UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM – PPGEL

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA INTEGRADA AO USO DAS TICs PARA O DESNENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS APRENDIZES

FRANCISCO ALAN DA SILVA

NATAL/RN

2011

FRANCISCO ALAN DA SILVA

UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA INTEGRADA AO USO DAS TICs PARA O DESNENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS APRENDIZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Profa. Dra. Selma Alas Martins - Orientadora

NATAL/RN

2011

FRANCISCO ALAN DA SILVA

UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA INTEGRADA AO USO DAS TICs PARA O DESNENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS APRENDIZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística Aplicada, sob a orientação da Profa. Dra. Selma Alas Martins.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Selma Alas Martins – Presidente

_____

Profa. Dra. Janaína Weissheimer – Examinador Interno

_____

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa

NATAL/RN

2011

Todo o esforço dispensado para a realização deste trabalho é dedicado aos meus pais Assis e Terezinha, à minha esposa Iana, à minha filha Áurea Cecília e a todos os meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

À professora colaboradora Ivanilda Simone, aos alunos participantes do projeto de pesquisa e aos gestores da Escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

À professora Dra. Selma Alas Martins, grande responsável pela minha evolução como pesquisador acadêmico.

Aos professores do programa de pós-graduação em estudos da linguagem da UFRN pela oportunidade da convivência e da aprendizagem.

Aos colegas de mestrado e doutorado por ajudarem a enriquecer o meu conjunto de conhecimentos acadêmicos.

“A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo”.

(LEV SEMENOVICH VYGOTSKY, 1896 – 1934)

RESUMO

Este trabalho trata de um estudo sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa baseado em uma Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal (NEZDP) que tem seu viés voltado para a conscientização dos processos metacognitivos como forma de alcançar a autonomia na aprendizagem. Faz parte desse conjunto teórico, também, uma nova perspectiva pedagógica baseada na simbiose entre os estudos de Bruner (2002) e Freire (2009), e na teoria da metacognição. Com base no contexto sociocultural atual, permeado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, a integração professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem com o suporte da *internet*, foram utilizadas como meio de operacionalizar a proposta emergente dessa perspectiva teórica. A análise foi desenvolvida por meio da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica (PAIS). Os resultados obtidos ao final deste trabalho corroboraram a nossa hipótese de que a ampliação do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes, juntamente com a integração professor-aluno, pode facilitar a aprendizagem de conceitos científicos, estimulando a metacognição e, consequentemente, a promoção da autonomia.

Palavras-chave: Autonomia; Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal; Metacognição; Integração professor-aluno.

ABSTRACT

This study focuses on the teaching and learning of English based on a new theoretical perspective concerning the Zone of Proximal Development (ZPD), which points to the apprehension of metacognitive processes as the way to reach learning autonomy. The theoretical set underline this study is those of a new pedagogy based on the symbiosis of Bruner's (2002) and Freire's (2009) concepts and in the metacognitive theory. In a social context dominated by the Communication and Information Technologies (CIT), the integration between teacher and learners with the support of the internet has been used as the way to operationalize this new emergent proposal of the theoretical perspectives. The analyses have been conducted through Systemic and Integral Action Research. The results at the end of this study corroborate our hypothesis that the enlargement of spontaneous knowledge of the learners can facilitate the understanding of scientific concepts, stimulating their metacognition and thus promoting their autonomy.

Key-word: Autonomy; Zone of Proximal Development; Metacognition; Teacher-learner Integration.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS II
RESUMO IV
ABSTRACT V
LISTA DE FIGURAS VIII
LISTA DE TABELAS IX
LISTA DE ABREVIATURAS X

INTRODUÇÃO 1

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 4

1.1 Uma pedagogia da integração e da autonomia 5
1.2 Uso das TICs 7
1.3 A Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal 9
1.3.1 A Teoria da Aprendizagem Significativa 13
1.3.2 A teoria da aprendizagem significativa e a Noção Expandida da ZDP 16
1.4 Abordagem por tarefas 20
1.5 Teoria da metacognição 22
1.6 Autonomia do aprendiz 25

2 UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA INTEGRADA AO USO DAS TICs PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS APRENDIZES 27

3 CAPÍTULO METODOLÓGICO 30

3.1 Tipo de Pesquisa 30
3.2 Descrição do campo de estudo e dos sujeitos 31
3.3 Modalidades de expressão e de coleta de dados 32
3.4 As Plenárias 35
3.5 Princípios éticos 39

4 ANALISE DOS DADOS 41
41
4.1 Coleta dos dados .....
4.2 Apresentação dos dados 42

5 DISCUSSÃO..... 55
75
5.1 O percurso a ser perseguido .....
5.2 Considerações finais 76

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 78
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS..... 80
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES..... 85

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Gráfico representando a formação hierárquica dos conceitos 18

Figura 02 - Ilustração da proposta integrada de ensino 28

Figura 03 - Representação da dinâmica da pesquisa 31

Figura04: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem de texto oral para o texto escrito 34

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Programação das plenárias 35

Tabela 02 – Relação entre as questões de pesquisa e as categorias de análise 54

Tabela 03 – Relação de *sites* selecionados por aprendiz 138

LISTA DE ABREVIATURAS

CIT – Communication and Information Technologies

DC - Desenvolvimento dos Conceitos Espontâneos

IA - Integração do Aprendiz

LA – Linguistica Aplicada

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

NEZDP – Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal

NM – Notas Metodológicas

NO – Notas de Observação

NP – Notas Práticas

NT – Notas Teóricas

NTP – Notas Teóricas e Práticas

PAIS – Pesquisa-ação Integral e Sistêmica

PE - Sobre a Proposta de Ensino

PP - Sobre a Prática Pedagógica

RA - Resolução da Atividade

RF - Resposta Afetiva

RM - Resposta Motivacional

RT - Resposta Metacognitiva

SZ - Suporte à ZDP

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UT - Uso de Tecnologias

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho investigativo originou-se a partir de reflexões sobre a minha trajetória como aprendiz. Uma trajetória marcada pelo uso da abordagem tradicional de ensino, entendida neste trabalho como uma abordagem centrada no ensino, na qual todo o processo ocorria verticalmente centralizando-se no professor.

Outro fator que também influenciou o objetivo desta pesquisa foi o processo da minha formação como professor. Apesar de termos trabalhado com diversos métodos de ensino, de forma teórica, tais métodos não foram aplicados em sala de aula real de forma a proporcionar uma análise dos reais resultados de tal aplicação. Prevalecendo, dessa forma, a abordagem tradicional.

Percebemos que o papel desempenhado pelo aprendiz nessa abordagem de ensino prejudica o desenvolvimento da sua habilidade para a autonomia, pois, não favorece o controle sobre a metacognição, aspecto que consideramos fundamental para a promoção da autonomia.

O objetivo deste trabalho é preencher esta lacuna, buscando desenvolver uma proposta de ensino alternativa capaz de promover o desenvolvimento metacognitivo dos aprendizes e, por meio deste, a habilidade para a autonomia.

Como alternativa às propostas de ensino-aprendizagem tradicionais, que têm como base principal a transmissão de conhecimentos por meio de uma única via, desenvolvemos uma proposta metodológica baseada na integração professor-aluno. Uma metodologia de ensino que tem como principal característica a junção de diversos componentes pedagógicos e tecnológicos com o objetivo da promoção da aprendizagem.

Além de ter sua base firmada sobre os estudos de Vygotsky (2008) sobre o papel da interação na aprendizagem e no desenvolvimento, e na teoria da metacognição, que diz respeito à regulação e ao controle sobre os processos cognitivos. Essa proposta é reforçada por uma perspectiva pedagógica que evolui a partir da simbiose entre a pedagogia popular de Bruner (2001) que prega a introdução do aprendiz no processo pedagógico; e a pedagogia da autonomia de Freire (2009) que sugere a mudança de papel do professor para o de co-

construtor do conhecimento do aprendiz. Uma pedagogia focada na integração do aprendiz no projeto de aprendizagem, objetivando o desenvolvimento da sua habilidade para o controle da metacognição, como forma de promover a sua autonomia.

Acreditamos que este controle pode ser alcançado por meio da ampliação do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes. Essa ampliação pode facilitar a apreensão de conceitos científicos e, consequentemente, estimular o controle metacognitivo.

Essa hipótese se baseia em uma Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal proposta pelo autor. De acordo com Vygotsky (2007-2008), sua principal característica é a interdependência existente entre os conhecimentos espontâneos e os conceitos científicos que, a partir de uma relação de biunivocidade promove a tomada de consciência de um dado conceito.

Para confirmar ou refutar a nossa hipótese, buscaremos responder aos seguintes questionamentos:

Como se dá a participação dos aprendizes no processo pedagógico no qual estão inseridos?

A resposta a este questionamento tem como objetivo explorar a prática pedagógica na qual todos os participantes da pesquisa estão inseridos, visando verificar se as dinâmicas aplicadas pela professora colaboradora são desenvolvidas por meio da integração professor-aluno, principal característica da proposta integrada, justificando o desenvolvimento desta pesquisa.

A integração do aprendiz no processo pedagógico pode influenciar na sua aprendizagem e na sua autonomia?

Buscamos com esta indagação verificar a influência da integração professor-aluno no processo pedagógico em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos aprendizes.

A proposta de ensino integrada pode, com base na NEZDP, desenvolver nos aprendizes habilidade para a aprendizagem autônoma?

Buscamos, ao responder a esta pergunta, verificar a efetividade da proposta integrada em relação ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, tendo como base a Noção Expandida da ZDP.

Para o desenvolvimento deste trabalho investigativo fizemos uso da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica (MORIN, 2004), um tipo de pesquisa que leva em consideração a historicidade que envolve o contexto, seus participantes e suas respectivas perspectivas sobre ele, buscando um resultado voltado para uma mudança mais eficaz tanto para uma situação em um contexto específico, quanto para situações em contextos educativos diferentes daquele investigado.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Construímos a base teórica que fundamenta este trabalho a partir da convergência entre diversas teorias. O amálgama formado por este conjunto teórico provê o suporte necessário para o desenvolvimento de uma nova proposta de ensino que almeja o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Um conjunto teórico composto pela fusão entre as teorias de Bruner (2001) e Freire (2009). Uma teoria que se funda na promoção do encontro entre as mentes da professora e dos aprendizes, que resulta na construção do conhecimento por meio da reflexão e da compreensão em um entendimento interpessoal (BRUNER, 2001), nivelando os papéis do professor e do aprendiz, transformando-os em co-construtores do conhecimento (FREIRE, 2009).

Essa relação de colaboração promove, também, relações de interação e de intersubjetividade que contribuem para a formação da individualidade (LITTLE, 1999). Individualidade que por sua vez é responsável pela formação do conjunto de conhecimentos espontâneos que, de acordo com a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal, é responsável pela promoção da aprendizagem.

Acreditamos que a partir do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação seremos capazes de aumentar tal conjunto de conhecimentos dos aprendizes, por meio da reflexão individual, facilitando o processo de aprendizagem.

Além disso, a integração do aprendiz em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, como sugerem Bruner (2001) e Freire (2009), promove o desenvolvimento de processos como a monitoração e a regulação metacognitiva. E é a partir do controle da metacognição que o aprendiz toma consciência do processo de ensinar e aprender e, consequentemente, desenvolve a habilidade para a aprendizagem autônoma.

A seguir discorreremos sobre cada teoria constituinte do amálgama, estabelecendo as relações existentes entre elas.

1.1 Uma pedagogia da integração e da autonomia

A forma como a sociedade vem desenvolvendo a prática pedagógica, centralizando todo o processo no professor, sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos aprendizes e as estratégias utilizadas por eles em prol do desenvolvimento da própria aprendizagem, não tem gerado resultados efetivos na aprendizagem dos conteúdos apresentados em sala de aula.

Acreditamos ser necessária uma pedagogia que valorize o conjunto de conhecimentos produzidos pelo aprendiz fora do contexto escolar levando em conta suas percepções sobre a própria aprendizagem e, principalmente, que seja eticamente embasada e focada na promoção da sua autonomia (FREIRE, 2009; BRUNER, 2001).

Uma pedagogia que se funde, de um lado, na chamada pedagogia popular de Bruner (2001), e do outro na pedagogia da autonomia de Freire (2009) que, juntas, constroem uma pedagogia preocupada com a abertura das mentes e a libertação dos aprendizes de forma ética, visando uma mudança mais efetiva na sua aprendizagem.

Dentro dessa concepção, a pedagogia popular de Bruner (2001) tem como foco principal a concepção dos aprendizes sobre a sua própria aprendizagem, ou seja, leva em conta as crenças ou teorias populares que os aprendizes trazem da sua experiência de vida sobre o que é ensinar e aprender. Bruner sugere, dessa forma, a integração dessas crenças ou teorias populares ao processo de ensino-aprendizagem.

Em busca do desenvolvimento de modelos pedagógicos mais eficientes, Bruner (2001) propôs quatro modelos de mentes de aprendizes que corresponderiam diretamente a um modelo pedagógico apropriado. O autor os denominou da seguinte forma: a aquisição do know-how, a aquisição do conhecimento proposicional, o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo, também conhecido como pedagogia da reciprocidade, e o manejo do conhecimento objetivo.

Dos quatro modelos desenvolvidos pelo autor, abordaremos o que ele denomina de "pedagogia da reciprocidade". Nesse modelo, o processo ocorre bilateralmente, com professores e aprendizes discutindo e colaborando para que se construa, através da reflexão e

da compreensão, um entendimento interpessoal, o que Bruner (2001) denomina de “encontro de mentes” entre professores e alunos.

Portanto, a pedagogia popular está preocupada com o engajamento do aprendiz no seu próprio processo de aprendizagem de forma a introduzi-lo dentro do processo pedagógico. Este engajamento pode promover a abertura, no ambiente escolar, para a introdução dos conhecimentos extraescolares adquiridos pelos aprendizes nas suas experiências socioculturais.

Essa reciprocidade pedagógica, promovida pela integração do aprendiz, abordada por Bruner (2001), também é reforçada por Freire (2009) na sua concepção de pedagogia da autonomia. Para ele, ensinar e aprender são partes de uma mesma moeda, ou seja, ambos, professores e aprendizes têm responsabilidade sobre a aprendizagem.

Para Freire (2009), o papel do professor é o de coparticipante no processo de construção do conhecimento, criando possibilidades para que os aprendizes tenham a oportunidade de produzir ou construir seu próprio conhecimento, ao invés de recebê-lo passivamente do professor.

Essa coparticipação sugerida por Freire (2009) se ajusta perfeitamente com a concepção de Bruner (2001), pois, enquanto a pedagogia popular abre espaço para a introdução do conjunto dos conhecimentos espontâneos dos aprendizes, a pedagogia da autonomia sugere que esses mesmos conhecimentos sejam trabalhados pelo professor de forma colaborativa, facilitando a promoção da aprendizagem e da autonomia.

De acordo com Benson (2005), muitos pesquisadores sobre autonomia na aprendizagem de línguas tem se afastado da ideia de que autonomia implica individualismo ou aprendizagem isolada. Paradoxalmente, para ele, a abordagem sociocultural tem dado uma grande contribuição a respeito da ênfase sobre a importância da dimensão social na aprendizagem autônoma de línguas.

Segundo Little (1999), são as relações de interação e de intersubjetividade, promovidas por um ambiente particular constituído por fatores físicos e socioculturais diversos, que contribuem para a formação da individualidade.

Isto significa dizer que nossa autonomia é sempre construída nas relações de interdependência com os outros. Significa também que a nossa capacidade para um

comportamento independente em algum domínio, está sempre ligada pela inescapável dependência.

Little (1999) indica que se focarmos na distribuição da cognição em atividades colaborativas para transcender as limitações individuais do aprendiz, ou na capacidade de trabalhar colaborativamente para capacitar os aprendizes para dar suporte uns aos outros em suas respectivas Zonas de Desenvolvimento Proximais, é possível, por meio de uma pedagogia focada na integração do aprendiz no projeto de aprendizagem, promover o aumento da sua autonomia.

Portanto, propomos uma proposta de ensino que por meio da integração dos aprendizes no processo pedagógico, busca promover a interação e o trabalho colaborativo entre aprendizes e professores, de forma que essa relação de interdependência sirva de base para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

1.2 Uso das TICs

Não é de hoje que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na educação é tema de estudos acadêmicos. Apesar de serem muitos os conhecimentos sobre tal uso, ainda temos muito que produzir para continuarmos evoluindo e alcançando novos níveis de aplicação das novas tecnologias com o objetivo de ensino-aprendizagem.

São muitas as implicações do uso das TICs na educação. Envolvendo desde questões sócio-econômico-culturais, cognitivas, e até questões curriculares. Segundo Demo (1998) há uma grande diferença entre transmitir informação e formar um aprendiz. Ou seja, não é o simples uso de um computador ou de outra ferramenta tecnológica que vai revolucionar a educação. Ele sugere que se faz necessário ir além da transmissão de informações, é preciso uma mudança nos papéis do professor e do aluno, de forma a promover o trabalho colaborativo para a reconstrução do conhecimento de ambos.

Outros autores como Marco Silva (2000) e Maria Cândida Morais (1997) enfatizam o caráter interativo das TICs e sugerem o seu uso no contexto de ensino-aprendizagem. Segundo os autores é necessária uma revisão do processo educacional, pois, o modelo atual não contempla as necessidades emergentes da sociedade contemporânea. Uma sociedade dinamizada pelo uso das tecnologias nos mais variados setores, sobretudo, nas relações sociais.

Se estes autores enfatizam as trocas interativas como forma de potencializar a aprendizagem com o uso das TICs, outros autores como Ana Cecília Ramal (2002) vislumbram a necessidade da formação de um novo perfil para os professores. Um professor que possibilite a construção do conhecimento coletivo.

Há ainda os que sugerem que sejam feitas adaptações na escola para que se adaptem à nova sociedade contemporânea. Nesse grupo Moran (1999) reforça a necessidade da promoção de novas experiências de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento de novas metodologias que façam uso das TICs, da promoção de mudanças no papel desempenhado por professores e alunos, e sugere até mesmo a concepção de um novo currículo escolar.

Observando o posicionamento dos autores supracitados, percebemos que o foco é o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação como forma de potencializar o processo educativo. Uns focando na interatividade, outros na prática pedagógica, e outros no modelo educacional. Porém, todos compartilham um ponto comum, as relações sociais, sobretudo, entre professores e alunos. Chamamos a atenção para este ponto, pois, é o ponto central da nossa base teórica.

Como pudemos perceber, a maioria dos trabalhos desenvolvidos sobre o uso das TICs nos projetos de ensino-aprendizagem sugerem intensas mudanças no contexto pedagógico. Porém, o que sugerimos é uma mudança na relação professor-aluno potencializada pelo suporte das TICs.

Neste sentido, dentre as várias ferramentas das TICs, a *internet* surge como a mais adequada ao uso baseado na Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Potencial (NEZDP). Essa noção baseia-se, como veremos em detalhes mais adiante, na relação entre dois conjuntos de conhecimentos necessários para a promoção da aprendizagem consciente. Ou seja, para cada informação científica ensinada em sala de aula o aprendiz precisa, para que

a aprendizagem sobre tal informação se dê de forma consciente, ter desenvolvido de forma espontânea um conjunto de conhecimentos análogos ao conhecimento científico ensinado.

A *internet* surge como ferramenta fundamental, pois, se usada de forma sistemática e pedagogicamente orientada, pode potencializar o aumento do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes de forma a facilitar a aprendizagem sobre qualquer tipo de informação científica em sala de aula, desde que tal sistematização o guie para tal aprendizagem.

Portanto, sugerimos o uso da *internet* como uma ferramenta capaz de proporcionar a potencialização do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes que, segundo a NEZDP, facilitará, levando-se em consideração a orientação pedagógica, a aprendizagem de qualquer conhecimento científico.

1.3 A Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal (NEZDP)

A teoria de Vygotsky, embora de base psicológica, tem sido muito utilizada como base teórica em pesquisas na área da educação por diversos pesquisadores. Apesar de sua grande aceitação, alguns autores observaram que o seu trabalho originou diversas interpretações. Essa diversidade tem relação direta com a complexidade e a mudança de foco constante na sua curta, porém brilhante, produção científica (LUCCI, 2006).

Em sua teoria Vygotsky afirma ter descoberto “muitos vínculos internos complexos entre os conceitos espontâneos e científicos” que mantém entre si uma relação de interdependência (VYGOTSKY, 2008, p. 145). É a partir dessa relação, estabelecida por Vygotsky, que expandimos a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para Vygotsky um processo externo é internalizado por meio da combinação entre dois processos cognitivos distintos. Primeiro na ação, por meio do uso de instrumentos em uma atividade mediada entre o sujeito e um objeto ou mecanismo e, em seguida, no plano da linguagem, por meio da representação sígnica desta ação.

É claramente perceptível a diferença entre os dois processos que ocorrem durante a internalização de um conceito. O primeiro diz respeito à produção de conhecimento por meio

de procedimentos e processos provenientes da prática ou da ação; enquanto o segundo diz respeito à representação sígnica dessa ação ou procedimento por meio da linguagem, de forma a torná-lo um objeto de pensamento compreensível e intercomunicável.

Tendo como base os processos expostos acima, se considerarmos que a maioria dos conhecimentos espontâneos que adquirimos ao longo de nossas vidas são decorrentes do uso de instrumentos, ou seja, decorrem a partir da experiência em atividades práticas, podemos afirmar que o uso de instrumentos e a aquisição de conhecimentos cotidianos ou espontâneos mantêm entre si uma relação estreita.

Da mesma maneira, se considerarmos que o conceito científico é a representação sígnica de um procedimento prático, possibilitado pela linguagem por meio de um sistema de signos, o qual permite a transferência de um objeto de pensamento de um plano mental A para um plano mental B, podemos então afirmar que a linguagem e os conceitos científicos mantêm uma relação direta, pois, o segundo só existe por meio da primeira.

Diante disso, poderíamos dizer, usando um pouco de jargão matemático, que o uso de instrumentos está para os conhecimentos espontâneos, assim como o uso de signos está para os conceitos científicos.

A partir desta observação desenvolvemos a seguinte proposição: Se para Vygotsky (2008, p.55) o processo de internalização consiste na combinação entre o uso de instrumentos e a representação sígnica por meio de atividades mediadas onde, o primeiro produz a ação e, o segundo a representação sígnica desta ação no plano mental, podemos afirmar que tal ação e a sua representação sígnica são estruturas análogas. Divergindo apenas no plano externo.

Logo, a linguagem, por meio do seu sistema de signos, age sobre o conhecimento espontâneo estabelecendo uma relação de biunivocidade com ele, de forma a torná-lo um conhecimento intercomunicável entre os sujeitos.

Esta relação tem implicação direta na aprendizagem dos conceitos científicos apresentados na escola. Dentro dessa perspectiva, um conceito científico evolui a partir da sistematização de um conhecimento espontâneo por meio do uso de signos linguísticos. Uma vez um conceito, ele servirá de base para a formação de conceitos mais complexos. Ou seja, todo conceito científico, inevitavelmente, fará parte de um sistema hierárquico de conceitos subjacente a outros conceitos mais complexos (VYGOTSKY, 2008, p. 115).

Para Vygotsky (2008, p. 115) este sistema hierárquico é constituído de interconexões que dão origem ao meio no qual a consciência e o domínio sobre os processos mentais se desenvolvem. Segundo o autor, o conhecimento científico produz a consciência reflexiva.

Esta percepção amplia a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal que na sua concepção original é o espaço existente entre o que uma criança pode realizar sozinha, que é o que Vygotsky denomina como nível de desenvolvimento real (NDR.), e o que ela pode realizar com a ajuda de um parceiro mais capaz (VYGOTSKY, 2008, p. 128).

Em outras palavras, a ZDP consiste em processos mentais incompletos, mas que estão em estado embrionário a ponto de se desenvolver. E com a ajuda de um parceiro mais capaz, a criança conseguiria completá-los.

A aprendizagem que, para Vygotsky, é um aspecto exclusivamente humano, é caracterizada pela natureza sociocultural onde o indivíduo, por meio da interação com os pares, mergulha na intelectualidade do outro para alcançar novos níveis.

Da mesma forma que o aprendizado e o desenvolvimento estabelecem uma relação de interdependência, no que concerne ao desenvolvimento mental, na perspectiva de Vygotsky. Para a aprendizagem os conceitos científicos e os conhecimentos espontâneos, também, estabelecem uma relação de interdependência de mesmo nível.

Portanto, na Noção Expandida da ZDP para a aprendizagem, para que um conceito científico seja aprendido de forma consciente, é necessário que o aprendiz tenha assimilado previamente, um conjunto de conhecimentos espontâneos análogo ao sistema hierárquico de conceitos que subjaz ao conceito científico ensinado.

O que Vygotsky (2007, p. 98) chama de processo mental em estágio embrionário na concepção original da ZDP, na noção expandida ou NEZDP, poderia ser descrito como a diferença entre o sistema hierárquico de conceitos que compõem um dado conceito científico e o conjunto de conhecimentos espontâneos de um determinado aprendiz relativos a ele.

Em outras palavras, quando o conjunto de conhecimentos espontâneos não estabelece uma relação biunívoca com o sistema hierárquico de conceitos que compõe um dado conceito científico, a relação de interdependência existente entre eles é quebrada. Ocasionando uma deficiência na aprendizagem.

Para uma melhor compreensão da NEZDP, trouxemos para a arena a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). Uma teoria bastante difundida no meio acadêmico que desempenhará a função de parâmetro de comparação com a NEZDP.

Inicialmente discorreremos, resumidamente, sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa para, em seguida, estabelecermos as devidas relações ou divergências existentes entre ela e a NEZDP.

1.3.1 A Teoria da Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa iniciou-se em 1963, quando o americano David Ausubel, um psicólogo educacional, publicou a obra *The psycholoby of meaningful verbal learning*, obra esta que foi responsável pela revolução cognitivista na Psicologia Educacional.

A Aprendizagem Significativa tem seu enfoque na aprendizagem cognitiva, da qual emerge a ideia de que as informações são armazenadas organizadamente na mente do aprendiz, sendo esse conjunto de informações denominado de estrutura cognitiva. Ela é também denominada de verbal devido ao papel desempenhado pela linguagem que possibilita a manipulação de conceitos e proposições por meio da representação sígnica (PRAIA, 2000).

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), as novas informações interagem com o conhecimento prévio do aprendiz, denominado por Ausubel como *subsumers.* Um *subsumer* pode ser entendido como um conceito mais amplo, que tem a função de subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva, agindo como ancoradouro no processo de assimilação. Por meio da interação entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio, o conceito âncora é modificado e diferenciado do conceito inicial (PRAIA, 2000).

