 professor (es) | Sem vínculo |
| Mentes e Máquinas 2002/1 | 19 aluno (s) | 1 professor (es) | Sem vínculo |

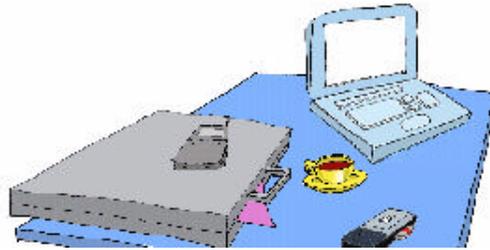


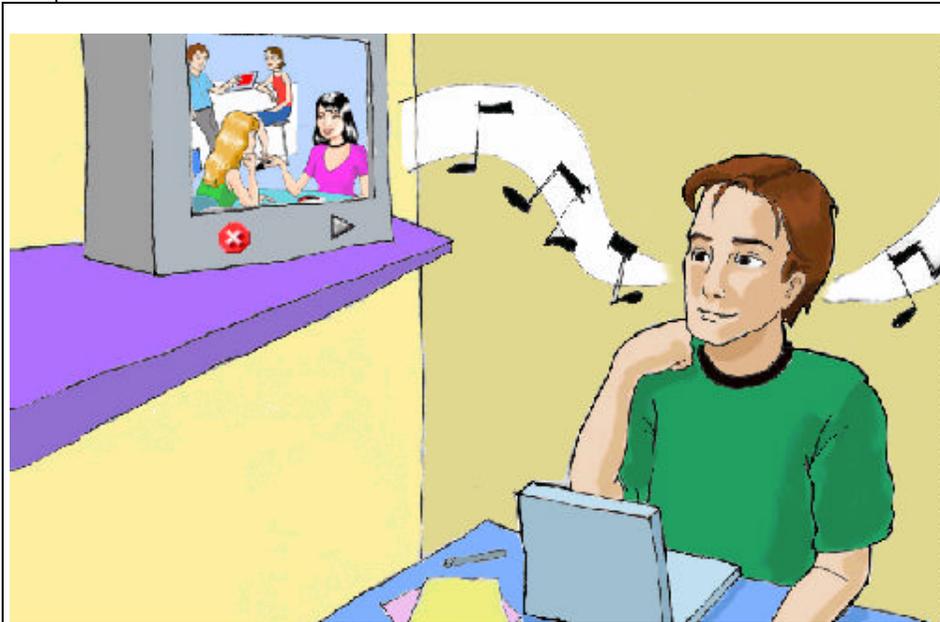
Café

Send Message

View Messages

Back





READING ACTIVITIES

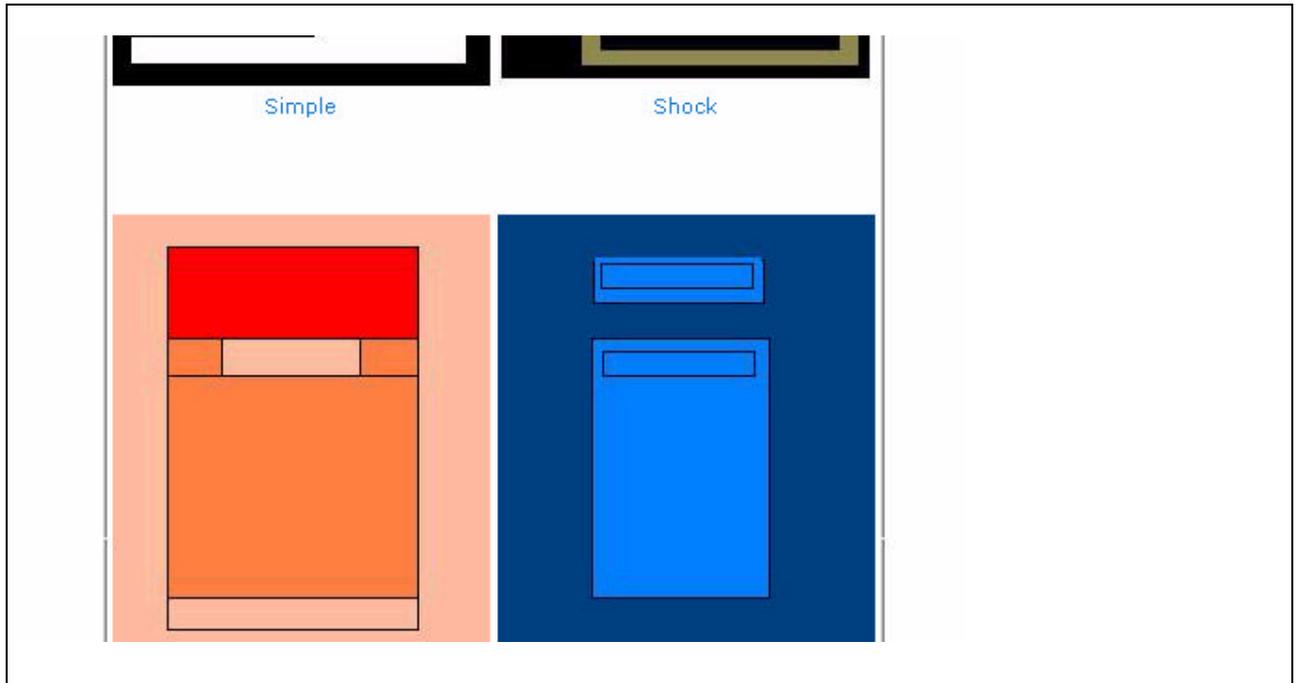
Insert Url

LIST OF URLS

| Url | Actions | |
|-------------------------------------|----------------|---------|
| Description of mood and personality | Edit | Exclude |
| Description of physical features | Edit | Exclude |
| Description of clothing | Edit | Exclude |
| Description of clothing2 | Edit | Exclude |
| movies | Edit | Exclude |

Writing Activities





| | | |
|---|----------------------|---|
| Age: | <input type="text"/> | (Ex. 21) |
| Place of Birth: | <input type="text"/> | (Ex. Porto Alegre) |
| Tell About Your Hobbies | | |
| Music: | <input type="text"/> | (Ex. The Cure or Madonna) |
| Sports: | <input type="text"/> | (Ex. Football and Car race) |
| Talk Freely About Your Interests: | <input type="text"/> | |
| <input type="button" value="Create Your Page"/> | | <input type="button" value="Clear Form"/> |

EXEMPLIFICAÇÃO DA RECONSTRUÇÃO POR *DICTOGLOSS* VIA *CHAT*

As informações dadas pelo sistema automático do Chat a respeito da entrada ou saída dos participantes no ambiente foram subtraídas, para focalizarmos mais facilmente no diálogo.