De acordo com Praia (2000), existem três tipos de aprendizagem significativa:

Aprendizagem representacional – é a aprendizagem dos símbolos individuais, isto é, geralmente das palavras, ou do que elas representam.

Aprendizagem de conceitos – é a aprendizagem das abstrações dos atributos dos referentes ou das regularidades em eventos ou objetos.

Aprendizagem proposicional – é a aprendizagem que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõem a proposição.

De acordo com Praia (2000), ao se comparar os três tipos de Aprendizagem Significativa, constata-se que tanto a aprendizagem de proposições, quanto a aprendizagem de conceitos, tem ambas a mesma base e são dependentes da aprendizagem representacional.

Como aponta Praia (2000), para que a aprendizagem significativa ocorra de fato, são necessários alguns fatores:

a) Que o aprendiz apresente uma predisposição para a aprendizagem de forma a relacionar o material com a sua estrutura cognitiva;

b) Que o material educativo seja potencialmente significativo, relacionável com a estrutura cognitiva de modo intencional e não arbitrário.

Fechando essa lista, Ausubel (1978) acrescenta que: "para que ocorra realmente aprendizagem significativa não é suficiente que o novo material seja intencional e que se relacione substancialmente com as ideias correspondentes abstratamente (...). É também necessário que esse conteúdo, idealmente pertinente, exista na estrutura cognitiva do aluno em particular".

De acordo com Praia (2000),

> "Ausubel defende que a aprendizagem significativa se desenvolve dedutivamente dos conceitos mais gerais para os conceitos mais específicos. Refere que se deve ter em conta que existem conceitos relevantes, gerais, com elevado grau de inclusividade e outros menos gerais que lhe estão subordinados. Nas aprendizagens deve-se, então, começar por compreender os conceitos mais abrangentes, uma vez que serão a base para a "ancoragem" de outros conceitos mais concretos, que depois são progressivamente diferenciados, em termos de detalhe e especificidade. Assim sendo, as estruturas cognitivas, ao incorporarem novos conteúdos, evoluem".

Segundo Praia (2000), Ausubel definiu duas formas de manipulação deliberada dos atributos cognitivos para fins pedagógicos:

Substantivamente: o primeiro meio de manipulação tem objetivos organizacionais e integrativos, fazendo uso de proposições e conceitos generalizáveis, inclusivos e relacionáveis ao conteúdo da disciplina em questão. Dessa forma, é importante selecionar o conteúdo, coordená-lo e integrá-lo em diferentes níveis, proporcionando a construção de uma estrutura cognitiva adequada.

Programaticamente: utilizando-se de princípios programáticos busca sequenciar o conteúdo a ser estudado, considerando a sua organização e lógica internas, planejando a realização de atividades práticas, em outras palavras para Ausubel deve-se estabelecer uma relação adequada entre o conteúdo básico a ser ensinado e a estrutura cognitiva dos indivíduos que irão aprender tal conteúdo.

Com isso, Ausubel tinha como objetivo munir os professores com uma ferramenta lógica de forma que eles pudessem descobrir estratégias de ensino mais eficazes e, a partir daquelas as quais tomaram conhecimento durante a sua formação, ou na sua prática, fizessem as melhores escolhas.

Para este autor, a TAS é embasada em princípios. Um dos mais importantes deles, e que ainda hoje é considerado o norte da TAS é: o fator mais importante de que depende a aprendizagem de um aluno é aquilo que ele já sabe, aquilo que já está incorporado na sua estrutura cognitiva.

1.3.2 A teoria da aprendizagem significativa e a noção expandida da ZDP

Trouxemos para a discussão a Teoria da Aprendizagem Significativa, pela sua ampla utilização na pesquisa acadêmica e, também, pelo compartilhamento que tanto ela, quanto a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal tem com a aprendizagem cognitiva.

A Aprendizagem Cognitiva pode ser definida como aquela na qual certo conteúdo é inserido na Estrutura Cognitiva (conjunto global de ideias sobre determinado assunto, disciplina ou mesmo conjunto total de pensamentos de um indivíduo, e a forma com que são organizadas) de forma organizada, criando um complexo organizado de informações.

A Teoria da aprendizagem Significativa, afirma que é a partir de conteúdos que os indivíduos já possuem na sua estrutura cognitiva que a aprendizagem pode ocorrer. Nas palavras do próprio autor da teoria "o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados" (AUSUBEL, NOVAK E HANESIAN, 1983).

De forma semelhante na NEZDP a aprendizagem de um conceito científico ocorre a partir de uma relação de biunivocidade estabelecida entre o conhecimento espontâneo e o sistema hierárquico de conceitos científicos subjacentes ao conceito ensinado. Ou seja, a aprendizagem ocorre por meio da sistematização do conhecimento prévio, adquirido de forma espontânea pelo aprendiz, por meio da linguagem.

Porém, diferentemente da NEZDP, a Aprendizagem Significativa é um processo por meio do qual uma nova informação é acoplada a uma estrutura cognitiva prévia, particular, e específica, conhecida como ***subsumer*.**

Diferentemente da TAS a NEZDP não estabelece um conceito âncora, ao invés disso, estabelece uma relação de interdependência entre o sistema hierárquico de conceitos específicos subjacentes ao conceito científico ensinado, e os conhecimentos espontâneos do aprendiz. Em outras palavras, o sistema hierárquico de conceitos subjacentes ao novo conhecimento e o conjunto de conhecimentos espontâneos do aprendiz devem estabelecer entre si uma relação biunívoca, ou seja, de um para um.

Para a TAS, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo modificando-a.

Na NEZDP, a aprendizagem ocorre quando um conceito é apresentado integralmente ao aprendiz e ele, de forma espontânea, já apreendeu cada elemento do sistema hierárquico de

conceitos específicos que o compõem, promovendo a combinação entre os dois conjuntos, originando uma nova estrutura cognitiva, ou seja, a aprendizagem do novo conceito científico. É a partir da ação do conhecimento sistematizado sobre o conhecimento não sistematizado, que o conhecimento espontâneo é transferido para o plano da consciência, e convertido em conhecimento científico.

Aprender conceitos básicos ou específicos, teoricamente, é mais fácil do que aprender um conceito complexo, formado por um sistema de conceitos. E a aprendizagem de um conceito novo, segundo a NEZDP, só ocorre quando o conjunto de conhecimentos espontâneos do aprendiz estabelece uma relação de biunivocidade com o sistema hierárquico de conceitos subjacentes ao novo conceito ensinado. Enquanto esta relação não for estabelecida, ou seja, enquanto o aprendiz não apreender cada parte do sistema hierárquico de conceitos de forma a estabelecer as conexões necessárias para tal compreensão, a aprendizagem não ocorrerá.

Na NEZDP o que ocorre é a sistematização, por meio da linguagem, de um conhecimento adquirido de forma espontânea, ou não científica, por meio da ação de um conceito científico, de forma que ele possa ser transferido de um plano de pensamento A para um plano de pensamento B. Em outras palavras, é a representação sígnica de um conhecimento espontâneo, individual, que possibilita a sua compreensão coletiva.

A TAS afirma que existem conceitos âncoras, ou *subsumers,* que são entendidos como conceitos mais amplos, que tem a função de subordinar outros conceitos na estrutura cognitiva agindo como ancoradouro no processo de assimilação.

Na NEZDP, para que um conhecimento científico seja apreendido de forma consciente, é necessário que o conjunto de conhecimentos espontâneos do aprendiz seja igual ou maior do que o sistema hierárquico de conceitos subjacentes ao novo conceito ensinado, sem a necessidade de um conceito estar ancorado a outro. A relação entre os conceitos é estabelecida pelo conceito científico.

Neste sentido, as duas compartilham da ideia de que existe um sistema hierárquico de conceitos específicos que formam conceitos mais amplos, porém, divergem na forma como esses conceitos são aprendidos.

Enquanto na TAS a assimilação ocorre a partir dos conceitos mais amplos, os *subsumers* , na NEZDP a aprendizagem ocorre a partir dos conceitos mais específicos. Ou seja, para a NEZDP um conceito mais amplo só poderá ser aprendido se cada parte do seu

sistema hierárquico de conceitos for aprendida espontaneamente pelo aprendiz, formando o todo que o representa, sem a necessidade de um conceito âncora.

Por exemplo, não paramos para pensar no conceito de “letra” quando pensamos na definição, ou conceito de “palavra”. Porém, para compreendermos como se formam as palavras precisamos, primeiramente, entender a definição de “letra”. Apesar de o conceito “letra” estar na base, ou no sistema hierárquico de conceitos do conceito “palavra”, “letra” e “palavra” são dois conceitos diferentes que ficam armazenados separadamente no sistema cognitivo do aprendiz, de acordo com a NEZDP. Dessa forma, quando pensamos no conceito “palavra”, pensamos nele como um todo, e não em cada parte que o constitui. De acordo com a NEZDP, tanto um conceito amplo e complexo, quanto um conceito básico e específico, continuam a existir separadamente na estrutura cognitiva do aprendiz. Porém, a sua aprendizagem ocorre do simples para o complexo a partir da relação estabelecida entre o conceito científico ensinado e os conhecimentos espontâneos pré-existentes.

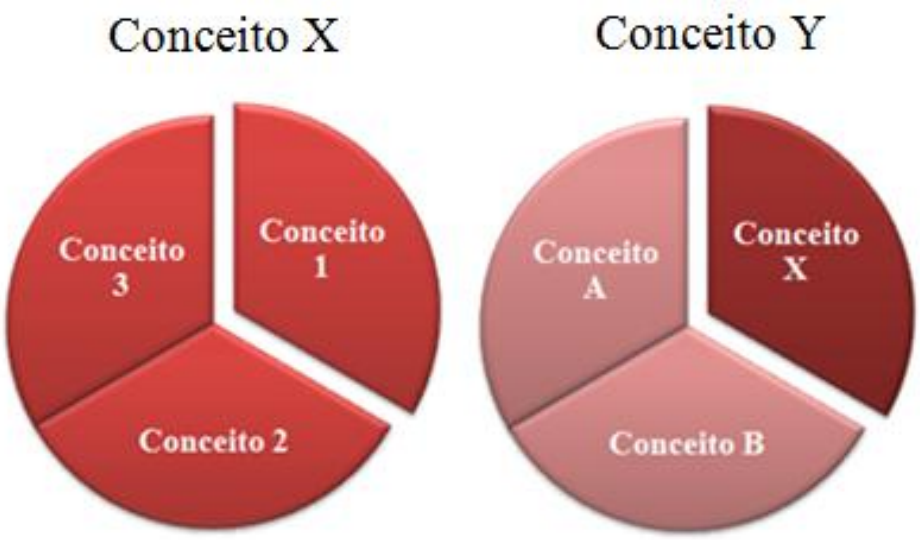


Figura 01 - Gráfico representando a formação hierárquica dos conceitos (desenvolvido pelo autor)

Observando o gráfico, podemos perceber melhor o funcionamento da NEZDP. No exemplo acima, para que o aprendiz possa aprender o conceito X, é necessário que ele aprenda, primeiro, os conceitos 1, 2 e 3, pois, estes formam o seu sistema hierárquico, não sendo considerado possível, nesta perspectiva, o inverso.

Da mesma maneira, para a apreensão do conceito Y, é necessário que o aprendiz aprenda antes os conceitos A, B e X. Porém, qualquer dificuldade na aprendizagem dos conceitos 1, 2 e 3 do sistema hierárquico do conceito X, provocará uma deficiência na aprendizagem do conceito Y. Portanto, a NEZDP parte dos conceitos mais específicos para os conceitos mais amplos, pois, eles são a base de todos os conceitos mais complexos.

Na perspectiva da NEZDP, a aprendizagem de um conceito científico parte do conceito mais específico para o mais complexo. Dessa forma, aprender um conceito que tem no seu sistema hierárquico uma gama muito grande de conceitos a partir do todo complexo, seria o caminho mais difícil para a aprendizagem.

Além do que, todos os conceitos complexos, em algum momento, compartilham conceitos específicos entre si, o que torna a aprendizagem de conceitos espontâneos indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem em qualquer disciplina.

Dentro da perspectiva da NEZDP o que diferencia o nível de aprendizagem de um aprendiz em ralação aos outros é justamente o seu conjunto de conhecimentos espontâneos. A ampliação desse conjunto pode facilitar, de sobremaneira, o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Para o desenvolvimento de uma proposta de ensino baseada na NEZDP, é necessário dar atenção às estratégias individuais de aprendizagem, pois, é o aumento do conjunto individual de conhecimentos espontâneos que promove a aprendizagem. Para isso, a abordagem é um ponto fundamental. A seguir trataremos da abordagem elencada para este trabalho.

1.4 Abordagem por tarefas

O uso de abordagens baseadas em tarefas surgiu como uma alternativa para o ensino tradicional baseado na estrutura linguística da língua-alvo e em exercícios de condicionamento.

A busca por abordagens de ensino-aprendizagem alternativas se deve, em parte, pela ineficácia de programas de ensino baseados no conteúdo pré-determinado pelo professor que busca, por meio da repetição exaustiva de etapas, o acúmulo de conhecimentos de forma a impulsionar a aprendizagem sobre o sistema lingüístico da língua-alvo (XAVIER, 1999, p. 21 *apud* HAUPT, 2010).

Na abordagem tradicional, todo o processo é centrado no professor. Na abordagem por tarefas, tanto o papel do professor quanto o do aluno foram redimensionados. De acordo com Larsen-Freeman (1986), o professor não exerce mais o grande papel de transmissor de conhecimentos. Fora do centro da atenção, ele exerce o papel de facilitador da aprendizagem dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1997).

E os alunos, ao trabalharem com tarefas, desenvolvem atividades em um ambiente de ensino-aprendizagem permeado pela língua-alvo promovendo mais oportunidades para a aquisição do novo idioma (BITAR, 2008).

A base elementar da Abordagem Tarefas é a interação. O envolvimento do aprendiz como co-construtor de atividades conjuntas faz com que a competência linguística, junto com as demais competências, se ajuste constantemente em relação a outros agentes sociais em um contexto de aprendizagem que vai se reconfigurando (MONADA E DOEHLER, 2004, p. 502).

O foco do ensino por meio de tarefas é o processo, e não o conteúdo. Portanto, uma sequencia de ensino pré-determinada pelo professor não é a prioridade. O objetivo principal é o engajamento dos alunos na troca e na construção do conhecimento (HAUPT, 2010).

Dentre as diversas definições de tarefas, a que mais se adéqua a nossa proposta é a desenvolvida por Candlin (1987, p. 10). Para ele, tarefa é uma interação entre conhecimento e procedimento. É uma, em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas e problematizadoras, envolvendo alunos e professores na seleção conjunta de uma série de

variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e na busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social.

As abordagens tradicionais de ensino de língua estrangeira que tem como base as estruturas gramaticais como meio de produzir mecanismos de aprendizagem, geralmente fazem uso de textos artificiais e muito simples, além de ignorar a opinião dos aprendizes na construção das atividades. Dessa forma, esse tipo de abordagem não identifica as necessidades individuais dos aprendizes, diminuindo a sua motivação.

Em relação a metodologia, a prioridade na abordagem tradicional é dada ao conteúdo, o que deixa de lado a ideia de que existem vários trajetos para se alcançar a aprendizagem com a utilização do mesmo material. Limitando, dessa forma, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula (XAVIER, 1999; LONG, 2007).

A Abordagem por Tarefas busca romper os limites impostos às estratégias de aprendizagem individuais, de forma a atender a diversidade metodológica exigida no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, devido às características de aprendizagem de cada aprendiz.

Portanto, o termo ‘tarefa’, numa visão geral, é uma atividade, ação ou exercício que têm como propósito fundamental facilitar a aprendizagem de língua (BREEN, 1984) por meio de mecanismos que promovam a interação e a colaboração entre os participantes (LEE, 2000; CANDLIN, 1987), de forma a potencializar a compreensão dos aprendizes sobre o funcionamento dos processos metacognitivos da linguagem (PRABHU, 1987; CANDLIN, 1987, ELLIS, 2003a), com o objetivo de fazer uso comunicativo da língua, semelhante ao feito no mundo real, de forma crítica e consciente (LEE, 2000; RICHARDS, PLATT & WEBER, 1985; ELLIS, 2003a).

O foco no processo e a abertura para as estratégias individuais de aprendizagem, além de promover a interação e a colaboração entre os sujeitos, também proporciona o aumento da reflexão individual e, consequentemente, o aumento do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes.

Junto com a pedagogia da integração e da autonomia, a Abordagem por Tarefas promove, também, a compreensão sobre os processos metacognitivos. Teoria que abordaremos a seguir.

1.5 Teoria da metacognição

O termo metacognição não é muito antigo. Ele surgiu na literatura com John Flavell em 1976 com a publicação de um artigo no qual ele apresentou o seu modelo formal da teoria metacognitiva. Flavell é considerado por muitos autores como o pai da metacognição.

Porém os estudos de Vygotsky parecem ter fornecido as primeiras pistas sobre a metacognição. De acordo com Brown (1987 *apud* PAPALENTIOU-LOUCA, 2008), a influência de Vygotsky sobre a teoria metacognitiva emerge da noção de que a regulação metacognitiva de um indivíduo pode ser transferida para outro.

Em outras palavras, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como aponta Vygotsky (2007, p.58), surge primeiro no plano interpsicológico (social) e só depois no plano intrapsicológico (individual).

Além da influência da relação entre o coletivo e o social sobre a metacognição, outra relação se mostra muito importante para o desenvolvimento metacognitivo. De acordo com a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal, a percepção da relação de interdependência existente entre os conhecimentos espontâneos e os conceitos científicos, pelo indivíduo, pode potencializar o seu controle metacognitivo.

Dessa forma, a relação existente entre os dois tipos de conhecimento é de reciprocidade. Tanto o conhecimento prático ou espontâneo, facilita a compreensão do conhecimento teórico ou científico, quanto o conhecimento teórico facilita o desenvolvimento da prática. Porém, sem uma boa base de conhecimento científico, a aprendizagem, de modo geral, pode ser prejudicada.

Flavell (1976) está na base dos estudos metacognitivos. Em uma de suas primeiras definições sobre metacognição o autor refere-se ao monitoramento e consequente regulação dos processos cognitivos.

Mais recentemente, Flavell (2000 *apud* PAPALENTIOU-LOUCA, 2008) sugeriu uma nova divisão da teoria da metacognição em duas grandes áreas: conhecimento e processo. O conhecimento metacognitivo inclui a compreensão de como as mentes trabalham de modo geral e como nossa mente trabalha em particular. E o processo metacognitivo envolve a interação entre dois níveis: o primeiro é o criativo, associativo, que segue a mente, e o segundo, o executivo, que tenta permanecer na atividade.

Observamos nessa definição de Flavell, certa analogia com a Noção Expandida da ZDP. Ou seja, a distinção entre os dois níveis de cognição, sendo um no plano mental e o outro no plano da ação.

Muitos autores desenvolveram trabalhos sobre a metacognição. Apresentaremos a seguir algumas definições que consideramos pertinentes ao nosso trabalho para, em seguida, estabelecer uma definição a qual seguiremos ao longo desta pesquisa.

Ann Brown (1987) faz uma distinção entre conhecimento sobre cognição e regulação da cognição. Para a autora, o conhecimento sobre a cognição está diretamente relacionado a consciência que o indivíduo tem sobre o que ele sabe e o que ele não sabe.

A regulação, por outro lado, está diretamente relacionada ao controle deliberado do indivíduo sobre os processos cognitivos. Esta pode ser relativamente instável, raramente estável e independente de idade. Ela refere-se a atividades usadas para regular e supervisionar a aprendizagem. Um indivíduo pode mostrar auto-regulação em uma situação, mas não em outra e, uma criança pode mostrar auto-regulação em dada situação quando um adulto não o faz.

Em outro momento Koriat (2000) faz uma distinção entre dois níveis de experiência cognitiva, um mais alto e o outro mais baixo: o mais alto nível envolve um modo explícito de operação caracterizado pelo relativo grau de consciência e controle, enquanto o nível mais baixo envolve um modo implícito de operação, caracterizado pelo relativo baixo grau de consciência e pela influência de processos automáticos.

Essa distinção feita por Koriat, também ilustra bem a relação existente entre a Noção Expandida da ZDP e a metacognição. Neste caso, o nível mais baixo seria representado, na NEZDP, pela aprendizagem de um dado conhecimento por meio de apenas um dos planos cognitivos, ou seja, ou na prática ou na teoria. E o nível mais alto seria o correspondente a aprendizagem de um dado conhecimento por meio dos dois planos cognitivos dando ao aprendiz consciência sobre ele.

Portanto, uma noção de metacognição coerente com o nosso trabalho, consistiria em um processo mental que envolve o conhecimento prático e o conhecimento teórico em uma relação recíproca onde, o controle metacognitivo sobre dada atividade emergiria da ação do conhecimento sistematizado ou científico, sobre o conhecimento não sistematizado ou espontâneo, em uma relação análoga entre si, dando ao aprendiz consciência e controle sobre ele.

O mosaico conceptual, emergente da simbiose entre as teorias supracitadas, fornece um conjunto de princípios sobre os quais repousa nossa proposta de ensino-aprendizagem que

tem como propósito principal desenvolver, nos aprendizes, a habilidade para aprendizagem autônoma.

Conforme a NEZDP, todo o conhecimento teórico é oriundo de um conhecimento prático que foi observado primeiramente no plano da ação em um determinado contexto sociocultural e, em seguida, representado no plano mental por meio da linguagem. Essa capacidade para a representação por meio da linguagem possibilitou o compartilhamento de ideias entre os indivíduos.

Foi essa capacidade do homem de representar mentalmente as ações práticas sobre a natureza, que possibilitou a construção do conhecimento científico como o conhecemos hoje. O aspecto principal desse processo de representação é o uso da linguagem como forma de tomada de consciência.

A metacognição ocorre, justamente, a partir dessa tomada de consciência, por meio da linguagem, de um processo que antes existia apenas no plano da ação. É nesse sentido que a metacognição se relaciona com a NEZDP. Enquanto esta fornece pistas sobre como os processos cognitivos de aprendizagem ocorrem, a metacognição pode promover a consciência e o controle sobre eles.

E é o controle da metacognição que torna o aprendiz autônomo em relação a própria aprendizagem. Ou seja, a partir do momento em que o aprendiz percebe como o processo de aprender ocorre, ele dá o primeiro passo em direção a sua autonomia.

Para a aprendizagem autônoma, o conhecimento do conteúdo aparece como coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. O que importa, de fato, é o controle sobre os processos cognitivos que ocorrem na mente do aprendiz enquanto ele está executando uma tarefa ou solucionando um problema. E é o controle sobre esse processo que o tornará um aprendiz mais autônomo.

1.6 Autonomia do aprendiz

Os primeiros estudos sobre a autonomia tiveram início com o surgimento da abordagem comunicativa. A pouca interação professor-aluno, o controle total do professor sobre as atividades, e a influência da instituição sobre todo o processo, imperavam antes de seu advento (PAIVA, 2006).

O termo autonomia, por ter origem em culturas diversas, tem nomes e interpretações diferentes. Conforme aponta Macaro (1997, p. 167), a autonomia tem sido descrita de três formas distintas: aprendizagem independente, aprendizagem flexível e aprendizagem centrada no aprendiz. Apesar de terem características em comum, elas guardam diferentes significados entre si.

A aprendizagem independente baseia-se na necessidade de desenvolverem-se estratégias de aprendizagem, em longo prazo, que serão utilizadas pelo aprendiz no presente ou no futuro em situações em que não haja um professor.

A aprendizagem flexível relaciona-se com a necessidade de o aluno alcançar uma ampla variedade de resultados tais como habilidades de tomada de iniciativa na aprendizagem, no estudo e no trato com as informações.

A aprendizagem centrada no aprendiz tem seus princípios baseados na teoria das diferenças individuais dos aprendizes e propõe um ambiente de aprendizagem que satisfaça o máximo o possível tais diferenças (MOURA FILHO, 2009 *apud* MACARO, 1997).

Muitos são os aspectos que envolvem o conceito de autonomia. Aspectos divergentes que podem ser de caráter afetivo, cognitivo, metacognitivo ou social (MOURA FILHO, 2009).

Dentre eles podemos incluir o envolvimento do aprendiz na tomada de decisão, no que concerne ao seu próprio processo de aprendizagem; a sua capacidade para planejar, monitorar e avaliar as próprias atividades de aprendizagem, e a possibilidade de transformação da sua condição social que pode ser potencializada pela colaboração; e pela interação com os pares na construção e reconstrução do próprio conhecimento (BENSON, 1995:2006; LITTLE, 1991; DICKSON, 1987; FREIRE, 2009).

Além desses aspectos, existem fatores externos que afetam diretamente a autonomia dos aprendizes como: condições políticas desfavoráveis, a organização do ambiente educacional, e o acesso limitado a recursos de aprendizagem como, por exemplo, a *internet*, apenas para citar um (KERKA, 1999; BROOKFIELD 1993; GRAY, 1999; MERRIAM E CAFFARELLA, 1999).

Uma definição de autonomia, na nossa perspectiva, deve incluir um variado conjunto de aspectos que reflitam bem a complexidade inerente a este assunto. Portanto, a noção de autonomia adotada para este trabalho é formada por um agrupamento conceptual advindo dos estudos de diversos autores.

Dessa forma, propomos a seguinte noção de autonomia: um sistema sociocognitivo complexo que busca desenvolver no aprendiz, por meio do seu engajamento no projeto de aprendizagem, o controle sobre o próprio processo de aprendizagem (PAIVA, 2006), tendo o professor como um agente de apoio para a construção do conhecimento (FREIRE, 1997), visando desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem (LITTLE, 1991) de forma a torná-lo um indivíduo crítico e consciente da situação social em que vive (BENSON, 1995).

Portanto, buscamos desenvolver uma proposta de ensino que estimule nos aprendizes o engajamento e a integração no processo de ensino-aprendizagem de forma a capacitá-los para a monitoração e a regulação dos processos cognitivos. Esta integração pode dar-lhes consciência sobre o controle da própria aprendizagem, tornando-os aprendizes autônomos.

A seguir, delinearemos o percurso teórico a ser percorrido de forma a promover o engajamento e o consequente desenvolvimento da aprendizagem autônoma nos aprendizes.

2 UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA INTEGRADA AO USO DAS TICs PARA O DESNENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS APRENDIZES

Construímos esta base teórica a fim de apresentar nesta etapa, uma proposta de ensino que tem como ferramenta principal o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, em especial a *internet.*

Uma proposta que visa o desenvolvimento da aprendizagem autônoma por meio de uma mudança nos papéis dos professores e dos alunos, promovendo a integração entre ambos, com vistas ao desenvolvimento da colaboração e, consequentemente, do controle metacognitivo. Baseado na NEZDP busca, por meio do uso da *internet,* a ampliação dos conhecimentos espontâneos dos aprendizes como forma de promover uma aprendizagem mais efetiva.

Neste sentido, a integração do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, além de estimular uma mudança nos papéis dos sujeitos, promove uma abertura para a participação do aprendiz em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Essa participação dá a ele a possibilidade de trabalhar e, principalmente, tomar consciência dos processos de monitoração e regulação metacognitivas, que são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e, consequentemente, da autonomia. Tais processos são potencializados pela troca de significados entre professores e aprendizes, por meio da construção colaborativa do conhecimento, promovendo a conscientização sobre a metacognição.

A integração surge como uma etapa que modifica o modo como os aprendizes são percebidos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção abre espaço para os conhecimentos e estratégias individuais de aprendizagem alterando o contexto de ensino-aprendizagem. Tais estratégias são, juntamente com o uso da *internet,* responsáveis tanto pela promoção da reflexão individual, quanto pela ampliação dos conhecimentos espontâneos.

De acordo com a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal, é a partir da ampliação do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes que a aprendizagem de conceitos científicos ocorre. Neste sentido, a proposta de ensino integrada além de ampliar os conhecimentos espontâneos dos sujeitos por meio da reflexão individual com o uso da *internet*, possibilita, por meio da abordagem por tarefas e da integração professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, a reflexão coletiva, que por sua vez promove trocas

significativas e, consequentemente, a percepção dos aprendizes sobre os processos metacognitivos. É a partir dessa conscientização que o aprendiz tem a possibilidade de desenvolver o controle metacognitivo, o que o torna mais autônomo em relação a própria aprendizagem, conforme o gráfico a seguir.

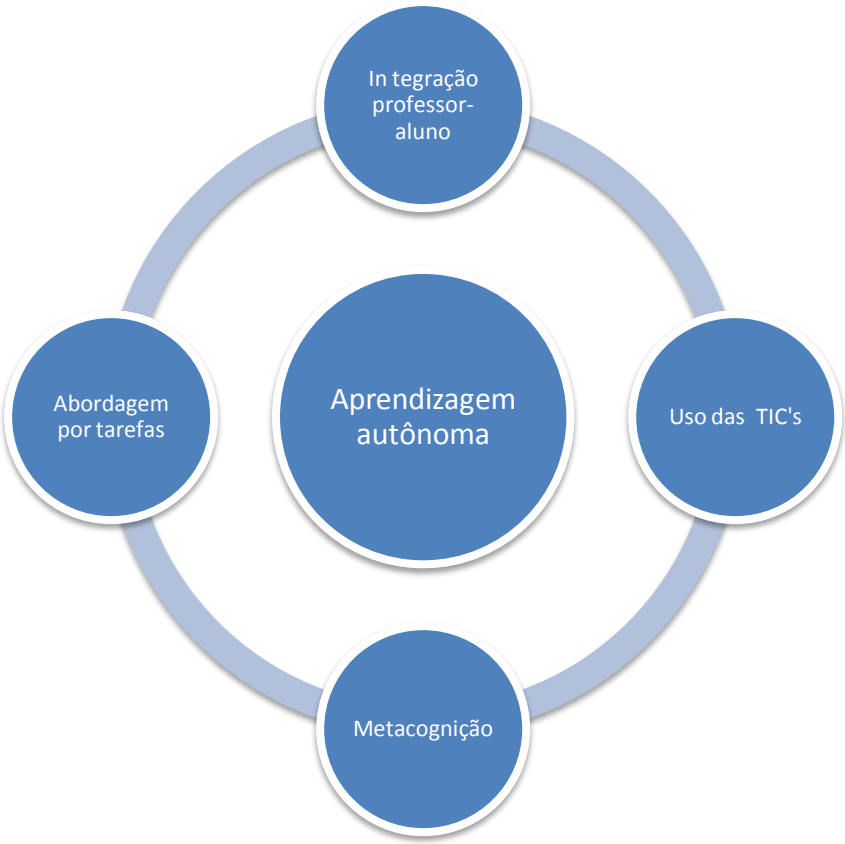


Figura 02 - Ilustração da proposta integrada de ensino (ilustração do autor).

O gráfico mostra a convergência entre as teorias, estabelecendo as relações que confluem para a aprendizagem autônoma. Dessa forma, enquanto a integração professor-aluno promove a tomada de consciência dos processos de monitoração e regulação metacognitivas ao passo que possibilita, ao aprendiz, a participação em todas as etapas do processo pedagógico. A reflexão individual, promovida pelo uso da *internet*, promove o aumento dos conhecimentos espontâneos, preparando o aprendiz para as trocas significativas promovidas pela abordagem por tarefas no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

A tomada de consciência dos aprendizes sobre os processos metacognitivos decorre da pedagogia da integração e da autonomia, que busca dar mais espaço para os aprendizes. A partir do cruzamento dos conhecimentos espontâneos, ampliados com o uso da *internet*, com

as trocas significativas promovidas pela construção colaborativa do conhecimento, os aprendizes têm a oportunidade de tomar consciência sobre os próprios processos metacognitivos, ou seja, têm a possibilidade de compreender e, consequentemente, de controlar o próprio processo de aprendizagem. A aplicação constante desta proposta vai aprimorando este controle que, por sua vez, aumenta a autonomia dos aprendizes tornando-os capazes de se responsabilizarem pela própria aprendizagem.

3 CAPÍTULO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Pesquisa

Optamos, para este trabalho, pela escolha da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica (PAIS). Uma pesquisa qualitativa que nos permite trabalhar com os atores participantes da pesquisa buscando, através das reflexões/ações interventivas, soluções à problemática investigada. A democracia é uma característica marcante deste tipo de pesquisa, pois, leva em consideração todos os pontos de vista dos sujeitos envolvidos na investigação.

De forma semelhante aos outros tipos de pesquisa-ação, a Pesquisa-ação Integral e Sistêmica foca em uma mudança projetada em sucessivas espirais ou ciclos. Ela busca explicar e compreender a prática por meio da implicação dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, objetivando a sua progressão. Ao final tem como meta a transformação emancipatória do discurso, das ações e das relações sociais. A implicação dos investigadores como atores imersos na experiência é obrigatória. O termo "atores" deve ser compreendido como àqueles sujeitos que fazem parte do contexto investigado e, portanto, tem implicação direta na prática investigada.

A PAIS está sempre associada à ação que a antecede, e se fixa a uma história ou a um contexto (MORIN, 2004, p. 91). Em suma, o objetivo da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica é a clarificação do discurso e da ação emancipada do indivíduo, com base em uma ação e reflexão coletiva oriunda da implicação dos atores no processo, como forma de alcançar um percurso progressivo a ser perseguido. Como mostraremos a seguir.

Com base no gráfico desenvolvido por Morin (2004, p. 103) para ilustrar a dinâmica de uma Pesquisa-ação Integral e Sistêmica, desenvolvemos o seguinte gráfico para ilustrar a dinâmica desta pesquisa:

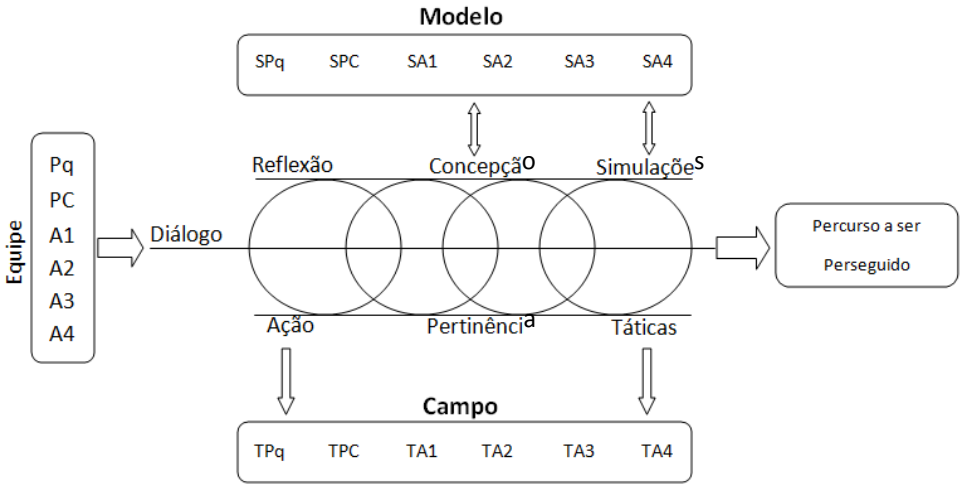


Figura 03 - Representação da dinâmica da pesquisa (Ilustração do autor).

Na Pesquisa-ação Integral e Sistêmica o ponto principal é o discurso coletivo, ou seja, a equipe. Ela encontra-se descrita no gráfico da seguinte forma: (Pq) pesquisador, (PC) professora colaboradora, (A1 a A4) aprendizes participantes da pesquisa. A partir da reflexão individual e do diálogo coletivo sobre a experiência pedagógica na qual estão imersos, cada sujeito traz à tona suas próprias concepções (SPq, SPC, SA1, SA2, SA3 e SA4), das quais emergirão estratégias individuais a serem aplicadas no campo de ação (TPq, TPC, TA1, TA2, TA3 e TA4). Todas essas estratégias são fundidas, coletivamente por meio do diálogo e da troca de ideias entre os sujeitos participantes da pesquisa desde a primeira até a última espiral, representadas pelos círculos, forjando um percurso a ser progressivamente refinado e perseguido pelo pesquisador.

3.2 Descrição do campo de estudo e dos sujeitos

A realização desta pesquisa teve como cenário uma escola do ensino médio da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Angicos – RN, situada a 171 km da capital Natal. A escolha se deu pelo fato de a mesma ser o local de trabalho da professora colaboradora o que facilitou a sua participação nas plenárias, etapas fundamentais para a realização desta pesquisa.

A princípio tínhamos como meta trabalhar com um grupo-classe completo a fim de ampliar a base de dados de forma a valorizar quantitativamente as generalizações sobre os

resultados obtidos. Porém, devido à incompatibilidade de horários entre a agenda dos alunos, a do pesquisador e a da professora colaboradora, no que concerne as datas de realização das plenárias, tornou-se inviável o trabalho com o grupo-classe completo. Dessa forma, optamos por trabalhar com alunos de diversas turmas que se apresentaram voluntariamente. Portanto o número de participantes do grupo limitou-se a seis indivíduos, sendo: a professora-colaboradora, quatro alunos (dois do segundo e dois do terceiro ano do ensino médio) voluntários e o pesquisador efetivo, como descrito anteriormente no gráfico sobre a dinâmica da pesquisa.

3.3 Modalidades de expressão e de coleta de dados

As modalidades utilizadas para a coleta de dados advêm dos referenciais teórico-metodológicos preconizados por Morin (2004). Segundo o autor, para cada tipo de pesquisa-ação há modalidades de expressão mais pertinentes que outras.

As próprias características da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica exigem modalidades que se adaptem ao seu caráter iterativo. Além disso, é preciso um tipo de modalidade que ajude a descrever a experiência individual dos sujeitos participantes da pesquisa de forma a facilitar a construção de um consenso coletivo.

Dessa forma, são necessárias modalidades de expressão que possibilitem tanto a descrição da experiência individual dos participantes, quanto da experiência coletiva do grupo. Para atingir estas metas, elencamos as seguintes modalidades: o diário de bordo, a gravação em vídeo (ata de reunião) e uma entrevista com a professora, as quais serão minuciadas a seguir.

O diário de bordo é uma modalidade de expressão utilizada para facilitar o registro da experiência individual dos sujeitos participantes da pesquisa. Ele funciona como uma espécie de memória dos sujeitos. É nele que os alunos, a professora colaboradora e o pesquisador irão registrar as informações relacionadas ao processo investigativo conforme seus pontos de vista. Para Morin (2004, p. 135-137) existem três tipos de anotações que devem ser registradas e descritas no diário de bordo:

As notas de observação (NO), que se referem aos fatos que dizem respeito ao problema e tudo aquilo que pode ser acrescentado ou descartado.

As notas metodológicas (NM), que servem para "registrar todas as *démarches* metodológicas de ação e de reflexão empreendidas pelo pesquisador, ou com o grupo, para abordar ou solucionar um problema".

E finalmente, as notas teóricas (NT) e notas práticas (NP) ou notas teóricas e práticas (NTP), que são desenvolvidas a partir das duas primeiras. Essas NTP serão em geral, de duas categorias: as que enriquecem a compreensão do problema, sua explicação (NT), e as que dizem respeito à maneira de equacionar o problema ou de resolvê-lo (NP).

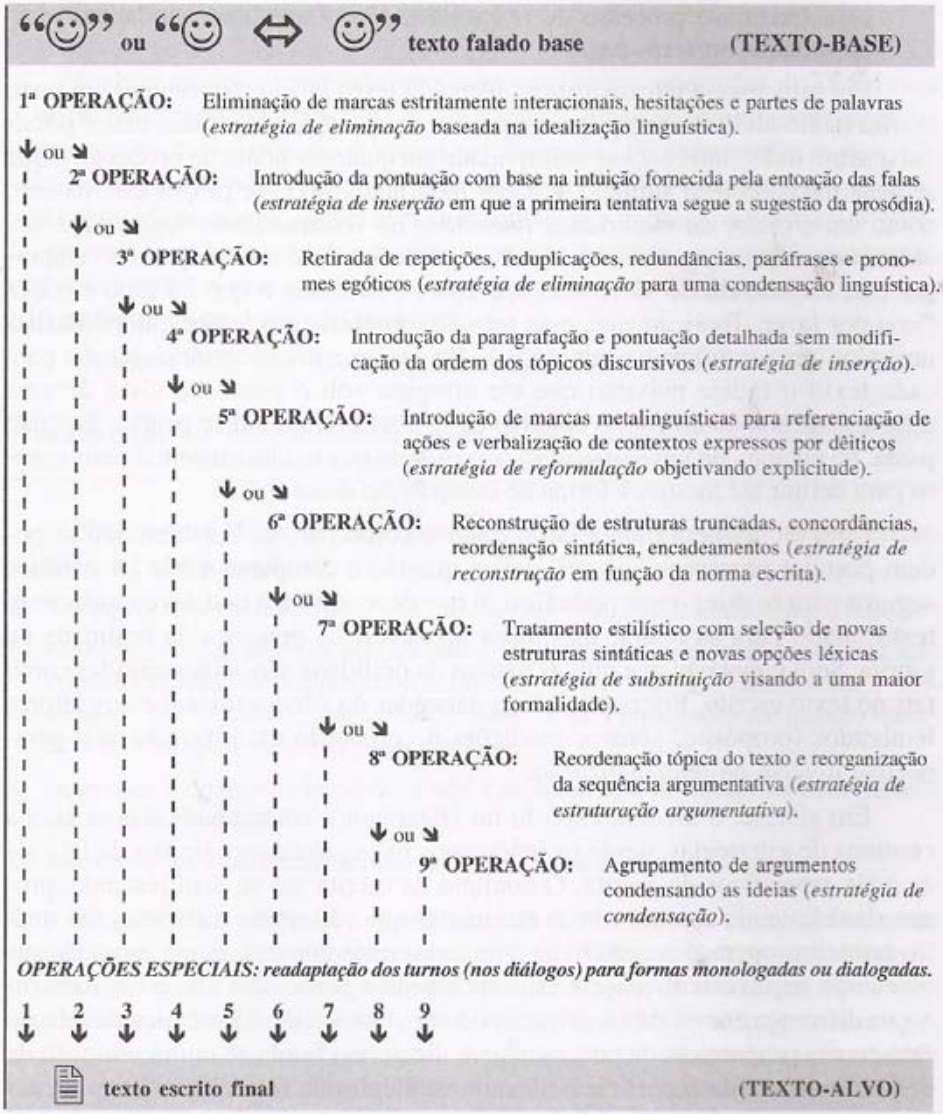
Neste trabalho, especificamente, foram desenvolvidas questões norteadoras com o intuito de ajudar os aprendizes participantes da pesquisa a realizarem cada tipo de anotação em seus respectivos diários de bordo, facilitando a posterior análise dos dados (ANEXO 02).

A gravação em vídeo foi elencada com a finalidade de registrar a experiência coletiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Ela foi utilizada como uma forma mais prática e eficiente de registrar as plenárias, servindo como uma espécie de ata de reunião eletrônica. Como o objetivo da ata de reunião é registrar, em manuscrito, as ações e reflexões do grupo durante as assembleias, servindo como um histórico para retomadas posteriores, optamos por gravar as aulas em vídeo com o intuito de promover retomadas mais precisas ao contexto investigado, onde teríamos a possibilidade de rever, não só pequenas observações manuscritas, mas sim o contexto vivo de cada plenária.

Como o objetivo da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica é a clarificação do discurso e da ação emancipada do indivíduo, com base em uma ação e reflexão coletiva oriunda da implicação de todos os sujeitos participantes do processo investigativo. A entrevista (ANEXO 09) com a professora colaboradora, após a decorrência de um ano da realização desta pesquisa, teve, além da contribuição do seu ponto de vista como participante da pesquisa, a finalidade de avaliarmos o reflexo da proposta apresentada, tanto na sua prática pedagógica, quanto na prática de aprendizagem dos alunos.

A entrevista, gravada em áudio, foi transcrita seguindo o modelo proposto por Marcuschi (2010, p. 75), conforme figura abaixo. Apesar de ter desenvolvido este modelo, o autor destaca que "não se trata de uma receita, tal como se permite a confecção de um gostoso bolo. O modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente".

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

a) A sequência inicial na parte superior do modelo {"☺" ou "☺ ⇔ ☺"} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {"☺"} ou então de um texto falado *dialogado* {"☺ ⇔ ☺"} que serve de **texto-base** para a retextualização.

b) O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.

c) O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

Figura 04: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito (Marcuschi, 2010).

3.4 As Plenárias

O caráter iterativo da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica, possibilitado por meio de projeções em ciclos ou espirais sucessivas na busca da compreensão da prática por meio da implicação dos sujeitos participantes no processo investigativo tem sua base na construção de um sujeito coletivo que emerge tanto da reflexão sobre a experiência individual, quanto da reflexão sobre a experiência coletiva. Portanto, para a realização de uma pesquisa que possibilitasse tais experiências, fez-se necessário o desenvolvimento de plenárias sucessivas onde, por meio do diálogo e da troca de ideias, cada ponto de vista individual pudesse ser agregado aos outros, possibilitando a formação de um ponto de vista coletivo.

Para a realização das plenárias desenvolvemos uma programação levando em conta dois aspectos relevantes para o bom andamento da pesquisa: primeiro, a organização dos objetivos de cada plenária de forma a projetá-las em ciclos que pudessem ser repetidos com o objetivo de sempre evoluir um passo além do resultado alcançado, respeitando o caráter iterativo da PAIS; e segundo, o calendário das plenárias foi desenvolvido respeitando as agendas individuais dos sujeitos participantes da pesquisa de forma a possibilitar a participação de todos. Dessa forma, foi apresentado ao grupo o agendamento das plenárias a serem realizadas conforme a tabela abaixo:

Atividade	Data
Primeira Plenária – apresentação do projeto de pesquisa	22 de abril de 2010
Segunda Plenária – os diários de bordo	05 de maio de 2010
Terceira Plenária – organização da proposta de aula	23 de junho de 2010
Quarta Plenária – operacionalização da proposta de aula	01 de julho de 2010
Quinta Plenária – análise dos resultados	21 de julho de 2010
Entrevista com a professora	02 de junho de 2011

A realização da primeira plenária com os sujeitos participantes da pesquisa teve a finalidade de apresentar e esclarecer possíveis dúvidas sobre o projeto de pesquisa, ilustrar as etapas indispensáveis à sua realização, determinar a duração do tempo total do projeto e negociar os papéis de cada ator pesquisador.

A segunda plenária foi o momento de entregar a cada aluno participante um caderno, ou diário de bordo, no qual continham as questões norteadoras que tinham o objetivo de orientar as anotações dos aprendizes em relação às próprias experiências pedagógicas, conforme a perspectiva de cada um deles. Ou seja, eram questões que ajudavam os sujeitos participantes da pesquisa a registrarem as notas de observação (NO), que se referem aos fatos que dizem respeito ao que pode ser acrescentado ou descartado no projeto de aprendizagem. As notas metodológicas (NM), que servem para registrar as reflexões sobre a prática pedagógica de ambos, professora e alunos. E as notas teóricas (NT), que enriquecem a compreensão do problema, sua explicação e consequentemente, ajudam na sua solução.

De posse das informações registradas nos diários de bordo dos aprendizes na plenária precedente, a terceira plenária proporcionou um debate entre todos os sujeitos participantes da pesquisa que, após as trocas de ideias oriundas da reflexão sobre a experiência individual dos participantes, trouxe à tona a primeira proposta coletiva a ser perseguida. O que não significa, na concepção de Morin (2004), uma proposta definitiva, pois, em um novo ciclo esta proposta pode evoluir tanto com a redução, como com o aprimoramento de pontos negativos identificados no decorrer das simulações. A seguir descreveremos a proposta emergente da terceira plenária.

Organização da primeira proposta de aula

Tema da aula

Em discussão prévia entre o pesquisador e a professora colaboradora, ficou definido que a aula deveria ser planejada com o objetivo de promover a habilidade de leitura, produção escrita e produção oral dos aprendizes.

Ao darmos início à plenária, expusemos para os aprendizes participantes da pesquisa qual seria o objetivo da aula e os mesmos não apresentaram objeções. Então o próximo passo

foi abrir espaço para que eles sugerissem temas do seu interesse. Após o debate sobre os temas, obtivemos o seguinte resultado:

1. Paulo – As tribos urbanas
2. Henrique – Tecnologias
3. Elisson – Redes sociais
4. Larissa – Meio ambiente

A partir dessas sugestões, iniciamos uma negociação que findou na escolha do tema sobre o meio-ambiente, sugerido pela aluna Larissa.

Definido o tema, os alunos começaram a sugerir subtópicos para a realização da pesquisa com o uso da *internet* e posterior apresentação individual para o grupo. Ficando distribuídos da seguinte forma:

1. Animais em extinção - Henrique
2. Biodiversidade marinha - Elison
3. Causas de poluição - Larissa
4. Aquecimento global – Paulo

Dessa forma concluímos a etapa que teve como meta a integração do aprendiz no planejamento da aula. Definida esta etapa, o próximo passo foi definir como seria feito o uso da *internet*, na primeira etapa, e em seguida, na segunda etapa, o trabalho com o grupo.

1ª Etapa – *uso da internet*

Com base na NEZDP, esta etapa tinha como objetivo principal promover o aumento do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes, além de promover, conforme a abordagem por tarefas, as reflexões e o aprimoramento das estratégias individuais de aprendizagem sobre o tema estudado.

Dessa forma, os aprendizes foram orientados a realizarem pesquisas em *sites* prévia e intencionalmente indicados (ANEXO 03) pela professora colaboradora e pelo pesquisador. A

partir dessas pesquisas os alunos deveriam desenvolver cinco cartazes relacionados ao seu subtópico os quais seriam levados para a sala de aula para apresentação oral aos outros.

Porém, houve uma mudança nesta etapa, pois, os aprendizes preferiram desenvolver *slides* utilizando o programa *Power Point*, ao invés de desenvolverem os cartazes em cartolina, como havia sido sugerido no planejamento da aula. Isso gerou uma inconsistência na proposta inicial, o que acabou tornando-se um ponto negativo da pesquisa.

2ª Etapa – Presencial

Os cartazes elaborados pelos alunos na primeira etapa seriam apresentados aos colegas em sala de aula onde, por meio da leitura os aprendizes explicariam cada cartaz produzido. Porém, com a mudança sugerida, eles produziram *slides* que foram apresentados à professora colaboradora e ao pesquisador, oral e individualmente, como resultado final da atividade.

Com base na NEZDP, esta etapa tinha como objetivo promover a sistematização do conhecimento adquirido espontaneamente na primeira etapa por meio das reflexões coletivas em sala de aula, da construção colaborativa do conhecimento, da interação e da troca de significados entre os aprendizes aumentando, de sobremaneira, a sua percepção sobre as estratégias metacognitivas acionadas por eles para a solução do problema proposto pela atividade.

A quarta plenária cumpriu com o objetivo de desenvolver uma aula prática no laboratório de informática seguindo a proposta coletiva desenvolvida na plenária anterior.

O pesquisador encarregou-se de registrar os eventos mais relevantes em seu diário de bordo como forma de produzir uma base de dados sobre tal prática. Além disso, os aprendizes responderam a um questionário (ANEXO 04) que indagava sobre a perspectiva deles sobre a proposta de ensino apresentada. Estas questões foram respondidas e enviadas ao pesquisador via *e-mail*.

Em um primeiro momento, a quinta plenária consistiria na apresentação dos projetos individuais desenvolvidos pelos participantes da pesquisa. Cada projeto (com base no diário de bordo) seria fruto do percurso percorrido por cada ator participante desde a primeira

plenária até a última. Cada plenária do processo proporcionaria uma aprendizagem reflexiva, dando a cada participante mais experiência a cada novo ciclo de plenárias.

Cada projeto seria interconectado aos demais, selecionando-se as estratégias e métodos mais pertinentes à problemática, dando origem ao percurso a ser perseguido e refinado progressivamente pelo pesquisador, como sugere a Pesquisa-ação Integral e Sistêmica.

Porém, percebemos que a falta de experiência dos aprendizes participantes da pesquisa no tocante ao trabalho investigativo acadêmico, conhecimento necessário para o desenvolvimento do projeto individual e, sobretudo, à falta de tempo para o devido treinamento dos participantes da pesquisa para o bom andamento desta etapa, fez com que o objetivo desta plenária fosse alterado, tendo como nova meta trazer à tona as perspectivas deles sobre a proposta emergente da pesquisa (ANEXO 04).

3.5 Princípios éticos

Consideramos este tópico de extrema importância, pois, ele permite ao pesquisador parar para refletir sobre o impacto que sua investigação pode trazer ao grupo social em questão e, principalmente à individualidade de cada ator pesquisador. Como a Pesquisa-ação Integral e Sistêmica exige a participação de todos do grupo na empreitada investigativa, é preciso tomar alguns cuidados quanto à exposição dos participantes.

Diante disso, optamos por trabalhar baseado em dois princípios éticos abordados por Paiva (2005), quais sejam: o princípio de segurança e de integridade da pesquisa.