TRECHO EXTRAÍDO DO LOG DO *CHAT* DE 21/2/2003, COM A VERSÃO INTEGRAL DISPONÍVEL NO SITE <http://pet.inf.ufrgs.br/tedal4ever>:

!d: - nice to meet you

-nice to meet you too

i heard it :-)

!r: hey Jhat do you do...?? stay here...hehe

!d: HTML tags are accepted?

!r: hey Giancarlo...it's not to left

!d: no :-/

!é: no tags

!a: and its good that they dont accept tags...

!p: i wanna see we rebuild the dialog

!g: somebody must plays the dialogue

!Eê: Play it LOUD!!!

!d: good idea

!Mro: in the same time!

!c: no,no more time

!a: Patsy - Phi

Sarah - Harold Post / Patsy classmate

Patsy - freelancer photographer

!d: sarah - i work as a free lancer photographer

!p: yes

!d: they were in a restaurant

!a: Peter - Presents Sarah to Jonathan

!j: Sarah worked at Herald Post

!r: patsy is from philadelphia

!p: it starts with hey Peter

!w: Jonathan thinks Patsy face familiar

!g: champagne whisky

patsy -> Champagne please

!d: mineral water

!p: than they say some think about wrote

!É: patsy comes of philadelphia, knew somebody on the herald post, jonathan, that word in NY tribune looks she familiar. thats all

!Eê: Sarah worked sometime in the Herald Post

Patsy went to school together wiht her...

!a: none about tennis.. does anyone heard about tennis???

!d: and no body play tennis?

!É: no tennis!!

!w: No tennis.

!p: no tennis

!j: quite strange... no one talks about tennis!