O primeiro diz respeito às questões políticas como a privacidade dos dados levantados sobre os participantes da pesquisa, evitando exposições ou constrangimentos desnecessários. Como o resultado final de um processo nos moldes Pesquisa-ação Integral e Sistêmica é uma síntese da reflexão de um ator coletivo. As questões de exposição pessoal dos atores pesquisadores foram negociadas e os participantes foram de acordo em ceder suas imagens para a gravação em vídeo e seus nomes para inclusão no desenvolvimento do texto final desta pesquisa.

O segundo, que tem características muito pertinentes à Pesquisa-ação Integral e Sistêmica, pois, trata do nivelamento, ou seja, do tratamento igualitário a todos os participantes da pesquisa, beneficiando a todos no contexto investigativo.

Portanto, buscamos desenvolver esta pesquisa tomando os cuidados necessários para, além de evitar qualquer tipo de constrangimento com os sujeitos participantes da pesquisa, contribuir para a construção democrática de uma proposta de ensino mais efetiva de forma a proporcionar uma melhora no contexto investigado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu três fases distintas e sequenciais: a primeira foi a fase da coleta dos dados; a segunda foi a fase da categorização e apresentação dos dados; e a terceira e última foi a fase das conclusões, onde objetivamos responder as seguintes questões de pesquisa:

- Como se dá a participação dos aprendizes no processo pedagógico no qual estão inseridos?

- A integração do aprendiz no processo pedagógico pode influenciar na sua aprendizagem e na sua autonomia?

- A proposta de ensino integrada pode, com base na NEZDP, desenvolver nos aprendizes habilidade para a aprendizagem autônoma?

A resposta para estas questões serviram de base para o desenvolvimento do percurso ou proposta de ensino a ser perseguida.

Além dessas três fases, que são essenciais para a realização de uma investigação nos moldes da Pesquisa-ação Integral e Sistêmica, elaboramos uma entrevista que foi realizada com a professora colaboradora (EM ANEXO), com o objetivo de avaliar o reflexo exercido pela proposta de ensino emergente do ciclo de plenárias sobre a sua própria prática pedagógica e sobre o comportamento dos alunos participantes da pesquisa após a decorrência de um ano de realização dessa investigação como forma de reforçar a nossa análise.

4.1 Coleta dos dados

Esta fase consistiu na reunião dos dados registrados pelos atores pesquisadores em seus respectivos diários de bordo (EM ANEXO), nas gravações em vídeo (ata de reunião) e na entrevista com a professora colaboradora.

4.2 Apresentação dos dados

Para a apresentação dos dados reduzimos a base criada na fase anterior a um número menor de dados, porém, mais significativos em relação à ação e ao pensamento individual e coletivo sobre o contexto investigado. Objetivamos com essa redução, possibilitar o agrupamento dos dados em categorias, de forma a facilitar a análise dos fatos descritos buscando, principalmente, a compreensão do problema ao invés da concordância entre os pontos de vista individuais.

Construímos as categorias de análise a partir dos grandes eixos teóricos que fundamentaram este trabalho de pesquisa, conforme sugere o procedimento em uma Pesquisa-ação Integral e Sistêmica. Dessa forma, apresentaremos os dados coletados agrupados em categorias. Para a identificação de cada categoria desenvolvemos um sistema de siglas que ficou assim determinado: sobre a prática pedagógica atual (PP), integração do aprendiz (IA), resposta afetiva (RF), resposta motivacional (RM), resolução da atividade (RA), sobre a proposta de ensino (PE), uso de tecnologias (UT), suporte à ZDP (SZ), desenvolvimento dos conceitos espontâneos (DC) e resposta metacognitiva (RT). Os dados referentes a cada categoria foram identificados utilizando a sigla da categoria a qual estão subordinados, seguido de uma numeração sequencial de caráter meramente organizacional.

Sobre prática pedagógica atual (PP)

As observações inseridas nesta categoria buscam revelar aspectos inerentes a participação dos aprendizes na prática pedagógica na qual estão inseridos. Os dados foram obtidos a partir dos diários de bordo dos participantes da pesquisa.

PP01 - Em conversa informal com a professora, o pesquisador foi informado que os professores que faltavam durante o expediente, eram substituídos por aqueles que estavam trabalhando, fazendo com que apenas um professor assumisse duas turmas simultaneamente. Isso prejudicava muito sua aula, declarou, pois enquanto ministrava uma aula planejada para uma turma, apenas transmitia conteúdo no quadro negro para a outra.

PP02 – Observamos que a maioria dos aprendizes considera a prática da professora em questão diversificada em relação aos lugares, (sala de aula e laboratório de informática) e em relação aos materiais utilizados (som, vídeo, computadores e material impresso).

Já um dos aprendizes, Élisson, considera a prática da professora chata devido ao uso excessivo de texto escrito no quadro negro, provavelmente, proveniente do problema mencionado pela professora na observação PP01. A reposta do aprendiz em relação ao uso do quadro negro corrobora a reclamação da professora: **Élisson**: "Até demais, nos últimos dias é apenas escrever, escrever, uma chatisse". **Paulo**: "Razoavelmente, pois na maioria das vezes ela que se desloca para duas salas ao mesmo tempo". **Larissa**: "Algumas vezes, devido está com duas turmas ao mesmo tempo". **Henrique**: "Razoavelmente, pois na maioria das vezes ela que se desloca para duas salas".

PP03 – Observamos que os alunos não tinham a percepção de que eram meros consumidores de informações transmitidas diretamente pela professora, e que não eram consultados em relação ao planejamento das aulas. Ao serem questionados sobre isso, não souberam o que responder.

PP04 – Em relação ao tipo de material didático, os aprendizes relataram que são utilizados, além do tradicional material impresso, o aparelho de som e o computador. Vejamos as anotações deles em relação ao uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula: **Élisson**: "É usado computador, às vezes assistimos DVD's". **Paulo**: "O som e o computador".

Larissa: “Sim, aparelho de som e computador. Datashow”. **Henrique**: “O som e o computador”.

PP05 – Observamos que a professora desenvolve atividades em grupo e que, apesar de os aprendizes reclamarem da forma como se dá o desenvolvimento do trabalho entre eles, a maioria considera essa forma de organização mais produtiva. Em relação à produção de trabalhos em grupo, obtivemos os seguintes registros: **Élisson**: “Tanto faz, mas em grupo é mais fácil pois discutimos o que o professor passou”. **Paulo**: “Individualmente, pois sempre há uma pessoa que não participa e o grupo coloca seu nome como se ele tivesse feito alguma coisa, e no final essa pessoa acaba-se prejudicando futuramente. Sendo individualmente o aluno prova que aprendeu o assunto”. **Larissa**: “Em equipe, pelo fato dos debates que fazemos, cada um mostrando o que entendeu e assim facilita”. **Henrique**: “Individualmente. Pois sempre há uma pessoa que não participa e o grupo coloca seu nome, como se ele tivesse feito alguma coisa, e no final essa pessoa acaba se prejudicando futuramente. Sendo individualmente o aluno prova que aprendeu o assunto”.

PP06 – Observamos que a professora realiza aulas de reforço ou revisão antes da aplicação dos testes avaliativos. Esse tipo de prática pode ajudar na aprendizagem, porém, também pode atrapalhar na promoção do engajamento do aprendiz na assunção da responsabilidade pela própria aprendizagem, o que influencia negativamente na construção dos conhecimentos espontâneos que, de acordo com a NEZDP, pode prejudicar no progresso dos aprendizes. Sobre o desenvolvimento de aulas de revisão obtivemos as seguintes anotações: **Élisson: “**Ela tira uma aula para fazer uma revisão, antes de algum teste”. **Paulo: “**Sim, ela faz revisão da aula anterior, para que o aluno possa fixar o assunto melhor”. **Larissa:** “Sim”. **Henrique: “**Sim, ela faz revisão da aula anterior, para que o aluno possa fixar o assunto melhor”.

PP07 – Observamos que a metade dos alunos participantes da pesquisa não têm o hábito de estudar em casa. De acordo com a NEZDP, isso diminui bastante o sucesso na aprendizagem devido a pouca produção de conhecimentos espontâneos. Observe as anotações feitas pelos aprendizes sobre esta prática: **Élisson: “**Sim, em livros pois não confio em internet”. **Paulo: “**Não”. **Larissa: “**Sim, através do conteúdo que é escrito no caderno, com livros e usando também a internet para pesquisar mais”. **Henrique: “**Não”.

PP08 – Observamos que a maior fonte de pesquisa utilizada por todos os aprendizes é a *internet*. Apesar de um dos aprendizes não confiar muito nas informações publicadas nos *sites*, como mostra a observação anterior. Veja o que eles responderam sobre onde costumam desenvolver suas pesquisas: **Élisson: “**Na *internet*”. **Paulo: “**Na *internet* e em livros”.

Larissa: "Sem dúvidas na internet, mas também consulto alguns livros". **Henrique: "**Na *internet* e em livros".

PP09 – Em relação ao tipo de material que os aprendizes gostam de utilizar em sala de aula, o computador é o mais citado e já é utilizado pela professora. Eles acrescentam que poderiam ser utilizados outros equipamentos eletrônicos. Vejamos os registros: **Élisson: "**Poderia ser utilizado mais o computador". **Paulo: "**O *datashow,* mais livros e jogos educativos". **Larissa: "**Bom, já é utilizado o aparelho de som, o computador, e para mim é o suficiente". **Henrique: "**O *datashow* mais livros e jogos educativos".

PP10 – Observamos que os aprendizes têm a percepção sobre a aprendizagem de uma língua com o fim de comunicação oral, ou seja, para conversação, e a maioria acredita que a aula deveria ser desenvolvida com essa finalidade. Vejamos as anotações: **Élisson: "**Eu gostaria que fosse mais prática e não escrevesse tanto". **Paulo: "**Totalmente em inglês". **Larissa: "**Não tenho um assunto específico, mas gostaria que fosse mais a comunicação". **Henrique: "**Totalmente em inglês".

Integração do aprendiz (IA)

Agrupamos aqui os registros feitos pelos sujeitos participantes da pesquisa sobre os efeitos da integração dos aprendizes no processo pedagógico. Os dados aqui apresentados advêm dos diários de bordo e, principalmente, das observações do pesquisador.

IA01 – A primeira grande observação a ser feita a respeito da integração do aprendiz foi que, no momento de discutirmos o planejamento da aula eles não tinham a menor noção de como ocorria esse processo. A anotação feita pelo aprendiz Élisson sobre suas dificuldades em relação ao desenvolvimento de uma proposta de aula corrobora essa afirmação: Elisson: "Acho que foi planejar a aula".

IA02 – Foi solicitado aos aprendizes que desenvolvessem, na perspectiva deles, um projeto de uma aula a qual considerassem como a aula ideal. A grande surpresa é que eles não conseguiram desenvolver o projeto. Apesar de Larissa ter apresentado um rascunho, ela declarou também que não tinha ideia de como e por onde começar. Porém, deixaram algumas pistas de como gostariam que fossem as aulas. Observe: **Élisson: "**Que poudessem ser mais divertida". **Paulo: "**Individualmente na sala, mas antes a professora daria o assunto para estudar em casa". **Larissa: "**Espero que continuem sendo trabalhadas através de pesquisas, atividades e que envolva a turma toda". **Henrique: "**Individualmente na sala, mas antes a professora daria o assunto para estudar em casa".

IA03 – Observamos que a professora, devido à falta de experiência dos aprendizes no planejamento de uma aula, não ficava à vontade com as sugestões dadas por eles e sempre tentava direcionar a aula para caminhos mais próximos do seu ideal.

IA04 – Observamos o desenrolar de duas impressões diferentes: de um lado, os aprendizes demonstrando total satisfação por tornarem-se parte importante do projeto de aprendizagem e, do outro, a professora demonstrando uma sensação de que seu trabalho só aumentaria.

IA05 - Um dos pontos positivos no projeto foi a participação da mãe da aluna Larissa. A presença dos pais no projeto de aprendizagem dá a eles a dimensão do trabalho desenvolvido pelos professores e da participação dos seus filhos nas atividades curriculares.

IA06 - Outro fato que me chamou bastante a atenção foi a pressão sofrida pelos aprendizes no momento de responderem às perguntas referentes à prática pedagógica da professora. Apenas um aluno, porém de forma um pouco tímida, era totalmente sincero em suas respostas não se deixando levar pela pressão da pessoa a qual avaliaria o seu desempenho escolar posteriormente.

IA07 – Observamos que a participação dos aprendizes no planejamento da aula pode ter lhes dado a percepção do modo como se pode sistematizar uma atividade. O que pode ter facilitado o desempenho deles durante o desenvolvimento da mesma.

Resposta afetiva (RF)

Esta categoria engloba as observações registradas sobre a resposta afetiva dos aprendizes em relação aos pares e, principalmente, em relação à professora colaboradora após a integração deles na prática pedagógica. Os dados aqui apresentados foram obtidos a partir das observações do pesquisador.

RF01 – Observamos que os laços afetivos entre a professora colaboradora e os aprendizes se estreitaram. Uma relação baseada na colaboração e na integração quebrou o gelo e ambos, aprendizes e professora, começaram a tratar, também, de assuntos do cotidiano.

RF02 – Observamos que a abertura para a participação dos aprendizes com as suas opiniões aumentaram a admiração deles pela professora colaboradora. Uma relação informal, pautada na admiração e na afetividade pode abrir espaço para atitudes da professora que podem influenciar diretamente na vida escolar e social do aprendiz.

RF03 – Na medida em que mantínhamos uma proximidade maior com os aprendizes, nivelando a relação que, antes era de subordinação, percebemos o desenvolvimento da promoção do engajamento e, consequentemente, da assunção da responsabilidade sobre a própria aprendizagem pelos aprendizes.

Resposta motivacional (RM)

Agrupamos sob esta categoria os dados registrados pelos sujeitos participantes da pesquisa sobre o grau de motivação alcançado durante a realização da investigação.

RM01 – Ao contrário do que imaginamos, tivemos poucas faltas nas plenárias, das quais todas foram justificáveis. Os aprendizes demonstraram-se motivados ao fazerem parte do projeto de aprendizagem proposto. Uma anotação do aprendiz Élisson sobre a possibilidade de escolher entre a metodologia proposta e a prática pedagógica na qual estava inserido, corrobora esta informação: Elisson: "Acho que o da pesquisa, porque ele é instinulante".

Resolução da atividade (RA)

Compõem esta categoria os dados relacionados ao desempenho dos aprendizes durante a aula experimental. Fazem parte desta categoria, dados oriundos, principalmente, das observações do pesquisador.

RA01 – A primeira grande observação a ser feita é que a atividade foi planejada pela professora colaboradora, juntamente com os aprendizes e o pesquisador, com grande participação e influência dos últimos. Porém, a atividade foi solucionada autonomamente pelos aprendizes, ou seja, eles desenvolveram os *slides* sem suporte dos professores.

RA02 – Apesar de todos os aprendizes terem desenvolvido a atividade com sucesso, pudemos observar desempenhos diferentes, uma demonstração das características individuais de cada um.

RA03 – O tradutor online foi utilizado por todos os aprendizes, alguns com menos outros com bastante intensidade. Isso demonstra a falta de vocabulário dos aprendizes sobre a língua alvo. Este déficit é, provavelmente, proveniente da falta de atividades que promovam o seu engajamento no processo de aprendizagem, o que pode ocasionar uma deficiência na aquisição de conhecimentos espontâneos, prejudicando o seu progresso.

RA04 – Observamos nas atividades de alguns aprendizes que eles ainda fazem uso da língua-mãe em conjunto com a língua alvo. Isso é mais um reflexo da falta de atividades que promovam a aquisição de conhecimentos espontâneos sobre a língua-alvo. Isso pode ser observado nos *slides* desenvolvidos por eles (ANEXO 05).

RA05 – Observamos na produção dos *slides* que a maioria dos aprendizes tentou utilizar a língua alvo de forma autônoma, ou seja, sem a ajuda do tradutor. Essa atitudo demonstrou uma mudança de atitude passiva para ativa. Uma mudança, provavelmente, estimulada a partir das suas reflexões individuais com o uso da *internet*, o que pode ter contribuído para o aumento dos seus conhecimentos espontâneos.

RA06 – Observamos que os aprendizes compreenderam o objetivo da proposta de ensino e, demonstraram compreensão sobre o assunto. Isso abre portas para o aprendiz sobre novos conhecimentos, que não apenas sobre o uso da língua em si, o que torna o estudo sobre a língua alvo mais interessante. Veja os relatos dos aprendizes sobre as mudanças provocadas pela experiência no ensino híbrido: Elisson: "Completamente mudada a minha visão aprendi muitas coisas boas sobre o ensino de línguas". Paulo: "mudei no sentido de dar maior atenção a língua inglesa". Henrique: "mudou algo, hoje eu posso escrever palavras sem precisar do google tradutor antes eu não tinha essa capacidade".

RA07 – Em relação às características de aprendizagem individuais, observamos que cada um dos aprendizes demonstrou uma forma própria de aprender. Um utilizou paralelamente as duas línguas, enquanto os outros dois utilizaram pouco a língua mãe e tentaram utilizar espontaneamente a língua alvo. Isso pôde ser observado nos *slides* produzidos por eles.

Sobre a proposta de ensino (PE)

Reunimos neste grupo, as perspectivas dos aprendizes sobre a nova proposta de ensino-aprendizagem apresentada.

PE01 - Em relação aos pontos fortes da proposta integrada, os aprendizes apontaram pontos diferentes: a pesquisa espontânea, a forma diferente como foi planejada a aula e o bom resultado na aprendizagem. Como revela algumas anotações: Elisson: "A pesquisa em casa,

porque eu pesquisava como quizesse". **Paulo**: "o modo diferente de como é passada as aulas". **Henrique**: "aprendisagem foi boa, consegui apredender coisas que nem imaginava descobrir".

PE02 - Em relação aos pontos fracos, os aprendizes apontaram pontos diversos: a não necessidade de música, a grande quantidade de conteúdo indicado para as reflexões individuais, e a falta de experiência com a língua estrangeira. Isso também demonstra a individualidade estratégica para a aprendizagem. Como pode ser observado nos registros deles: **Elisson**: "A música poderia ter sido outra ou até então não ter tido". **Paulo**: "poucas pessoas para muito conteúdo". **Henrique**: "tem palavras que eu não conseguia destinguir, pois era um pouco complicado, as vezes eu não conseguia entender o assunto, por falta de experiência".

PE03 – Em relação às dificuldades, os aprendizes também apresentaram informações diferentes: planejamento da aula, o uso do *software* e a produção escrita em língua inglesa sem o uso do tradutor. Em minha opinião, a maior dificuldade observada foi, sem sombra de dúvidas, o planejamento da aula. Vejamos os registros: **Elisson**: "Acho que foi planejar a aula". **Paulo**: "foi fazer um slide". **Henrique**: "escrever ingles sem o google tradutor".

PE04 – Em relação à comparação feita pelos aprendizes entre o processo de ensino-aprendizagem tradicional e a proposta integrada eles pontuaram o seguinte: a proposta integrada é mais estimulante, mais produtiva e mais fácil de aprender. Observe as anotações: **Elisson**: "Acho que o da pesquisa, porque ele é instinulante". **Paulo**: "sim". **Henrique**: "concerteza nesse modelo, pois além de voce diferenciar uma aula, voce consegue aprender mais com videos, fotos, sem precisar de muito contexto".

PE05 – Em relação aos benefícios da proposta integrada para a aprendizagem, uma pontuação em particular chama a atenção: o aprendiz Élisson declarou que depois de ter participado do projeto de pesquisa já consegue aprender sozinho. Apesar de não termos condições de generalizar essa afirmação, este é um forte indício de mudança de atitude do aprendiz. Além dessa pontuação tivemos as seguintes: aproveitamento do estudo sobre a língua para outros conhecimentos e o uso da informática. Sobre este assunto, obtivemos os seguintes registros: **Elisson**: "Sim, hoje já consigo aprender sozinho, opinar nas aulas e me estimulou a aprender inglês". **Paulo**: "Benefícios como o maior aproveitamento do uso da língua como também o uso da informática". **Henrique**: "sim".

PE06 - Em relação às mudanças na percepção sobre o ensino de língua inglesa, os aprendizes pontuaram que aprenderam a valorizar mais a aprendizagem sobre esta disciplina. A este respeito, os aprendizes registraram o seguinte: **Elisson**: "Completamente mudada a minha visão aprendi muitas coisas boas sobre o ensino de línguas". **Paulo**: "mudei no sentido

de dar maior atenção a língua inglesa". Henrique: "mudou algo, hoje eu posso escrever palavras sem precisar do google tradutor antes eu não tinha essa capacidade".

Uso de tecnologias (UT)

Este grupo é constituído pelo conjunto de dados inerentes a habilidade, a frequência e o objetivo do uso das ferramentas tecnológicas feito pelos aprendizes em relação à aprendizagem. São os dados obtidos a partir dos diários de bordos dos participantes da pesquisa.

UT01 - Percebi que os aprendizes já concebem a internet como uma ferramenta de pesquisa. Porém, um deles (Elisson) não confia em todos os conteúdos publicados na internet. Isso pode ser um indicativo de experiência em navegação na *web*. Observemos alguns registros sobre as fontes de pesquisa mais utilizadas por eles: **Élisson: "**Sim, em livros pois não confio em internet". Apesar disso, todos os aprendizes, inclusive Élisson, afirmaram utilizar a internet ao serem questionados sobre as suas fontes mais comuns de pesquisa: **Élisson: "**Na internet". **Paulo: "**Na internet e em livros". **Larissa: "**Sem dúvidas na internet, mas também consulto alguns livros". **Henrique: "**Na internet e em livros".

UT02 - Experimentamos momentos de interação on-line com sucesso. Em um momento com a aluna Larissa através de um *chat*. E em outro momento com os outros alunos através de email, sendo esses bem menos proveitosos. Nesse momento, percebemos a habilidade dos aprendizes com as tecnologias da informação e da comunicação.

UT03 - Observamos que, apesar de apenas dois dos quatro alunos terem acesso à *internet* em casa, eles tinham bastante intimidade com as ferramentas da informática. Demonstraram também, muita intimidade com o uso de emails e das redes sociais.

Suporte à ZDP (SZ)

Esta categoria reúne as observações relacionadas à capacidade de o ensino híbrido promover o suporte à ZDP entre os aprendizes.

SZ01 – Durante a aula experimental, a professora colaboradora não foi solicitada. O pesquisador foi acionado para tirar algumas dúvidas em relação ao uso de ferramentas do programa *Power Point,* o qual foi utilizado para desenvolver os *slides* ao invés dos cartazes previstos no planejamento por escolha própria dos próprios aprendizes.

SZ02 – Foi observado durante a simulação da proposta de aula que o aprendiz Élisson se destacou por dar suporte às dúvidas apresentadas pelo aprendiz Henrique. Dúvidas em relação tanto ao *software,* quanto à atividade.

SZ03 – O aprendiz Paulo foi o que mais solicitou o apoio do pesquisador, solicitando ajuda duas vezes. Uma em relação a uma dúvida sobre o uso do *software,* e a outra em relação a construção de uma frase em inglês. O restante da atividade foi desenvolvida de forma autônoma por todos os aprendizes. Portanto, não consideramos que as intervenções tenham influenciado diretamente no objetivo final da atividade.

Desenvolvimento dos conceitos espontâneos (DC)

Categoria composta pelas observações inerentes ao desenvolvimento do conhecimento espontâneo dos aprendizes.

DC01 – Observamos a tentativa da maioria dos aprendizes de utilizarem a língua alvo sem a ajuda do tradutor online. Essa tentativa é um indicativo do desenvolvimento de novos conhecimentos sobre a língua estudada. Em outras palavras, isto seria um indicativo do aumento dos conhecimentos espontâneos dos aprendizes, pois, as reflexões individuais com o uso da *internet* teriam aumentado o vocabulário deles sobre a língua alvo. Isso pode ser observado na anotação de um dos aprendizes: Elisson: "Sim, hoje já consigo aprender sozinho, opinar nas aulas e me estimulou a aprender inglês".

Resposta metacognitiva (RT)

Sob esta categoria estão agrupadas as observações registradas sobre o desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos aprendizes.

RT01 – Uma observação importante foi que os aprendizes além de solicitarem pouca ajuda da professora e do pesquisador, em alguns momentos rejeitavam minhas tentativas intencionais de dar suporte. Isto é um indicativo de mudança metacognitiva. Em outras palavras, os aprendizes tinham segurança no tocante a compreensão e a resolução da atividade proposta. Demonstrando controle sobre os processos necessários para isso.

Relação entre as categorias e as questões de pesquisa

A tabela a seguir faz uma relação entre as categorias construídas anteriormente e as suas respectivas questões de pesquisa tendo como objetivo facilitar a compreensão da fase de conclusões:

QUESTÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Como se dá a participação dos aprendizes no processo pedagógico no qual estão inseridos?	SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUAL.
A integração do aprendiz no processo pedagógico pode influenciar na sua aprendizagem e na sua autonomia?	INTEGRAÇÃO DO APRENDIZ ; RESPOSTA AFETIVA ; RESPOSTA MOTIVACIONAL.
A proposta de ensino integrada pode, com base na NEZDP, desenvolver nos aprendizes habilidade para a aprendizagem autônoma?	RESOLUÇÃO DA ATIVIDADE; SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO; USO DE TECNOLOGIAS ; SUPORTE À ZDP; DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS; RESPOSTA METACOGNITIVA.

5 DISCUSSÃO

Esta fase da análise dos dados buscou, primeiramente, responder a cada uma das perguntas de pesquisa de acordo com os dados previamente categorizados e devidamente apresentados para, em seguida, delinear o percurso a ser perseguido. Prosseguiremos então, buscando responder a tais perguntas.

Como se dá a participação dos aprendizes no processo pedagógico no qual estão inseridos?

A resposta a este questionamento tem como objetivo explorar a prática pedagógica na qual os participantes da pesquisa estão inseridos, como forma de verificar se as dinâmicas aplicadas pela professora colaboradora são desenvolvidas por meio da integração professor-aluno justificando, dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa.

A partir da análise dos dados PP01, PP02 e PP04, percebemos a forte influência da instituição sobre a prática pedagógica da professora colaboradora. Esta pressão para o cumprimento do calendário letivo tem como objetivo, segundo a professora, evitar que os aprendizes fiquem sem aula, aplicando, dessa forma, conteúdo sem qualquer preparação prévia. Esta prática não justifica o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem em benefício da instituição.

A valorização do conteúdo pela instituição vai contra os princípios da abordagem por tarefas que prega que o foco do ensino por meio de tarefas é o processo, e não o conteúdo. Portanto, o objetivo principal da proposta é o engajamento dos alunos na troca e na construção do conhecimento, e não no acúmulo de conteúdos (HAUPT, 2010), como vem ocorrendo na prática pedagógica da professora colaboradora.

O comprometimento da aprendizagem, provocado pela interferência negativa da instituição com a imposição da aplicação de conteúdo sem um planejamento prévio, terá consequências futuras para os aprendizes. Isso nos remete diretamente ao preceito

institucional descrito por Bruner (2001, p. 36-40), que trata da influência direta das instituições sobre o processo pedagógico por meio da formação de padrões de práticas de educação. A forma como esta instituição tem desenvolvido sua prática, preenchendo as aulas vagas com a mera aplicação de conteúdo, não tem levado em conta as consequências do seu resultado na vida dos aprendizes fora dela, desenvolvendo um padrão de ensino baseado na transmissão de conteúdo.

O foco do processo pedagógico na transmissão de conteúdo, não torna o aprendiz capaz de relacionar o aprendizado escolar com a sua utilidade na vida prática, pois, não cria uma conexão com o mundo real. De forma contrária, o foco na promoção da aprendizagem por meio da colaboração, criaria uma ligação direta com os acontecimentos do cotidiano do aprendiz, pois, promove as trocas de significados fazendo com que o aprendiz utilize as estratégias metacognitivas desenvolvidas dentro da escola no seu cotidiano. Dessa forma, se faz necessária a abertura de espaço nas instituições de ensino para práticas pedagógicas alternativas que favoreçam o desenvolvimento de trabalhos de professores mais engajados no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do que na produção de dados estatísticos.

Analisando o registro PP03, percebemos que a prática pedagógica de transmissão direta de conhecimento ainda é imperativa no contexto investigado. Os aprendizes já estão há tanto tempo inseridos em uma prática de aprendizagem passiva, que não tem a percepção de que seu intelecto está sendo moldado de acordo com os padrões que a instituição lhes impõe. A falta de consciência tanto por parte dos professores, quanto por parte dos aprendizes das consequências que uma prática pautada na transmissão de conteúdo pode trazer para a vida deles, faz com que ela venha sendo perpetuada ao longo dos anos.

Essa prática é criticada por Bruner (2001, p. 29-30) em seu preceito interacional. Ao invés de fazer uso da intersubjetividade, habilidade de entender as mentes dos outros, como forma de promover o suporte à aprendizagem por meio da interação, as instituições têm optado por um modelo centralizado no professor como transmissor da sua ideologia. Esse modelo unilateral, além de limitar o desenvolvimento intelectual do aprendiz, limita, também, àqueles professores que buscam práticas alternativas de ensino-aprendizagem diferentes daquelas impostas pelas instituições.

Em relação à questão da prática dos professores, Freire (2009, p. 38-39) faz uma crítica à forma como nossos professores vêm sendo formados. Uma formação pautada na

teoria, onde a prática é deixada em segundo plano. Para o autor, o caminho contrário é o que deveria ser feito. A análise dos resultados das práticas passadas e presentes é que deveriam formar a base teórica para as práticas futuras. Portanto, a aproximação da prática deveria ser o objetivo.

Neste sentido, isto significaria dizer que o nosso maior problema está na perpetuação do "erro". Em outras palavras, se formamos professores com as mesmas bases teóricas ao longo de tantos anos e, se esquecemos de analisar os resultados práticos dessa formação e, se os resultados práticos não têm demonstrado nenhum progresso em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, temos que tomar alguma atitude em relação a essa formação, buscando atualizar a teoria visitando a prática e vice-versa. Portanto, uma das pontas do *iceberg* do problema do ensino encontra-se, também, cristalizada na formação dos nossos professores.

Em relação aos dados PP08 e PP09, fica claro o interesse dos aprendizes pelo uso do computador, mais especificamente pela *internet*, como ferramenta de pesquisa e de aprendizagem. A falta de orientação pedagógica no tocante ao seu uso como instrumento didático faz com que tal uso se dê de forma assistemática e, em sua grande maioria, para o entretenimento.

Isso demonstra que na contemporaneidade é necessária a inclusão, na grade curricular das instituições de ensino superior que formam professores, de uma disciplina que trate do uso das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos continuar perpetuando uma prática padrão, como sugere Bruner (2001), que mantém uma tradição que não acompanha a constante transformação da sociedade. A mudança, neste sentido, teria que vir de cima para baixo. Mudando o padrão na formação do professor, adequando-a ao atual mundo permeado pelas novas tecnologias, mudaríamos, também, o padrão na base de ensino estabelecendo novos rumos para o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos dados PP06 e PP07, percebemos que a professora realiza aulas de reforço antes da aplicação dos testes avaliativos. Observamos também que ao serem consultados, os aprendizes afirmaram não estudar o assunto em casa. Temos então um indicativo de que esta prática desfavorece a promoção do engajamento e, consequentemente, a

promoção do aumento do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes, pois, diminui a responsabilidade deles pela manutenção da própria aprendizagem.

Dois fatores podem ser citados como responsáveis pela promoção desse desestímulo e prejuízo na aprendizagem: a) ao realizar aulas de revisão antes dos testes avaliativos, a professora assume a responsabilidade pela aprendizagem dos aprendizes, tirando deles a preocupação em relação à própria preparação fora do contexto de sala de aula, o que pode causar a diminuição no engajamento; b) como consequência dessa diminuição do empenho dos aprendizes no tocante a própria aprendizagem, ocorre também uma considerável perda de aquisição no conjunto de conhecimentos espontâneos o que, de acordo com a NEZDP, pode prejudicar a aprendizagem de novos conhecimentos científicos.

Centralizar toda a responsabilidade da aprendizagem no professor não estimula o engajamento dos aprendizes no processo de construção do conhecimento espontâneo fora do contexto escolar. De modo contrário, isso dificulta, de sobremaneira, a aprendizagem dos conhecimentos científicos dentro da sala de aula, pois, os aprendizes veem o professor como o único responsável pela sua aprendizagem, deixando de construir a base de conhecimentos espontâneos responsáveis pelo desenvolvimento do aprendizado sobre o conhecimento ensinado em sala de aula.

A pedagogia da integração e da autonomia por outro lado busca, como sugere Bruner (2001), o engajamento do aprendiz a partir da sua integração no processo pedagógico, abrindo espaço para que ele utilize as suas próprias estratégias de aprendizagem e, a partir de então, comece a construir e a dar manutenção na sua base de conhecimentos espontâneos, o que pode facilitar na apreensão de novos conhecimentos científicos.

Em complemento a esse engajamento, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação surge, além de uma ferramenta capaz de promover a aquisição de novos conhecimentos espontâneos, como uma forma de promover a atualização das habilidades dos professores sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Buscando, dessa forma, o estabelecimento da reflexão sobre a prática pedagógica do presente e do futuro, conforme mostra o resultado do estudo de Motteram (2006). Essa reflexão e atualização sobre o uso das tecnologias resultam em um melhor aproveitamento do uso das ferramentas tecnológicas na educação.

Outro ponto muito importante nos chama a atenção. A prática pedagógica da forma como vem sendo desenvolvida pela instituição investigada, não tem promovido nos aprendizes aspectos relacionados às suas habilidades metacognitivas. A exclusão do aprendiz do processo pedagógico, e a falta de consciência de ambos, professores e aprendizes sobre a importância da conscientização sobre o processo de ensino-aprendizagem na sua formação como cidadão, são fatores que podem ser citados como responsáveis pela não promoção do controle sobre a sua metacognição.

Ao passo que não participam do projeto pedagógico, os aprendizes deixam de compartilhar estratégias cognitivas para a solução de determinados problemas tanto com o professor, quanto com os colegas, deixando, consequentemente, de enriquecer o seu próprio leque de estratégias de aprendizagem. Consequentemente, a falta de consciência sobre a importância desse processo na sua vida civil, faz com que eles percam o interesse na educação, pois, a própria grade curricular não estabelece uma relação do conteúdo apresentado na escola com o contexto de vida real dos aprendizes.

A proposta de ensino integrada busca, justamente, despertar a atenção dos aprendizes para esses processos, pois, são eles que o ajudarão a desenvolver a sua habilidade para autonomia. Dessa forma, eles estarão abrindo espaço para uma aprendizagem mais efetiva, de conscientização e de libertação. O que resultará em uma consciência sobre a sua condição social no mundo e sobre a necessidade da autonomia para sua evolução como cidadão.

Em relação ao registro PP10, encontramos um grande paradoxo que, provavelmente, vem dificultando o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para esses aprendizes ao longo dos anos.

Enquanto de um lado, a professora trabalha com textos e estudos gramaticais, seguindo a grade curricular imposta pela instituição, que é baseada no conteúdo. Do outro, os aprendizes acreditam que uma língua estrangeira deveria ser ensinada com o propósito de comunicação oral. Daí emerge o paradoxo.

A falta de integração professor-aluno abre uma lacuna enorme entre os interesses de ambos. Porém, esse problema poderia ser minimizado se, de um lado, os aprendizes pudessem opinar sobre os seus interesses em relação à disciplina e, de outro, os professores revelassem as suas limitações no tocante a grade curricular, a duração das aulas, ao calendário educacional, ou seja, se fosse aberto espaço para a negociação e, consequentemente, para as

trocas significativas entre ambos. O que não acontece na prática investigada. Uma prática centrada no professor.

O que buscamos com a introdução da pedagogia da integração e da autonomia é, justamente, a quebra desse paradoxo que só será possível por meio da negociação entre aprendizes e professores a partir da exposição do ponto de vista individual e, consequentemente, da reflexão coletiva da equipe sobre a prática na qual estão inseridos. Dessa forma, ao passo em que a escola abre espaço para o diálogo com os aprendizes, dá à eles a oportunidade de imergir no processo pedagógico, aumentando as trocas cognitivas tanto com o professor, quanto com os pares, promovendo uma aprendizagem mais efetiva.

Ao mesmo tempo, a proposta integrada busca promover, por meio da colaboração, uma maior aproximação entre professor e aprendiz, possibilitando o processo de co-construção do conhecimento, como sugere Freire (2009), e o consequente compartilhamento da responsabilidade pela aprendizagem entre professores e aprendizes. Esta proposta busca promover, também, o engajamento do aprendiz por meio do uso de ferramentas tecnológicas, por ser uma ferramenta que atrai pela novidade, o que ajuda no aumento do seu conjunto de conhecimentos espontâneos que, com base na NEZDP, faz toda a diferença para o desenvolvimento da metacognição.

Após analisarmos os dados selecionados sobre a prática pedagógica na qual os participantes da pesquisa encontram-se inseridos, acreditamos termos condições de responder ao primeiro questionamento.

Durante a investigação, percebemos diversos fatores que refletem a forma como esta prática vem sendo desenvolvida. Podemos inferir a partir das observações que há uma cadeia de fatores que se relacionam entre si que interferem diretamente na prática pedagógica atual da professora colaboradora, refletindo também no papel desempenhado pelos aprendizes em sala de aula.

Inicialmente, temos uma prática pedagógica que foi forjada por meio de uma base teórica que não estabelece conexões com a sociedade contemporânea e que ainda vem sendo muito utilizada pelas instituições na contemporaneidade na formação de novos professores. Uma prática que tem o professor como o centro transmissor do conhecimento, e os aprendizes como seus receptores. Conhecimento que, na maioria das vezes, vem em forma de conteúdo e que, no máximo, forma aprendizes bitolados em relação ao próprio desenvolvimento

autônomo, pois, esta prática deixa de lado o processo de aprendizagem em prol do acúmulo de conteúdos.

Uma prática focada no conteúdo teórico que não cria conexões com a realidade dos aprendizes. Fazendo com que o conhecimento adquirido em sala de aula morra nos livros, antes mesmo de cruzar os portões da escola. Uma prática padrão, que não leva em conta o conhecimento prévio dos aprendizes como forma de promover uma aprendizagem mais efetiva.

Dentro desse mesmo padrão, o aprendiz não tem escolha, a não ser acatar as escolhas do professor, ou da instituição. Fator que gera a abertura de um vão enorme entre eles. Uma lacuna aberta pelo choque de interesses de ambos. Onde prevalecem os interesses institucionais, o que provoca um grande prejuízo para a aprendizagem, pois, o interesse docente foca na facilitação do ensino em detrimento da promoção da aprendizagem. Em outras palavras, não existe negociação, pois, não existe integração professor-aluno. Dessa forma, cria-se um paradoxo constante entre a facilitação do ensino e a promoção da aprendizagem.

Outro aspecto relevante a ser destacado na prática da professora foi a tomada de responsabilidade por parte dela, pela aprendizagem dos alunos. Esse fator não é mais do que mais uma forma de facilitação do ensino. Ao passo que ela ministra aulas de revisão antes dos testes avaliativos, melhoram-se os resultados dos mesmos, gerando-se uma falsa sensação de aprendizagem. Portanto, essa tomada de responsabilidade pela aprendizagem é mais um meio de facilitação do ensino do que uma forma de promoção da aprendizagem. O que isso gera, na realidade, é uma queda no engajamento do aprendiz e, consequentemente, no desenvolvimento da sua aprendizagem e da sua autonomia.

Portanto, observamos que a prática pedagógica na qual os participantes da pesquisa estão inseridos busca a facilitação do ensino em detrimento da promoção da aprendizagem. Ou seja, o foco da prática ainda é o ensino, o professor como o centro de tudo, e os aprendizes como meros receptores de conteúdo. Além disso, não observamos no contexto investigado o uso de dinâmicas semelhantes a da proposta de ensino integrada, o que justifica a realização desta pesquisa.

Trouxemos, com base na entrevista realizada com a professora colaboradora, a sua perspectiva sobre a proposta integrada de forma a relacioná-la com a nossa análise, buscando verificar um consenso, ou não, entre os pontos de vista dela e do pesquisador.

A primeira observação feita pela professora colaboradora foi a dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação como professora no contexto real de ensino. Essa perspectiva da professora em relação a própria formação corrobora a nossa, que tem como base a teoria freireana. Se prepararmos professores a partir de teorias que não foram experimentadas e reformuladas com vistas ao progresso da prática, correremos o risco de estar ensinando teorias que não estão em harmonia com a contemporaneidade. Portanto, a formação da professora, por ser um processo que antecedeu a sua prática pedagógica, também tem tido influência direta no contexto investigado.

Reforçando o que já havíamos frisado, não podemos continuar perpetuando uma prática de formação padrão, como sugere Bruner (2001), que mantém uma tradição que não acompanha a constante transformação da sociedade.

Em sua análise sobre o próprio contexto de ensino-aprendizagem, a professora aponta falhas em relação a utilização do laboratório de informática. Na sua concepção, a instituição deveria selecionar, para a gestão do laboratório de informática, pessoas capacitadas para a utilização das ferramentas ali disponíveis.

Corroborando com a análise feita anteriormente, na nossa perspectiva as instituições de ensino superior que formam professores, deveriam preparar esses profissionais para utilizarem de forma satisfatória as ferramentas tecnológicas da informática, pois, estas vêm se destacando como as ferramentas didáticas do presente e do futuro.

Apesar de termos verificado o uso das tecnologias da informação e da comunicação no contexto em questão, observamos que este uso se dava de forma assistemática. Portanto, não sendo utilizada de forma a proporcionar um bom aproveitamento para a aprendizagem.

A professora indica ainda que os diferentes objetivos de ambos, discentes e docentes, não tem favorecido os resultados obtidos pela sua prática, e afirma que uma saída para este problema seria a integração entre professores e alunos.

Portanto, a falta de integração professor-aluno abre uma lacuna enorme entre os interesses de ambos. E a saída para isso, corroborando a afirmação da professora, seria a

abertura para uma prática integrada que, por meio da negociação, promoveriam trocas cognitivas que facilitariam todo o processo de ensino-aprendizagem. O que não acontece em uma prática centrada no professor, como observado no contexto investigado.

Tendo respondido ao primeiro questionamento, passemos agora para a pergunta seguinte onde buscamos verificar os reflexos da integração professor-aluno no desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos aprendizes participantes da pesquisa.

A integração do aprendiz no processo pedagógico pode influenciar na sua aprendizagem e na sua autonomia?

Buscamos com esta indagação trazer à tona indícios da influência da integração professor-aluno no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no contexto investigado.

Analisando os dados IA01 e IA02, percebemos que os aprendizes estavam imersos em uma prática cuja dinâmica não estimulava a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, o que ficou evidente durante o planejamento da aula. Apesar de os aprendizes terem descrito outras dificuldades como principais obstáculos apresentados pela proposta de ensino integrada, na nossa perspectiva a maior de todas elas foi o momento de planejarem a aula. Além disso, em sua prática, a professora assumia toda a responsabilidade pela aprendizagem, o que resultava na diminuição do engajamento dos aprendizes.

Essa iniciativa de integrar o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem promoveu a divisão da responsabilidade pela aprendizagem entre os aprendizes e a professora além de valorizar o conjunto de conhecimentos produzidos por eles fora do contexto escolar, promovido pelo uso da *internet*. Ademais, passou-se a levar em conta as percepções do aprendiz sobre a própria aprendizagem, além de dar, tanto ao docente, como ao discente, a consciência da importância da participação do aprendiz em todas as etapas do processo de aprendizagem. (FREIRE, 2009; BRUNER, 2001).

Analisando o registro IA03, percebemos que, ao substituirmos a prática atual de ensino por uma abordagem que busca a integração professor-aluno, provocamos um descontentamento na professora colaboradora. Um aspecto dessa insatisfação pode ter relação direta com a descentralização do controle sobre o processo de ensino-aprendizagem onde, o docente busca a facilitação do ensino em detrimento da promoção da aprendizagem.

Diferentemente da professora colaboradora, os aprendizes demonstraram grande satisfação por terem, enfim, a oportunidade de serem ouvidos e de participarem mais ativamente do próprio processo de ensino-aprendizagem, como pudemos observar no registro IA04.

Essa satisfação dos aprendizes, promovida pela integração, refletiu diretamente em dois aspectos fundamentais para a promoção da aprendizagem: a afetividade e a motivação. A

primeira emergiu da aproximação entre a professora colaboradora e os aprendizes, transformando uma relação de subordinação, em uma relação nivelada e afetiva, conforme mostram os registros RAT01, RAT02 e RAT03. Segundo Moura Filho (2009), a afetividade é considerada como um fator muito importante para o desenvolvimento da autonomia.

A motivação, segundo a nossa análise, foi promovida pela participação dos aprendizes em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Isso potencializou o interesse dos aprendizes pelo processo de ensino-aprendizagem. Essa motivação, consequentemente, refletiu diretamente no seu engajamento para a resolução da atividade proposta, conforme observação RM01. Segundo Bruner (2001, p. 42), o estímulo ao aprendiz para empreender em novos desafios pode elevar a sua autoestima e consequentemente o seu engajamento.

Com a integração do aprendiz, atingimos alguns objetivos almejados pela pedagogia da integração e da autonomia. Primeiramente, a afetividade emergente da aproximação entre a professora colaboradora e os aprendizes, fez com que ela exercesse o papel de co-construtora do conhecimento dos aprendizes, promovendo a aprendizagem por meio de uma relação de reciprocidade entre docente e discentes. Com isso, mudou-se o foco da facilitação do ensino, para a promoção da aprendizagem.

Em segundo lugar, a motivação promovida pela imersão dos aprendizes no próprio processo de ensino-aprendizagem e pelo uso da *internet*, aumentou o engajamento deles, abrindo espaço para a introdução, no contexto de ensino-aprendizagem investigado, dos conhecimentos trazidos de fora da escola, como forma de promover uma aprendizagem mais efetiva.

A integração dos aprendizes participantes da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem também alterou a condição de subordinação vivida por eles em sala de aula, aproximando-os da professora colaboradora. Isso refletiu diretamente no comportamento deles, estimulando uma maior participação dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, estimulando a tomada de parte da responsabilidade pela própria aprendizagem. Este aspecto é o que Benson (1997) denominou de autonomia psicológica. Ela se identifica com a capacidade que permite ao aprendiz assumir níveis maiores de responsabilidade pela própria aprendizagem.

Essa aproximação entre os aprendizes e a professora, também, promoveu a abertura para uma relação informal de admiração recíproca. Segundo Freire (2009, p. 42-45) é também

nas relações informais que os sujeitos realizam trocas de significados que tem influência direta na sua aprendizagem. Segundo o autor, foi aprendendo socialmente que percebemos que é possível ensinar. E a relação informal ajuda nessa troca de experiências.

Após analisarmos os dados vislumbramos um contexto pedagógico diferente do encontrado inicialmente. A partir da integração professor-aluno, várias mudanças surgiram. Dentre elas, destacaremos aquelas que consideramos mais relevantes:

Apesar de ser um fator novo tanto para a professora colaboradora, quanto para os aprendizes, a aproximação promovida pela integração gerou eventos sociais que promoveram o aumento da autoestima dos aprendizes, estimulando-os a vencerem os desafios da disciplina como, sugere Bruner (2001).

Outra observação a ser feita foi a tomada de consciência tanto dos aprendizes, quanto da professora colaboradora, da relevância do papel desempenhado pelo aprendiz para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma efetiva. Após a realização do trabalho colaborativo, a professora colaboradora passou a considerá-los como uma parte fundamental do contexto pedagógico, e não como um mero elemento constituinte. Essa tomada de consciência também mudou o comportamento de passivo ou consumidor de ideologia, para um aprendiz mais ativo, participativo e mais consciente da sua parcela de responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação aos processos metacognitivos. Observamos que ao participarem de todas as etapas do processo pedagógico como: a seleção do tema de estudo; a elaboração do questionamento ou do problema a ser solucionado; da alocação de estratégias e recursos didáticos para a sua solução. Os aprendizes na verdade estavam naturalmente aprimorando as suas habilidades de monitoração, ao passo que tomavam consciência das estratégias que seriam utilizadas na aula para a resolução do problema proposto e, de regulação metacognitiva, ao passo que poderiam utilizar essas estratégias como forma de controlar a própria aprendizagem.

A partir dos dados coletados, observamos fortes indícios de que a integração do aprendiz no seu próprio processo pedagógico pode potencializar a sua aprendizagem e a sua autonomia, pois, a partir dela, pudemos perceber o desenrolar de processos importantes como: a afetividade, que criou laços entre a professora e os aprendizes participantes da pesquisa facilitando uma relação de reciprocidade; a motivação, que elevou o nível de engajamento dos

aprendizes e, consequentemente, a tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem; a colaboração, que é um resultado conjunto entre a afetividade e a integração; e a metacognição, que é possibilitada pela participação dos aprendizes em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhes a conscientização sobre os processos cognitivos pertinentes ao contexto investigado. Todos esses aspectos promovidos a partir da integração professor-aluno guiam o aprendiz em direção a sua própria autonomia.

Como forma de reforçar os resultados obtidos com a proposta integrada de ensino em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos aprendizes no contexto de ensino-aprendizagem investigado. Relacionaremos o nosso ponto de vista, com o ponto de vista da professora colaboradora após participar de um contexto de ensino baseado na integração professor-aluno.

Em sua análise pessoal, a professora colaboradora afirma que a experiência com a proposta de ensino integrado trouxe ganhos tanto para a aprendizagem, quanto para a autonomia dos aprendizes participantes da pesquisa. Para ela, a integração promove o trabalho colaborativo e, consequentemente, a construção do conhecimento de forma conjunta entre ela e os aprendizes.

Essa afirmação corrobora a nossa observação em relação a tomada de responsabilidade da professora pela aprendizagem dos alunos antes da aplicação da proposta de ensino integrada. A partir dessa afirmação, a professora demonstra ter percebido a importância de abrir espaço para os aprendizes no processo pedagógico e, principalmente, de dividir a responsabilidade da aprendizagem com eles por meio do trabalho colaborativo. Essa conscientização, fruto da integração professor-aluno, possibilitou a negociação entre os objetivos e os interesses de ambos, facilitando a promoção da aprendizagem.

Os aprendizes, segundo a professora, também se conscientizaram da importância da própria integração no processo de ensino-aprendizagem. Como ela indica, houve uma mudança significativa no comportamento dos aprendizes participantes da pesquisa em relação a busca pelo conhecimento. Fato que, segundo a professora, foi verificado também por professores de outras disciplinas.

Essa perspectiva corrobora a nossa análise de que, após a mudança do padrão de ensino centrado no professor para a proposta integrada, a professora pôde perceber, assim como o pesquisador, uma mudança no comportamento dos aprendizes. Eles saíram de uma postura passiva para uma postura ativa e mais consciente da sua parcela de responsabilidade

no processo de ensino-aprendizagem. Além dessa conscientização, e dessa mudança de postura observadas pela professora colaboradora, ela indica ainda que essa aproximação com o aprendiz trouxe uma motivação a mais para o desenvolvimento da autonomia deles.

No seu ponto de vista, a professora considera positivo o resultado final obtido com a proposta integrada de ensino. Porém, alerta para a exigência de um alto nível de dedicação exigido pela proposta, considerando esta exigência como uma desvantagem.

Essa afirmação corrobora a nossa análise feita sobre a postura de insatisfação demonstrada pela professora colaboradora ao descentralizarmos o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem. Com tal descentralização, o foco sai da facilitação do ensino, como já havíamos mencionado, para a promoção da aprendizagem, o que exige mais esforços do professor que busque trabalhar com esta proposta.

De acordo com a nossa análise e com a perspectiva da professora colaboradora em relação ao resultado obtido com a aplicação da proposta de ensino integrada no contexto investigado. Constatou-se que esta proposta pode contribuir para o desenvolvimento tanto da aprendizagem quanto da autonomia dos aprendizes. Na sua aplicação o foco sai do professor como transmissor do conhecimento, para o processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança de foco muda radicalmente os papéis da professora e dos aprendizes, fazendo-os participarem do processo pedagógico de forma coletiva e, principalmente, colaborativa. A construção do conhecimento de forma colaborativa contribui para o desenvolvimento de processos que potencializam o desenvolvimento da monitoração e da regulação sobre os processos metacognitivos, responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia. Processos que foram observados durante a investigação.

O questionamento seguinte busca verificar a efetividade da proposta integrada em relação ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes para a aprendizagem com base na fundamentação teórica apresentada.

A proposta de ensino integrado pode, com base na NEZDP, desenvolver nos aprendizes habilidade para a aprendizagem autônoma?

Desenvolvemos uma base teórica que se funda em teorias diversas. Dentre elas uma se destaca. A Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal, que se baseia na promoção da aprendizagem a partir da relação entre os conhecimentos espontâneos dos aprendizes e os conhecimentos científicos ensinados em sala de aula.

Este questionamento busca revelar se a proposta de ensino integrada, baseada na promoção da produção de conhecimentos espontâneos com o uso da *internet*, pode desenvolver a autonomia dos aprendizes participantes da pesquisa.

Ao analisar o registro RA01, percebemos que ao participarem de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, trocando experiências com os pares e com a professora colaboradora, construindo o conhecimento colaborativamente e, após a potencialização do conhecimento espontâneo, promovido pela reflexão individual com a utilização sistematizada da *internet.* Os aprendizes resolveram o problema proposto pela atividade de forma autônoma.

Esse processo foi impulsionado pelo estabelecimento da relação entre a experiência da reflexão individual na *internet*, com vistas a ampliação do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes, e a experiência da relação coletiva e colaborativa na construção do conhecimento, agindo como um catalisador no processo de ensino-aprendizagem, ampliando a percepção dos aprendizes sobre os próprios processos cognitivos da aprendizagem. Essa percepção muniu os aprendizes com habilidades que possibilitaram o controle metacognitivo que, de acordo com a NEZDP são responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia.

Além de ter sido um resultado promovido pela integração do aprendiz no processo de aprendizagem, essa autonomia observada foi também o resultado da aplicação da teoria da NEZDP. O uso da *internet* pelos aprendizes para o desenvolvimento de pesquisas por meio de textos, vídeos, e imagens em *sites* previamente selecionados pala professora colaboradora e pelo pesquisador, teve a intenção de ampliar o conjunto de conhecimentos espontâneos deles sobre o tema abordado. Na teoria, a ampliação desse conjunto de conhecimentos ajudaria na solução autônoma do problema proposto pela atividade, pois, aumentou a possibilidade do estabelecimento de uma relação de biunivocidade entre o sistema de conceitos do

conhecimento ensinado e o conjunto de conhecimento dos aprendizes. Em outras palavras, entre os conhecimentos espontâneos e o conhecimento científico ensinado em sala de aula.

Ao analisar o registro RA02, percebemos uma grande diferença na forma como os aprendizes utilizam as próprias estratégias de aprendizagem. Essa característica individual de aprendizagem foi amparada pelo uso da *internet*, pois, nesta etapa da aprendizagem o aprendiz teve a oportunidade de pesquisar o conteúdo de acordo com a sua individualidade, ou seja, de acordo com o seu próprio leque de estratégias de aprendizagem para, em seguida, em conjunto com o grupo submeter-se às trocas de significados.

Os dados RA03, RA04 e RA05, demonstraram a tentativa dos aprendizes de construírem sentenças utilizando a língua alvo sem o auxílio do tradutor *online*. De acordo com a NEZDP, esta tentativa é um forte indício de que o aumento do conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes, promovido pelo engajamento deles nas reflexões individuais por meio do uso da *internet*, foi o responsável pelo desenvolvimento de tal aprendizagem, pois, ampliou o conjunto de conhecimentos individuais sobre o tema proposto, estabelecendo uma relação análoga com o sistema hierárquico de conceitos que constitui o conhecimento científico ensinado.

De acordo com os dados RA06 e RA07, percebemos que a aplicação da proposta integrada, com base na NEZDP, pode transcender os limites do ensino de língua estrangeira. Ao engajarem-se na composição do seu conjunto de conhecimentos espontâneos para a solução da tarefa proposta, os aprendizes se apropriaram de conhecimentos oriundos de outras disciplinas, o que lhes propiciou novos conhecimentos além daqueles referentes ao estudo do idioma em questão. Isso demonstra o caráter interdisciplinar da proposta.

Com base no registro PE01, percebemos que os aprendizes tiveram uma boa aceitação da proposta apresentada. Conforme a perspectiva deles, a individualização da aprendizagem promovida pelo uso da *internet*, a motivação, e a facilidade na aprendizagem, são os fatores considerados positivos. Em contrapartida, eles citaram a mudança de foco do conteúdo para o processo de ensino-aprendizagem como um obstáculo, conforme os registros PE02 e PE03. Indo contra aos princípios da abordagem por tarefas.

Conforme revelam os dados PE04, PE05 e PE06, os aprendizes chamaram a atenção para pontos fundamentais da proposta de ensino integrado. Na perspectiva deles, a proposta é motivadora, é mais produtiva e facilita a aprendizagem. O que é mais interessante pontuar é

que os aprendizes declararam que por meio desta proposta, eles conseguiram solucionar o problema proposto pela atividade de forma autônoma.

Porém, temos que ter em mente que o grupo observado era pequeno, e que esses resultados devem ser considerados como indícios, e não como afirmações categóricas da promoção da autonomia por meio da integração e da ampliação dos conhecimentos espontâneos dos aprendizes.

Ao analisar as observações UT01, UT02 e UT03, percebemos que a boa aceitação dessa proposta de ensino pelos aprendizes tem relação direta com o contexto atual no qual os eles encontram-se inseridos. Um contexto atravessado pelas tecnologias da informação e da comunicação. O uso das tecnologias pelos aprendizes como meio de impulsionar a aprendizagem é muito mais comum do que o uso feito pelos professores com o mesmo objetivo. Portanto, utilizar em uma proposta de ensino-aprendizagem uma ferramenta que já é parte do cotidiano dos aprendizes, tornou a proposta de ensino mais atrativa e motivadora para eles, além de promover resultados positivos no desenvolvimento da autonomia.

Ao analisar as observações SZ01, SZ02 e SZ03, percebemos que além de estimular a aprendizagem autônoma por meio do uso das tecnologias da informação e da comunicação, a proposta integrada também foi capaz de promover o suporte à ZDP entre os aprendizes. Promovendo, dessa forma, a colaboração, um aspecto da aprendizagem que ajuda no desenvolvimento da autonomia como indica Little (1991). Para o autor, é por meio da interdependência que o indivíduo alcança a sua autonomia.

A colaboração, que já faz parte da relação entre os aprendizes na realização de trabalho escolares, por exemplo, apenas foi potencializada pela integração professora-alunos. Isso reforça a visão de Little (1999) que indica que em uma pedagogia da integração, o aumento da autonomia do aprendiz é suportado pela sua interdependência. Ou seja, é por meio da interação e da colaboração que o aprendiz desenvolve a sua autonomia.

Ao analisar a observação DCE01, percebemos que os resultados finais da atividade, e a avaliação dos aprendizes sobre a proposta apresentada, revelaram a importância da construção dos conhecimentos espontâneos para o sucesso na aprendizagem. Apesar de ter tido desenvolvido apenas uma atividade com esta proposta de ensino, pudemos perceber que a sua utilização em conjunto com a NEZDP, tem a possibilidade de promover processos

relevantes para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz como a afetividade, a motivação, a colaboração e a metacognição.

Ao analisar a observação RM01, percebemos no desenrolar da atividade, um comportamento muito tranquilo dos aprendizes em relação à sua resolução. O baixo índice de solicitação de ajuda, o bom desempenho na atividade e o resultado final alcançado, são indícios de que eles tinham total controle sobre quais estratégias alocar para cumprirem a tarefa proposta. Isso demonstra uma relativa consciência e controle sobre os próprios processos cognitivos.

Este comportamento se deve, além do uso das tecnologias da informação e da comunicação, a integração do aprendiz no processo pedagógico. A partir dessa integração, ele começou a compreender como funciona o processo de ensinar que, consequentemente, o ajudou a compreender o funcionamento do processo de aprender.

Portanto, o foco dispensado pela abordagem no processo de ensino-aprendizagem, fez com que, naturalmente, o aprendiz fosse tomando consciência dessa relação entre ensinar e aprender, desenvolvendo, dessa forma, habilidades metacognitivas que possibilitaram a resolução da atividade de forma autônoma.

Com base na análise dos dados já temos argumentos suficientes para responder a terceira questão de pesquisa.

A NEZDP baseia-se na relação de interdependência existente entre os conhecimentos espontâneos e os conceitos científicos pregando que, para a aprendizagem de um conceito científico de forma consciente, é necessário que o aprendiz tenha assimilado um conjunto de conhecimentos espontâneos, análogo ou maior do que o sistema hierárquico de conceitos subjacente ao conceito apresentado.

Portanto, uma abordagem de ensino com base nessa proposta teórica, deve ser desenvolvida buscando a promoção de aspectos como: o estímulo ao engajamento do aprendiz, com o objetivo de promover a ampliação dos conhecimentos espontâneos por meio da reflexão individual, e a promoção da construção do conhecimento por meio do trabalho colaborativo, como forma de potencializar a metacognição. Isso levaria o aprendiz para níveis mais altos de aprendizagem individuais e coletivos, possibilitando o desenvolvimento da consciência e do controle sobre a metacognição.

Após pormos em prática a proposta de ensino integrada, observarmos que a integração professora-alunos no processo de ensino-aprendizagem com base na Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal, estimulou todos os aspectos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos aprendizes. Ao longo da nossa análise, verificamos que o uso da *internet* foi responsável pela promoção do engajamento do aprendiz no processo pedagógico, promovendo a ampliação dos seus conhecimentos espontâneos, estabelecendo relações com o sistema hierárquico de conceitos subjacentes ao conhecimento a ser ensinado, promovendo a percepção e o controle dos aprendizes sobre os processos metacognitivos.

Após respondermos à terceira pergunta de pesquisa, relacionaremos a perspectiva da professora sobre a proposta de ensino integrada, com a nossa análise dos dados de forma a estabelecermos pontos de interseção que a reforcem.

A análise da professora em relação à efetividade da promoção da aprendizagem e da autonomia promovida pela proposta integrada de ensino está de acordo com a nossa em vários aspectos. Inicialmente ela afirma que a sua participação na pesquisa modificou a sua visão em relação ao aprendiz não o vendo mais como um mero receptor de conteúdo. Isso Corrobora a nossa análise de que a integração do aprendiz no projeto de aprendizagem, em conjunto com a teoria da Noção Expandida da ZDP, possibilitou a aquisição de novos conhecimentos tanto em relação ao conteúdo, quanto m relação ao processo pedagógico, promovendo aspectos relacionados com a metacognição como a monitoração e a regulação da aprendizagem, fazendo com que o aprendiz pudesse desenvolver a sua capacidade autônoma.

A professora enfatiza que a aproximação dela com os aprendizes no desenvolvimento da proposta integrada propiciaram-lhe uma experiência colaborativa de construção do conhecimento. Corroborando com a nossa análise de que a troca de informações significativas entre os aprendizes, e entre eles e a professora, culminaram no desenvolvimento da aprendizagem e, consequentemente, da autonomia.

A professora afirma que ter observado mudanças no comportamento dos aprendizes participantes da pesquisa. Aponta ainda que professores de outras disciplinas também observaram esta mudança de comportamento, no sentido de os aprendizes buscarem informações extras e trazerem para sala de aula para o compartilhamento com os colegas.

Por fim, a professora afirma que era cética em relação ao resultado da aplicação de uma proposta de ensino integrada devido ao contexto de sala de aula não permitir a aplicação de determinadas metodologias. Porém, a experiência prática mostrou que esta proposta poderia realmente ser aplicada e que seus resultados poderiam trazer benefícios para todos. Neste sentido, ela também acredita que para atingir um bom resultado com esta proposta de ensino, é necessária muita dedicação.

Assim como a professora, também acreditamos na efetividade desta proposta. Acreditamos também que não existem receitas milagrosas para os problemas do processo de ensino-aprendizagem, e esse não é nosso objetivo. A própria dinâmica da proposta de ensino integrada, traçando um percurso sinuoso que vai da tória à prática, para esta regressar e evoluir para novamente ser aplicada, demonstram a dedicação necessária para a realização de um trabalho desta natureza. Um trabalho de evolução constante, que busca beneficiar o processo como um todo.

Após respondermos à terceira pergunta de pesquisa, traçaremos agora, como sugere a pesquisa-ação integral e sistêmica, o percurso a ser perseguido.

5.1 O PERCURSO A SER PERSEGUIDO

Após a experiência com a aplicação da proposta de ensino integrada, tivemos a oportunidade de promover nos participantes do contexto investigado, a reflexão sobre o próprio desempenho e sobre o desempenho da professora colaboradora no processo de ensino-aprendizagem de forma democrática.

A aproximação entre a professora colaboradora e os aprendizes fez com que ela passasse a enxergá-los não mais como receptores passivos de informação, mas sim, como uma parte importante do processo pedagógico. Já os aprendizes, passaram a compreender que para a promoção de uma aprendizagem autônoma, é necessária a tomada de parte da responsabilidade pela própria aprendizagem.

Aspectos importantes também puderam ser observados no desenrolar da pesquisa como: os processos de monitoração e regulação metacognitivas, a afetividade, a colaboração, o engajamento e a mudança de comportamento dos aprendizes. Outro aspecto relevante desta proposta é a possibilidade de evoluir constantemente por meio do aprimoramento do ator coletivo.

Observamos que a participação dos aprendizes em todas as etapas do processo pedagógico cumpriu com o objetivo de promover o seu desenvolvimento metacognitivo; que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, com base na NEZDP, como forma de ampliar o conjunto de conhecimentos espontâneos dos aprendizes em suas reflexões individuais, influenciou diretamente na forma autônoma como os aprendizes solucionaram o problema proposto pela atividade desenvolvida durante a pesquisa.

Portanto, o resultado da pesquisa desenvolvida sugere que a integração do aprendiz no processo pedagógico, em conjunto com a NEZDP e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, apresentou indícios de que a proposta de ensino integrada pode promover o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, indicando um percurso inicial, não engessado, a ser perseguido pelo pesquisador.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é pretensão dizer que, apesar das limitações sofridas por esta investigação, os resultados obtidos por esta pesquisa trazem contribuições para o universo acadêmico, sobretudo, no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Buscamos um aprofundamento nos estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal com o objetivo de desenvolver uma proposta de ensino com uso de novas tecnologias de forma mais efetiva, almejando a promoção da autonomia dos aprendizes.

Este aprofundamento trouxe novas perspectivas para os estudos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que usam esta base teórica. A expansão de um conceito bastante difundido nas pesquisas sobre a educação contribui, também, para os estudos relacionados às teorias da aprendizagem por estar diretamente relacionada a este processo.

Concordamos também que é preciso o desenvolvimento de um estudo mais abrangente, mais aprofundado e mais longo, que envolva um grupo-classe completa em um contexto real de ensino, de forma a produzir dados mais consistentes, que possibilitem uma análise mais refinada da proposta e, consequentemente, o seu aprimoramento.

Nosso trabalho abriu as portas para um novo caminho em relação às pesquisas sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de língua estrangeira. Um caminho construído pela diversidade metodológica, e por uma nova percepção teórica que tem como objetivo alcançar uma proposta de ensino de língua estrangeira mais efetiva, que promova a autonomia dos aprendizes.

É objetivo deste pesquisador dar sequencia nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com o uso das tecnologias da informação e da comunicação de forma a aprimorar cada vez mais esta proposta de ensino, buscando observar com mais precisão as consequências da sua aplicação no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Observamos que o desenvolvimento desta proposta de ensino gerou uma mudança de percepção tanto da professora em relação aos aprendizes, quanto dos aprendizes participantes da pesquisa em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Mudando de forma significativa os papéis de ambos, professora colaboradora e aprendizes.

Neste sentido, o resultado confirmou nossa teoria de que o desenvolvimento de uma pedagogia da integração com o suporte das Tecnologias da Informação e da Comunicação baseada na Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes pode promover resultados positivos.

Consequentemente, esses resultados mudaram a minha percepção sobre a prática pedagógica. Ao final desta pesquisa percebo a necessidade da aplicação de uma prática pedagógica mais democrática e menos centralizada no professor e que, principalmente, valorize o ponto de vista dos aprendizes e o desenvolvimento da sua aprendizagem e da sua autonomia.

Dessa forma, acredito que novos estudos sobre o uso das novas tecnologias na educação, com o objetivo de produzir propostas de ensino mais efetivas, devem levar em conta não só o processo de ensino-aprendizagem em si, mas também as relações interpessoais entre professores e aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1983.

AUSUBEL, D. P. **In defense of advance organizers: A reply to the critics.** Review of Educational Research, *48* (2):251-257. 1978.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.** México: Trillas, 1983.

BENSON, P., & Voller, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman. 1997.

BENSON, P (2003). Learner autonomy in the classroom. In D. NUNAN (ed.). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw Hill, 2003. p. 289-308.

BENSON, P (2003). A Bacardi by the pool. In A. BARFIELD & M. NIX (eds.). **Learner and Teacher Autonomy in Japan 1: Autonomy You Ask!** Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association of Language Teachers, 2003.

BENSON, P (2004). Autonomy and information technology in the educational discourse of the information age. In C. DAVISON (ed.). **Information Technology and Innovation in Language Education**. Hong Kong University Press, 2005. p.173-192.

BENSON, P (2005). Autonomy. In J. CUMMINS & C. DAVISON (eds.). **The International Handbook of English Language Teaching Vol. 2.** Norwell, MA: Springer, 2007.

BITAR, Simone Galvani. Tarefas comunicativas – preparação e execução. In **Anuário da produção acadêmica docente**, vol. II, Nº 3, 2008.

B-Learn Project. University of Tartu (EE), University of Helsinki (FI) ,University of Bergen (NO), University of Porto (PT), Tallinn University (EE), Stord/Haugesund University College repr. the NITOL group (NO), European Distance and E-Learning Network (UK), Kaunas University of Technology (LT), 2007.

BROWN, A. L (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. WEINERT & R. H. KLUWE (Eds.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 65-116.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação.** Editora Vozes, Petrópoles, 1998.

DZIUBAN, Charles D.; HARTMAN, Joel L.; MOSKAL, Patsy D. **Blended learning**. Volume 2004, Issue 7, 30 mar 2004.

FLAVELL, J. H (1976) . Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. RESNICK (Ed.), **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 231-236.

FLAVELL, J. H (1979). **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry**. American Psychologist. p. 906 - 911.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 40ª Impressão. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2009.

HAUPT, Carine. **Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell**. Revista Odisseia – PpgEL /UFRN, Nº 5 – jan-jun, 2010.

KORIAT, A. **The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control**. Consciousness and Cognition. Vol 9**,** p. 149–171, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D. **Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles.** Revista Canaria de Estudios Ingleses 38, 77_88, 1999.

LINDSAY, Elizabeth Blakesley. **The best of both worlds: Teaching a Hybrid Course.** Academic Exchange Quarterly. v 8, Issue 4, Winter 2004.

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de vygotsky: a psicologia sócio-histórica.** Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, n.10, v. 2, 2006.

MACARO, Ernest. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONDADA, L.; DOEHLER, S. P. **Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom**. The Modern Language Journal. 88 n. 4, p.501-18, 2004.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTTERAM, Gary. **"Blended" education and the transformation of teachers: a long-term case study in postgraduate UK Higher Education**. British Journal of Educational Technology, 2006. vol. 37 no.1, p.17-30.

MOURA FILHO, A. C. L. **O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 12, n. 1, p. 253-283, jan-jun, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e complexidade**. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, 2006.

PAPALEONTIO-LOUCA, Eleonora. **Metacognition and theory of Mind**. Cambridge Scholar Publishing, 2008.

PRAIA, João Félix. **Aprendizagem significativa em David Ausubel: contributos para uma adequada visão de sua teoria no ensino**. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3.,** Peniche. Anais. 2000, p. 140-168

RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Marco.**"Sala de aula interativa"**. Rio de Janeiro: Quartet. 2000.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. COLE, Michael [et al] (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa tematico de lingua estrangeira (Ingles) baseado em tarefas em contextos de 5a serie do ensino fundamental.** 1999. 564f Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, SP.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BLENDED LEARNING PEOJECT: **Research reports and examples of best pratices.** Disponível em: <http://www.ut.ee/blearn/orb.aw/class=file/action=preview/id=386871/blearn+multilingual+compendium.pdf> Acesso em: 23 set 2010.

BRANDEN, Kris Van Den. **Introduction: task-based language teaching in a nutshell.** Disponível em: <http://assets.cambridge.org/97805218/69270/excerpt/9780521869270_excerpt.pdf> Acesso em: 3 set 2010.

CALADINE, Richad. **Learning environments of the future: narrow to broadband via DVD.** Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/caladiner.pdf> Acesso em: 24 jun 2010.

CLEGG, John. **Metacognition: an overview of its uses in language-learning**. Disponível em: <http://www.puglia.istruzione.it/portfolio_new/allegati/j_clegg_metacognition_an_ovwerview_of_its_uses_in_language-learning.pdf> Acesso em 27 jul 2010.

COELHO, J. Dias. **A Sociedade da Informação e do Conhecimento: Um Desafio Epistemológico nos Sistemas de Informação**. Disponível em: <http://fesrvsd.fe.unl.pt/WPFEUNL/WP2000/wp396.pdf>. Acesso em: 18 dez 2010.

DEMO, Pedro. **TICs'S e educação**. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html> Acesso em 19/10/2009.

DOLAN, Debbie. **Learner autonomy and technology: an integrated language learning environment**. Disponível em: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=838238.838741> Acesso em: 11 set 2010.

EL HAJJ. Zaina Said. **Educação presencial e não presencial no brasil**. Disponível em: <http://www.intercostos.org/documentos/El%20Hajj.pdf> Acesso em: 20 set 2010.

ESPERIDIÃO, André Luiz B.; MARTINS, Weber; NALINI, Lauro E. G. **Aprendizagem Cooperativa em Sistemas Tutores Inteligentes Híbridos**. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/502> Acesso em: 3 mar 2010.

FINCH, Andrew. Autonomy: **where are we? Where are we going?** Disponível em: <http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf> Acesso em 27 out 2010.

FONTANA, Beatria. **Tarefas colaborativas como prática social situada: uma abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizgem de línguas em sala de aula**. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27978/2366/com_identificacao/Tarefas%20colaborativas%20como%20pr_tica%20social%20situada.pdf> Acesso em: 11 ago 2010.

GOMES, Geraldo de Castro; CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e as novas tecnologias**. Disponível em <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt17/GT17_2006_05.PDF> Acesso em 30/10/2010.

GONZALES, Carlos. **Teaching in 'blended' learning environments: How are conceptions of teaching and eTeaching associated?.** Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/gonzalez.pdf> Acesso em: 17 nov 2010.

IBGE. **O setor de tecnologia da informação e comunicação no Brasil**. 2003 – 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/stic/publicacao.pdf> Acesso em: 12 dez 2011.

LÉVY, Pierre. A nova relação com o saber. In: _____. **Educação e cybercultura**. Editora Odile Jacob. Disponível em <http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html> Acesso em: 22/10/2009.

LITTLE, David. **Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment goal-setting and reflection**. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf> Acesso em: 7 jan 2010.

LIVINGSTON, Jennifer A. **Metacognition: an overview**. Disponível em: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm> Acesso em: 29 set 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Informática educativa no brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Disponível em: <http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand1.htm> Acesso em 19/10/2009.

MORAES, Maria Cândida. **Novas tendências para o uso das tecnologias de informação na educação**. Disponível em <http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm> Acesso em 19/10/2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Disponível em: <http://educacao-informatica.blogspot.com/2006/04/o-paradigma-educacional-emergente.html> Acesso em 22/10/2009.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora na sociedade da informação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF> Acesso em: 23 set 2010.

MOSSAVAR-RAHMANI, Farhang. **Supporting the Hybrid Learning Model: A New Proposition**. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 3, No. 1, March 2007.

Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol3no1/larson-daugherty.pdf> Acesso em: 19 jan 2010.

NAZNEAN, Adrian. **Metacognition and language learning.** Disponível em: <http://ebookbrowse.com/75-adrian-naznean-metacognition-and-language-learning-pdf-d28781629> Acesso em: 14 abr 2010.

NUNAN, David. **Communicative Tasks and the language Curriculum**. Disponível em: <http://davidnunan.com/books/ArticlePDFs/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf> Acesso em: 19 jul 2010.

_____. **Task-based learning teaching**. Disponível em: <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/Task-based%20Language%20Teaching.pdf> Acesso em: 17 nov 2010.

Os desafios da educação: a internet e os novos percursos da aprendizagem. Disponível em <http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/felisbina_neves.htm> Acesso em 19/10/2009.

PHELPS, Renata; ELLIS, Allan; HASE, Stewart. **The role of metacognitive and reflective learning process in develop capable computer users**. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED467966&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED467966> Acesso em: 15 mai 2010.

RECUERO, Raquel da Cunha. **A internet e a nova revolução na comunicação mundial.** Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/revolucao.htm> Acesso em: 15 mai 2011.

REYNARD, Ruth. **The internet as a tool in the development of learner autonomy at college level**. Disponível em: <http://frank.mtsu.edu/~itconf/proceed06/Track2/The%20Internet%20as%20a%20Tool%20in%20the%20Development%20of%20Learner%20Autonomy.pdf> Acesso em: 23 jul 2010.

SILVA, Marco. **Exigências para formação do professor na cibercultura**. Disponível em: <http://www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_marcosilva.pdf> Acesso em: 25 ago 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. Disponível em <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/textos.htm> Acesso em 19/10/2009.

SMITH, Richard C. **Teacher education for teacher-learner autonomy**. Disponível em: <http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf> Acesso em: 29 jan 2010.

SUCHANOVA, Jelena. **The relevance of the metacognitive skills to autonomous language enrichment**. Disponível em:

<http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/17/Jelena_Suchanova.pdf >. Acesso em: 17 dez. 2010.

SZIRMAI, Erika. **Learner autonomyand foregin languages.** Disponível em: <http://www.freeweb.hu/eduscience/1014SzirmaiErika.pdf> Acesso em: 27 mar 2010.

THANASOULAS, Dimitrios. **Autonomy and learning: an epistemological approach**. Disponível em: < http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No10/No10-A4.html> Acesso em: 10 ago 2010.

THANASOULAS, Dimitrios. **Learner autonomy**. Disponível em: <http://www.eltnewsletter.com/back/September2000/art322000.htm> Acesso em: 27 dez 2010.

WILLIAM, Naoki Kumai. **Task-based language teaching and complexity theory.** Disponível em: < http://www.nanzan-tandai.ac.jp/kiyou/No.37/085-105_Kuomai.pdf> Acesso em: 5 mar 2010.

WU, Yakun. **Applying a hybrid problem-based learning method to the teaching of computer programming**. Disponível em: <http://sydney.edu.au/science/uniserve_science/pubs/china/vol6/IT6.pdf> Acesso em 25 jul 2011.

YANLING, Zhang; NAIZHAO, Guo. **An empirical investigation of learner autonomy in some EFL classes in China**. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/04pap/nai04930.pdf> Acesso em: 4 jun 2010.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALBAGLI, Sarita. **Sociedade da Informação e do Conhecimento: desafios teóricos e empíricos**. LIINC em Revista, v.3, n.1, Rio de Janeiro, p. 9-15, março 2007.

ANDRADE, Sara. **A informação na sociedade contemporânea: uma breve abordagem sobre a sociedade da informação, o fenômeno global e a mundialização da cultura.** R. FARN, Natal, v.l.n.l, p. 207- 216 JuL/dez. 2001.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. **A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ASPDEN, Liz; HELM, Paul. **Making the Connection in a Blended Learning Environment**. Educational Media International. Vol.41. no.3, p. 245-252, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

BREEN, M. P. Process syllabuses for the language classroom. In: BRUMFIT, C. J. (ed.). **General English syllabus design**. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984.

BROOKFIELD, S. **Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education [Abstract]**. Adult Education Quarterly, 43(4), p. 227-242, 1993.

CANDLIN, C. N. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. **Language learning tasks**. **Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7**. Englewood Chiffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.

CEDRO, Daniela Medeiros. **A utilização da internet na educação brasileira: tecnologias utilizadas na educação a distancia**. R. Cient. Fac. Lour. Filho – V.1, n.1, 2001.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis**. Brasília: Plano Editora, 2004.

COTTRELL, David M.; ROBISON, Reid A. **Case 4: Blended Learning in an Accounting Course**. Quarterly Review of Distance Education. vol.4. no.3, p. 261-269, 2003.

DICKINSON, Leslie. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. P. 154, 1987.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitive: linguagem e integração das mentes social e computacional**. Trad. Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médics Sul, 2000.

GALVÃO, Mirian Rufini. **A abordagem centrada na tarefa e sua influência no desenvolvimento do livro didático**. Anais do XIV Seminário do CELLIP, Editado em Curitiba - PR, 2001.

GERMAIN, Claude. **Évolution de L'enseignement des languages**: 500 ans d'histoire. CLE international. Paris, 1993.

GYNTHER, Karsten. **Blended learning: IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv**. Unge Pedagoger. København, 2005.

HERPICH, Nélvi Werkhäuser. **O comportamento do professor frente as tecnologias em especial o computador: um estudo de caso**. 2001. 95 f. MONOGRAFIA (ESPECIALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. SANTO ÂNGELO, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KERKA, S. **Consumer Education for the Information Age**. **Practice Application Brief no. 4**. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. **Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory**. Tesol Quartely, v. 25, n.2, Summer, 1991.

LEE, J. F. **Tasks and communicating in language classrooms.** Boston: McGraw Hill, 2000.

LITTLE, D**.** Autonomy in language learning. In GATHERCOLE, Ian (ed.) **Autonomy in Language Learning**. London: CILT, pp. 7-15, 1990.

LITTLE, D. **Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, David. **Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations**. Revisited Innovation in Language Learning and Teaching Vol. 1, No. 1, 2007

LONG, Michael H. **Problems in SLA.** Lawrence Erlbaum Associates Inc. New Jersey, 2007.

LOPES, Laura Maria Coutinho. **Relato de uma experiência de Sistema Híbrido no Ensino Fundamental: Projeto Aulativa**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Janeiro. 2003.

MAGDALENA, Beatriz Corso; MESSA, Marcelo Rovani P. **Educação à distância e internet em sala de aula**. In: Revista Brasileira de informática na educação. N. 2, 1998.

MARIANI, Luciano. **Towards learner autonomy: from study skills to learning strategies**. Perspective, a Journal of TEOSL-Italy – Volume XVII, number 1, july 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5ª Edição. São Paulo-SP: Editora Atlas, 2009.

MERRIAM, S. B., & CAFFARELLA, R. S.. **Learning in Adulthood.** San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação: a internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, Tânia Maria E. (Org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora da UFPeL, 2001, Páginas 19-44.

MORAN, José Manuel. **Relatos de experiencia: como utilizar a internet na educação**. Ci. Inf. V. 26 n.2, 1997.

MORAN, JoséManuel. **Como utilizar a internet na educação**. In: Revista Ciência da Informação, Vol. 26, N. 2, 1997, Páginas 146-153.

NOVAES, Sérgio F.; GREGORES, Eduardo de M. **Da internet ao grid: a globalização do processamento**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. **A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual**. In: Congresso da associação de professores de lingua inglesa de Minas Gerais, 3. 2001, Belo Horizonte, 2001.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica: cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2008.

PRABHU, N.S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics**. London: Longman, 1985.

SANCHO, Juana Maria [ET al]. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Neide. **Estado da arte em espaços virtuais de ensino e aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Informática na Educação. N. 4, 1999.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas-SP, Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ismael Gonçalves da. **Avaliando o aprendizado a distância versus o presencial: a que distância a educação on-line se encontra do ensino presencial?** - Rio de Janeiro: Faculdades Ibmec, 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de economia e finanças Ibmec – Programa de pós-graduação e pesquisa em Administração e Finanças.

SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line**. 2ª Edição. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2006.

SINGH, Ranjit; MOHAMED, Amin. **Learner autonomy through computer mediated communication (CMC)**. Jurnal Teknologi, 46(E) jun 2007: Pag. 99-112.

SOON FOOK, Fong; KONG, Ng Wai; LAN, Ong Saw. **Research in E-Learning in a Hybrid Environment - A Case for Blended Instruction**. Malaysian Online Journal of Instructional Technology Vol. 2, No.2, pp 124-136 August 2005.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. **Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social**. CINTED-UFRGS – NOVAS TECNOLOGIAS. V. 1, N. 1, Fevereiro, 2003.

TELLES, João A (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VOOGT, Joke; ALMEKINDERS, Marinus; AKKER, Jan van den; MOONEN, Bert. **Blended in-service arrangement for classroom technology integration: impacts on teachers and students**. Computers in Human Behavior. vol.21. no.3, p. 523-539, 2004.

WALQUIL, Marcia Paul. **Uma metodologia de aprendizagem com internet: o significado desta experiência para os alunos**. PUC-RS – Centro de Informática na Educação, 2002.

WELKER, Jan; BERARDINO, Lisa. **Blended Learning: Understanding the Middle Ground between Traditional Classroom and Fully Online Instruction**. Journal of Educational Technology Systems. vol.34. no.1, p. 33-55, 2005

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

ANEXOS

Anexo 01

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA POS-GRADUACAO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM AMBIENTE HÍBRIDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CARTA DE CONSENTIMENTO

Eu aceito participar em um trabalho de pesquisa conduzido pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) com ênfase em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O propósito do estudo é desenvolver a capacidade de aprendizagem autônoma dos participantes na disciplina de língua inglesa. O objetivo da pesquisa foi explicado para minha satisfação.

Os dados que serão coletados serão os diários de bordo dos participantes, imagens gravadas em vídeo, entrevistas gravadas em vídeo.

Ficou entendido que o nome dos participantes serão codificados para manter a sua confidencialidade.

Eu entendi que posso ter uma completa descrição dos resultados do estudo após o seu término.

Eu entendi que a data deste estudo deve ser publicada.

Eu entendi que eu sou livre para abandonar este trabalho de pesquisa a qualquer momento sem conseqüências negativas.

Eu entendi que se eu tiver alguma questão sobre o trabalho de pesquisa eu posso contatar o pesquisador efetivo no fone (84) 9917-1599.

EU LI E ENTENDI OS TERMOS DESTA CARTA DE CONSENTIMENTO E CONCORDO COM A PARTICIPAÇÃO DO MEU FILHO (A) NO TRABALHO DE PESQUISA.

Nome do estudante: _____
Assinatura do pai ou responsável: _____
Data: _____ Numero do telefone: _____

EU LI E ENTENDI OS TERMOS DESTA CARTA DE CONSENTIMENTO E ACEITO PARTICIPAR DO TRABALHO DE PESQUISA.

Nome do estudante: _____
Assinatura do pai ou responsável: _____
Data: _____ Numero do telefone: _____

Formulário baseado em Malcolm Welch (1998)

Anexo 02

QUESTÕES NORTEADORAS – diários de bordo dos aprendizes participantes e do pesquisador

Notas de observação (Exploração pedagógica)

1 – Onde são realizadas as atividades de inglês? Se em mais de um local indicá-los?
2 – Quais materiais didáticos são utilizados na aula?
3 – É utilizado algum equipamento eletrônico ou de informática?
4 - A turma parece empolgada ao trabalhar com esses materiais?
5 – O professor utiliza muito o quadro?
6 – O professor parece estar empolgado no momento da aula?
7 – Você sente vontade de assistir a aula de inglês?
8 – Você e seus colegas conversam sobre as aulas? Qual a opinião da turma sobre a aula de inglês na sua visão?
9 – Como foi a aula que você mais gostou? Que materiais foram utilizados? Onde ela foi realizada?
10 – Você aprende mais trabalhando em equipe ou individualmente? Por que?
11 – O professor costuma tirar um tempo para as dúvidas da aula?

Notas metodológicas (Atitudes do professor e do aluno)

1 – O professor faz revisão da aula anterior?
2 – Como o professor desenvolve as atividades?
3 – Você costuma participar das atividades desenvolvidas pelo professor?
4 – Seus pais ajudam na tarefa?
5 – O professor desenvolve trabalhos em equipe?
6 – Você costuma ajudar seus colegas nos trabalhos em equipe?
7 – Você estuda a matéria explicada em casa?
8 – Com quem você costuma tirar suas dúvidas?
9 – O professor incentiva a sua participação na aula?
10 – Como você costuma estudar em casa?
11 – Onde você costuma pesquisar quando vai desenvolver um trabalho?

Notas teóricas

1 – O que você acha da aula de inglês atualmente?

2 – Que tipo de material ou equipamento poderia ser utilizado na aula?

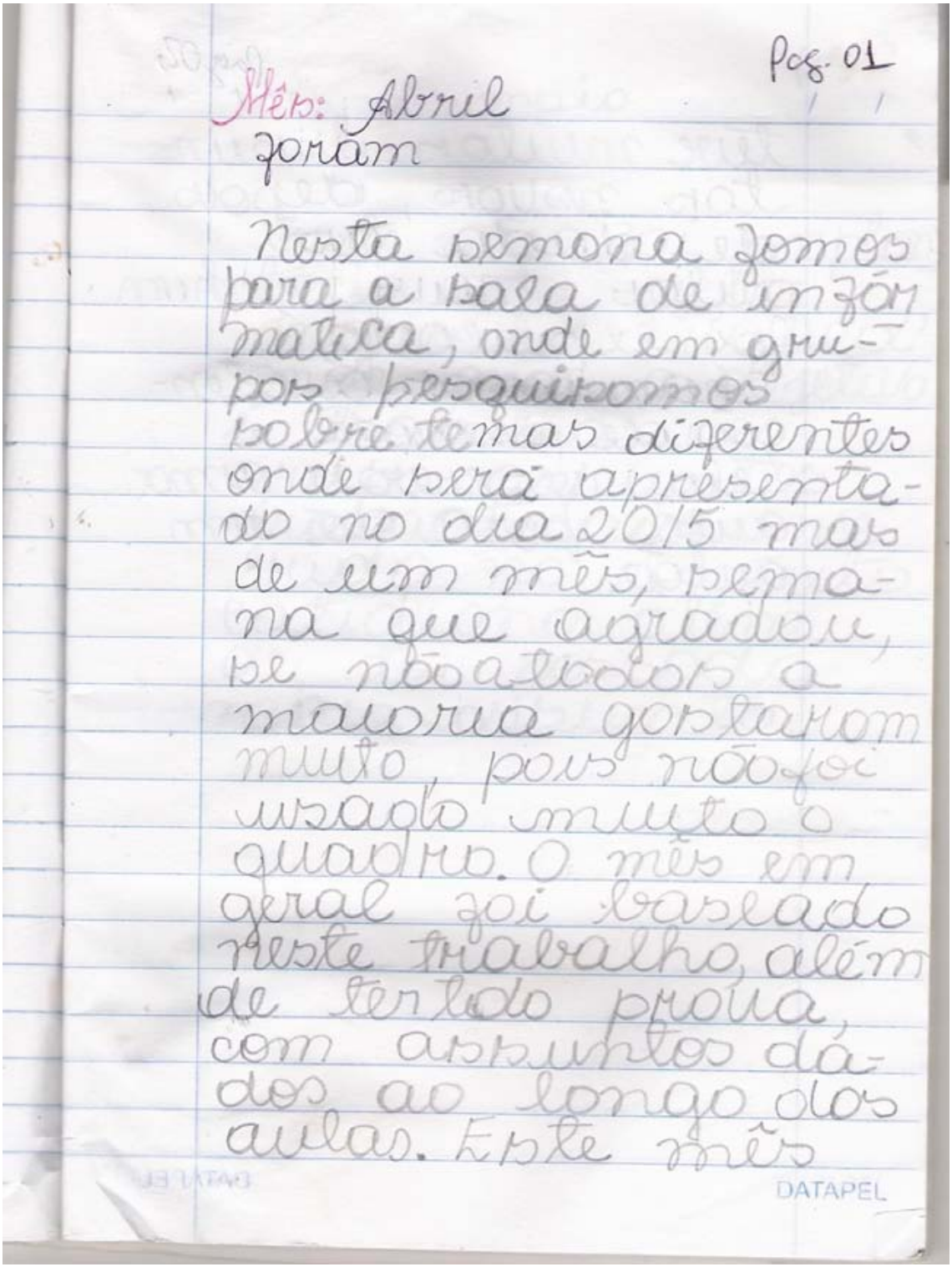
3 – Que tipo de assunto você acha que deveria ser trabalhado na aula?

4 – Como você gostaria que fosse a aula?

5 – Como você gostaria que as atividades fossem trabalhadas?

6 – Que tipos de atividades você gostaria de realizar nas aulas? Por que?

Diário de bordo do aprendiz Élisson

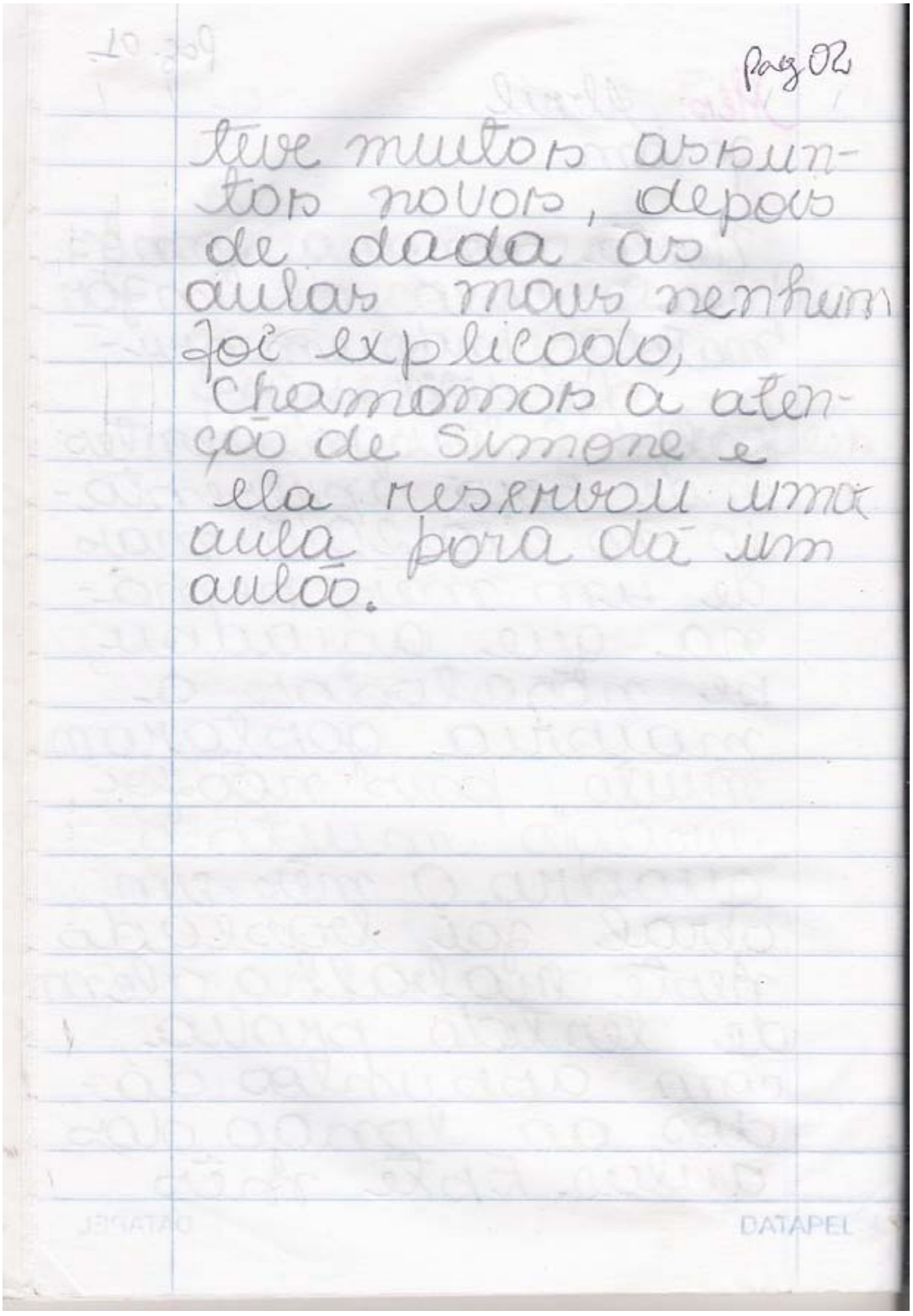


Pag. 01

Mês: Abril
foram

Nesta semana fomos para a sala de informática, onde em grupos pesquisamos sobre temas diferentes onde será apresentado no dia 2015 mas de um mês, semana que agradou, se não a todos a maioria gostaram muito, pois não foi usado muito o quadro. O mês em geral foi baseado neste trabalho, além de terido prova, com assuntos dados ao longo das aulas. Este mês

DATAPEL



Pag 02

Tive muitos assuntos novos, depois de dada as aulas mas nenhum foi explicado, Chamamos a atenção de Simone e ela reservou uma aula para dá um aulão.

pag 03

mês de maio

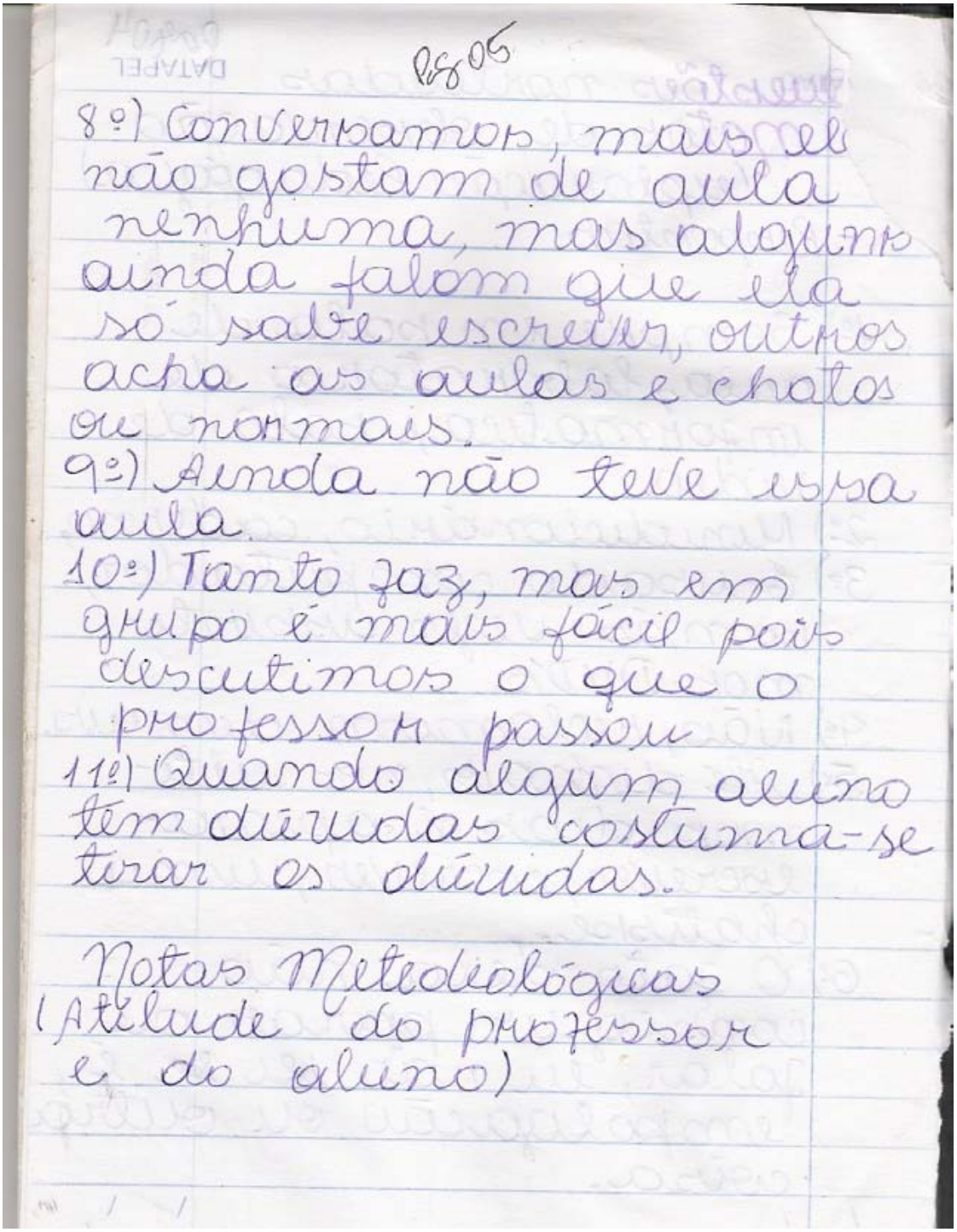
Este mês foi implantado o "Projeto: Inglês na prática" onde o objetivo é trabalhar em grupo assuntos gramaticais inserido no contexto estudado. além de ter passado mais assunto.

DATAPEL

Pag 804

Questões norteadas
1º notas de observação
M (exploração Pedagógica)
- Respostas

1º) Sempre em sala de aula, laboratorio de informatica, e sala de vídeo.
2º) Minidicionário, caderno.
3º) É usado computador, bom, ás vezes assistimos DVD's.
4º) Não, reclamam demais.
5º) Ale demais, nos ultimos dias é apenas escrever, escrever, uma chatisse.
6º) O fato dela não conseguir parar de falar, eu não sei se é empolgação ou outra coisa.



08/05

8º) Conversamos, mais ele não gostam de aula nenhuma, mas alguns ainda falam que ela só sabe escrever, outros acha as aulas é chatos ou normais.

9º) Ainda não teve essa aula.

10º) Tanto faz, mas em grupo é mais fácil pois discutimos o que o professor passou

11º) Quando algum aluno tem dúvidas costuma-se tirar os dúvidas.

Notas Metodológicas
(Atitude do professor e do aluno)

Pag 06

1º) Ela tira uma aula para fazer uma revisão, antes de algum teste.

2º) Normalmente, passa as atividades ela explica e tentamos responder às vezes ela responde apenas para explicar melhor

3º) Sim

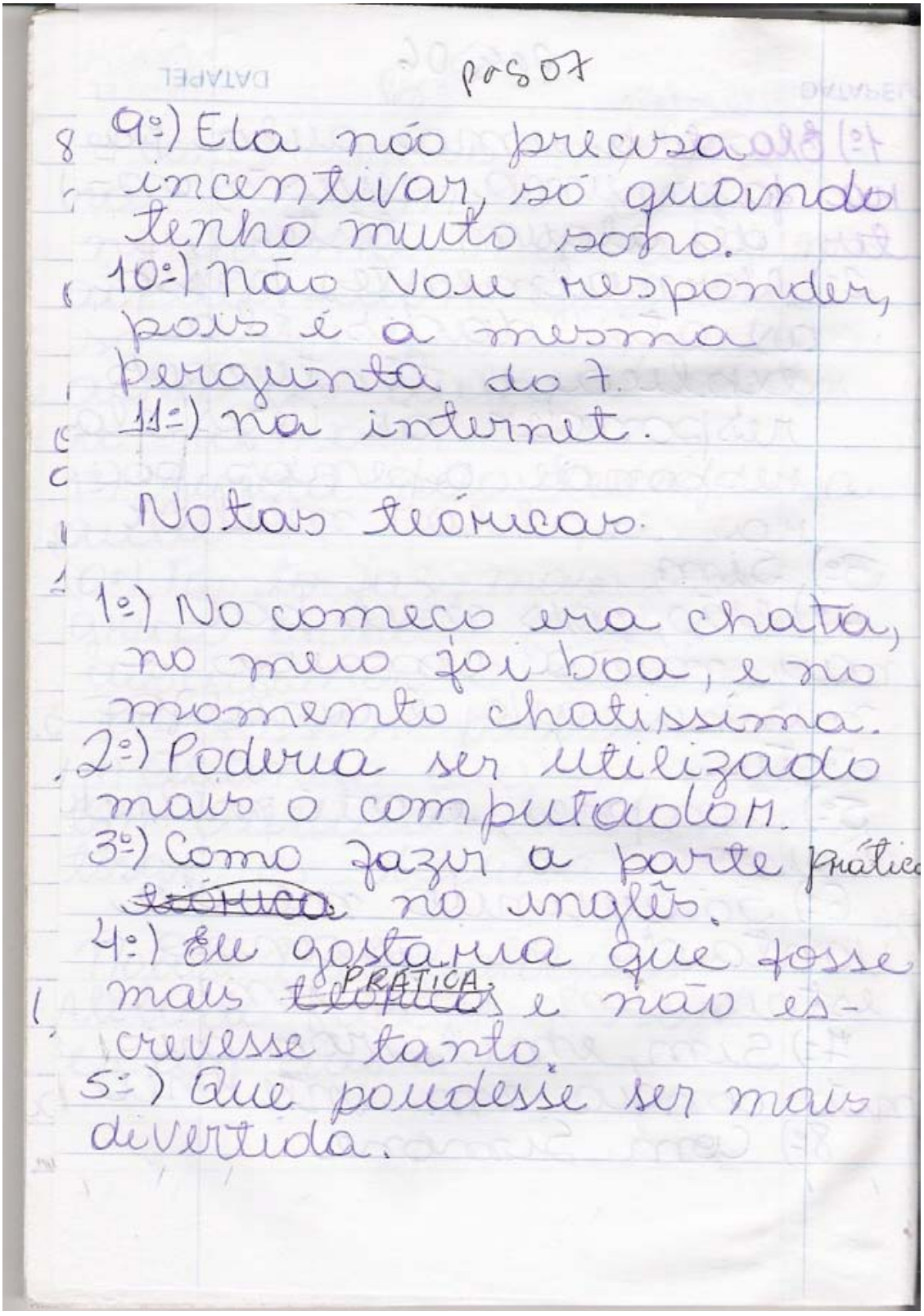
4º) Não, pois meu pai não mora comigo e minha avo é analfabeta.

5º) Sempre, é ati melhor assim.

6º) Só quando me dá vontade ou quando estou com coragem.

7º) Sim, em livros pois não confio em internet.

8º) Com Simone.



pag 07

9º) Ela não precisa incentivar, só quando tenho muito sono.
10º) Não vou responder, pois é a mesma pergunta do 7.
11º) na internet.

Notas teóricas.

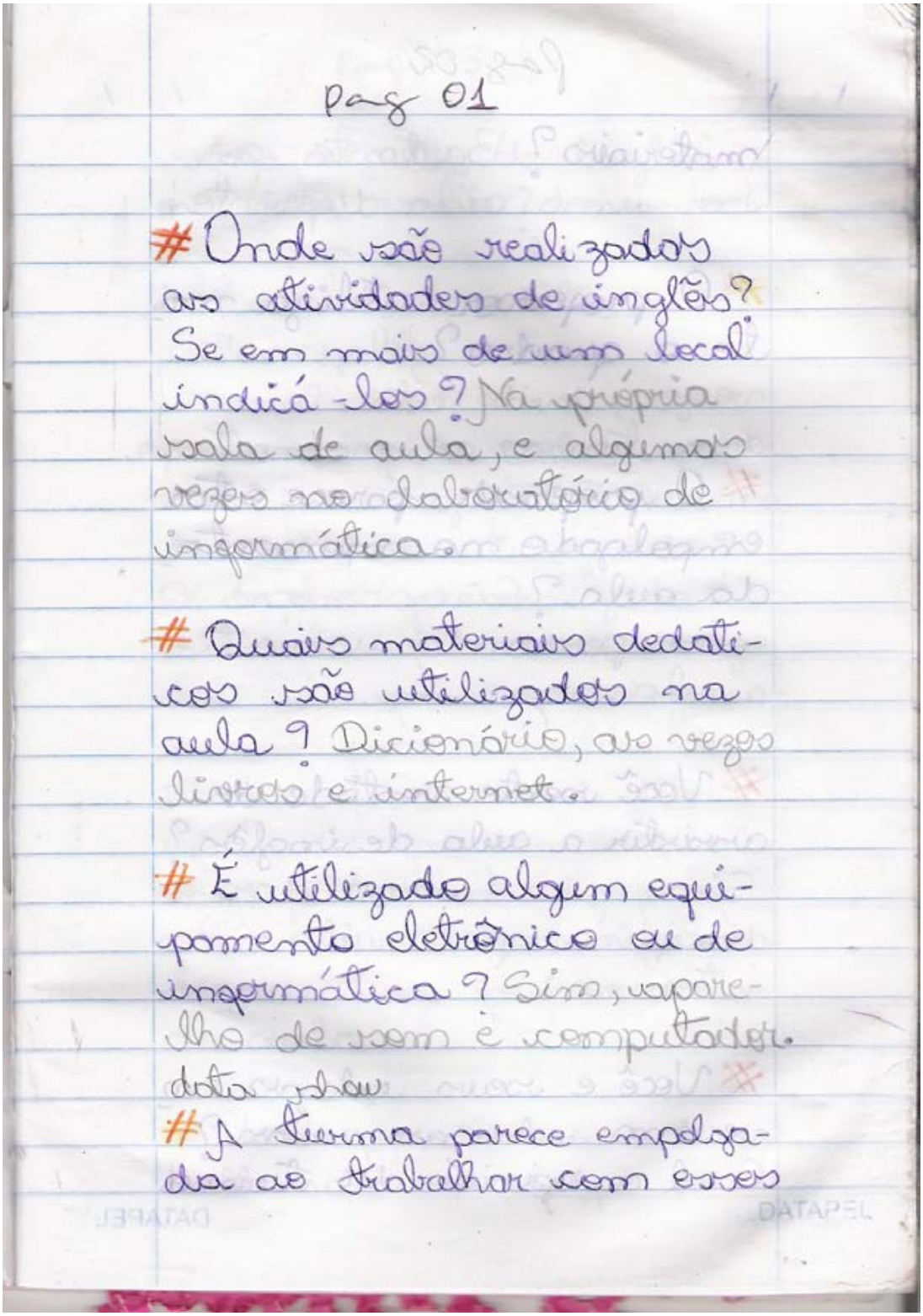
1º) No começo era chata, no meio foi boa, e no momento chatíssima.
2º) Poderia ser utilizado mais o computador.
3º) Como fazer a parte prática ~~teórica~~ no inglês.
4º) Eu gostaria que fosse mais ~~teóricas~~ PRÁTICA e não escrevesse tanto.
5º) Que poudesse ser mais divertida.

Pag 08

6º) Não tem um tipo de atividade mais que fosse mais divertidos, porque aula deve ser divertida e não chata

THIS TIME FOR ..

Diário de bordo da aprendiz Larissa



Pag 01

Onde são realizadas as atividades de inglês? Se em mais de um local indicá-los? Na própria sala de aula, e algumas vezes no laboratório de informática.

Quais materiais dedaticos são utilizados na aula? Dicionário, as vezes livros e internet.

É utilizado algum equipamento eletrônico ou de informática? Sim, aparelho de som e computador. data show

A turma parece empolgada ao trabalhar com esses

Pag 02

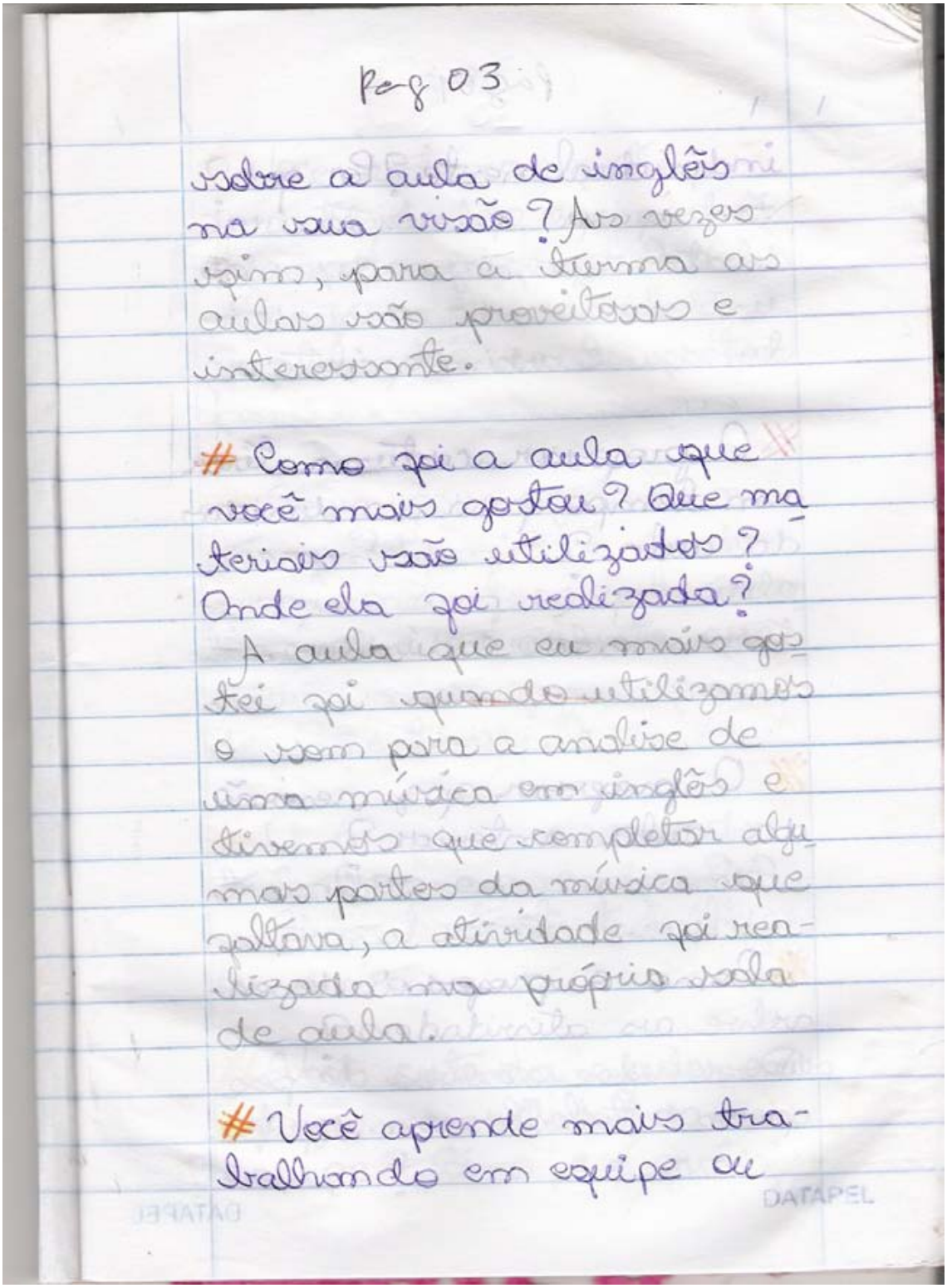
materiais? Bastante, por ser uma aula diferente.

O professor utiliza muito o quadro? Algumas vezes, devido está com duas turmas ao mesmo tempo.

O professor parece estar empolgado no momento da aula? Sim, sempre nos passando um estímulo.

Você sente vontade de assistir a aula de inglês? Sim, pois é uma das disciplina que muito me interessa.

Você e seus colegas conversam sobre as aulas? Qual a opinião da turma



Pag 03

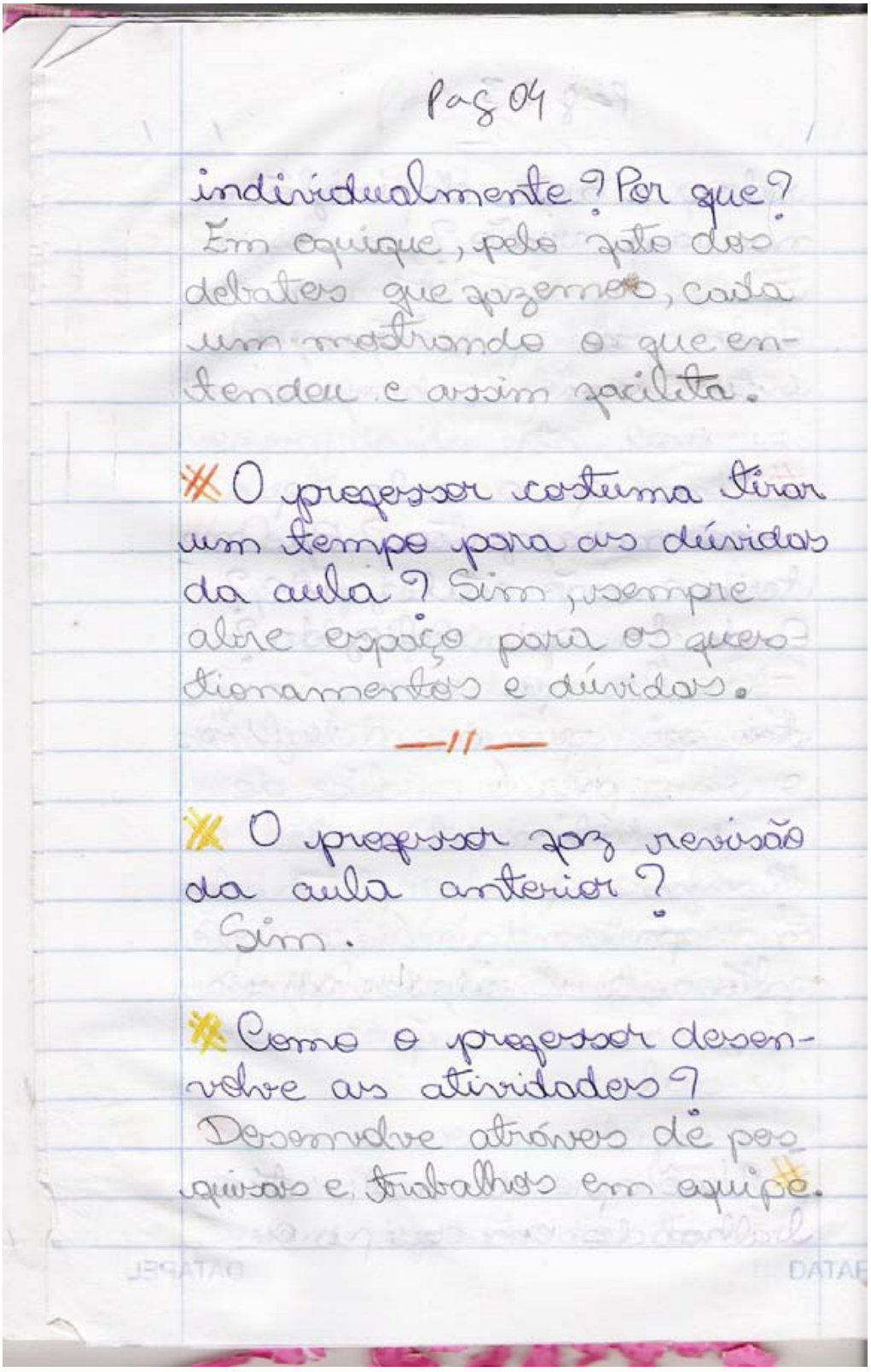
sobre a aula de inglês na sua visão? As vezes sim, para a turma as aulas são proveitosas e interessante.

Como foi a aula que você mais gostou? Que materiais são utilizados? Onde ela foi realizada?

A aula que eu mais gostei foi quando utilizamos o som para a análise de uma música em inglês e tivemos que completar algumas partes da música que faltava, a atividade foi realizada na própria sala de aula.

Você aprende mais trabalhando em equipe ou

DATAPEL



Pag 04

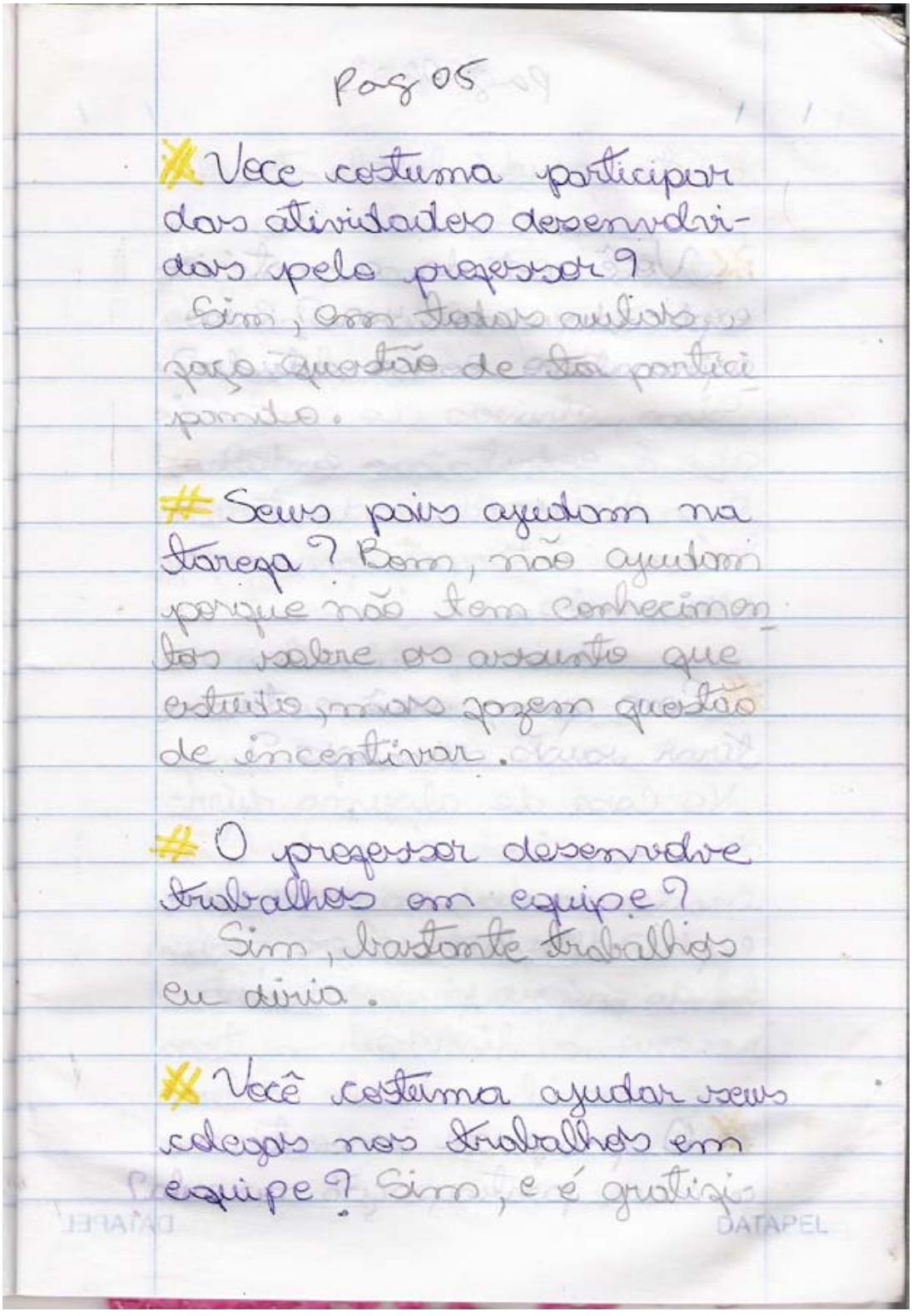
individualmente? Por que?
Em equipe, pelo fato dos debates que fazemos, cada um mostrando o que entender e assim facilita.

* O professor costuma tirar um tempo para as dúvidas da aula? Sim, sempre abre espaço para os questionamentos e dúvidas.

—11—

* O professor faz revisão da aula anterior?
Sim.

* Como o professor desenvolve as atividades?
Desenvolve através de pesquisas e trabalhos em equipe.



Pag 05

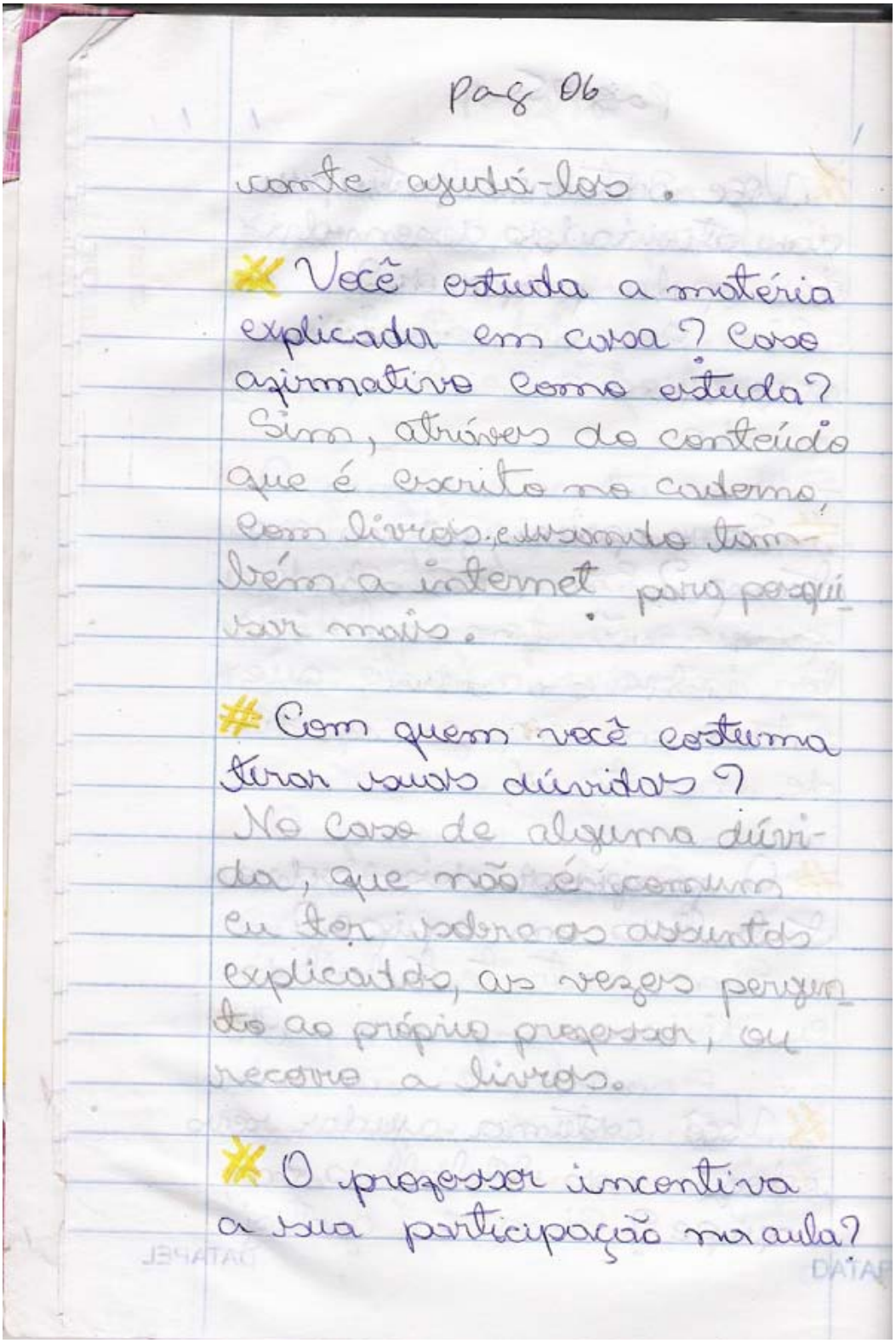
Voce costuma participar das atividades desenvolvidas pelo professor?
Sim, em todas aulas, faço questão de ta participando.

Seus pais ajudam na tarefa? Bom, não ajudam porque não tem conhecimentos sobre os assunto que estudo, mas fazem questão de incentivar.

O professor desenvolve trabalhos em equipe?
Sim, bastante trabalhos eu diria.

Você costuma ajudar seus colegas nos trabalhos em equipe? Sim, e é gratifi-

DATAPEL



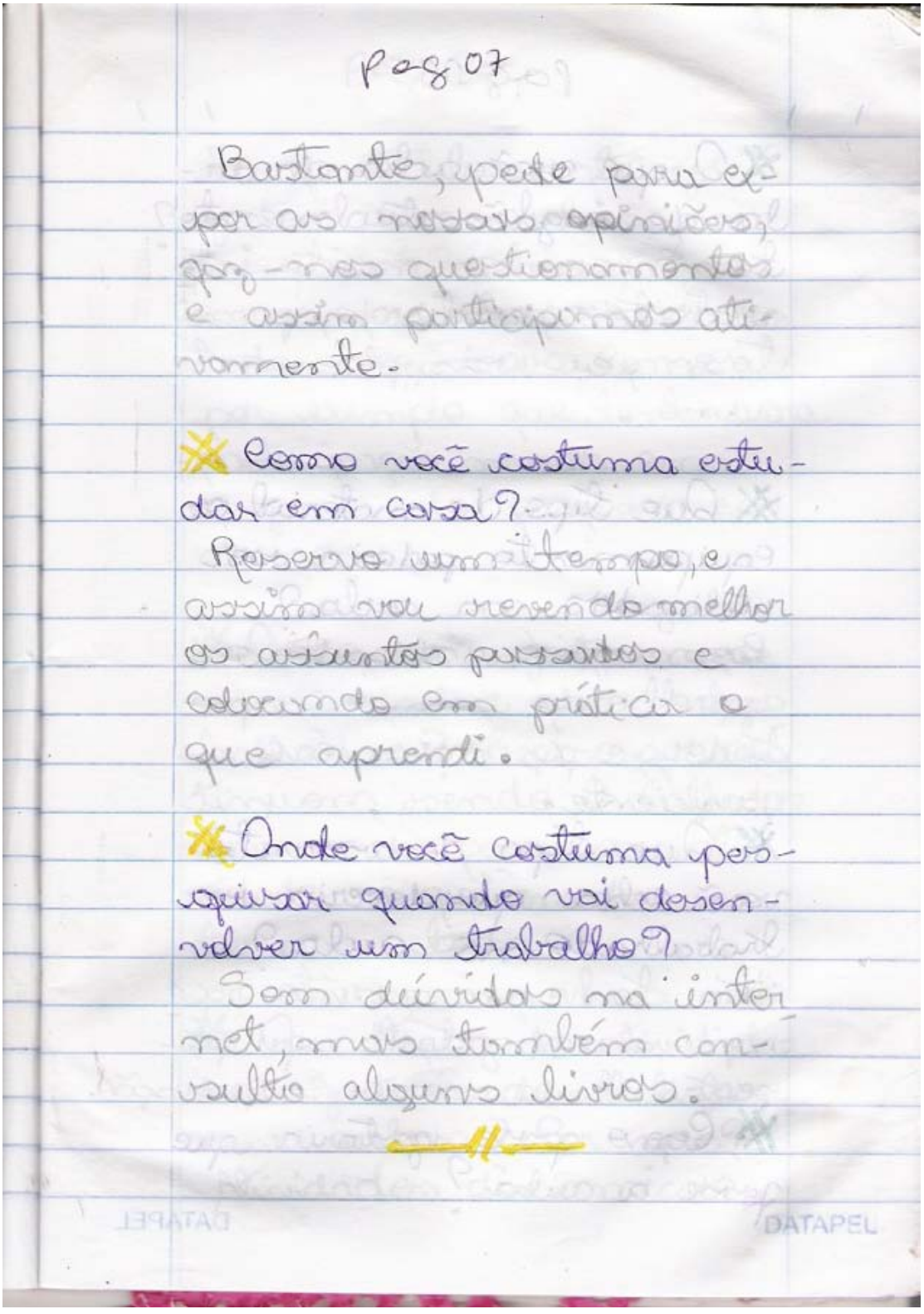
Pag 06

conte ajudá-los.

* Você estuda a matéria explicada em casa? Caso afirmativo como estuda?
Sim, através do conteúdo que é escrito no caderno, com livros, e usando também a internet para pesquisar mais.

Com quem você costuma tirar suas dúvidas?
No caso de alguma dúvida, que não é comum eu ter sobre os assuntos explicados, as vezes pergunto ao próprio professor, ou recorro a livros.

* O professor incentiva a sua participação na aula?



Pag 07

Bastante, pede para expor as nossas opiniões, faz-nos questionamentos e assim participamos ativamente.

* Como você costuma estudar em casa?

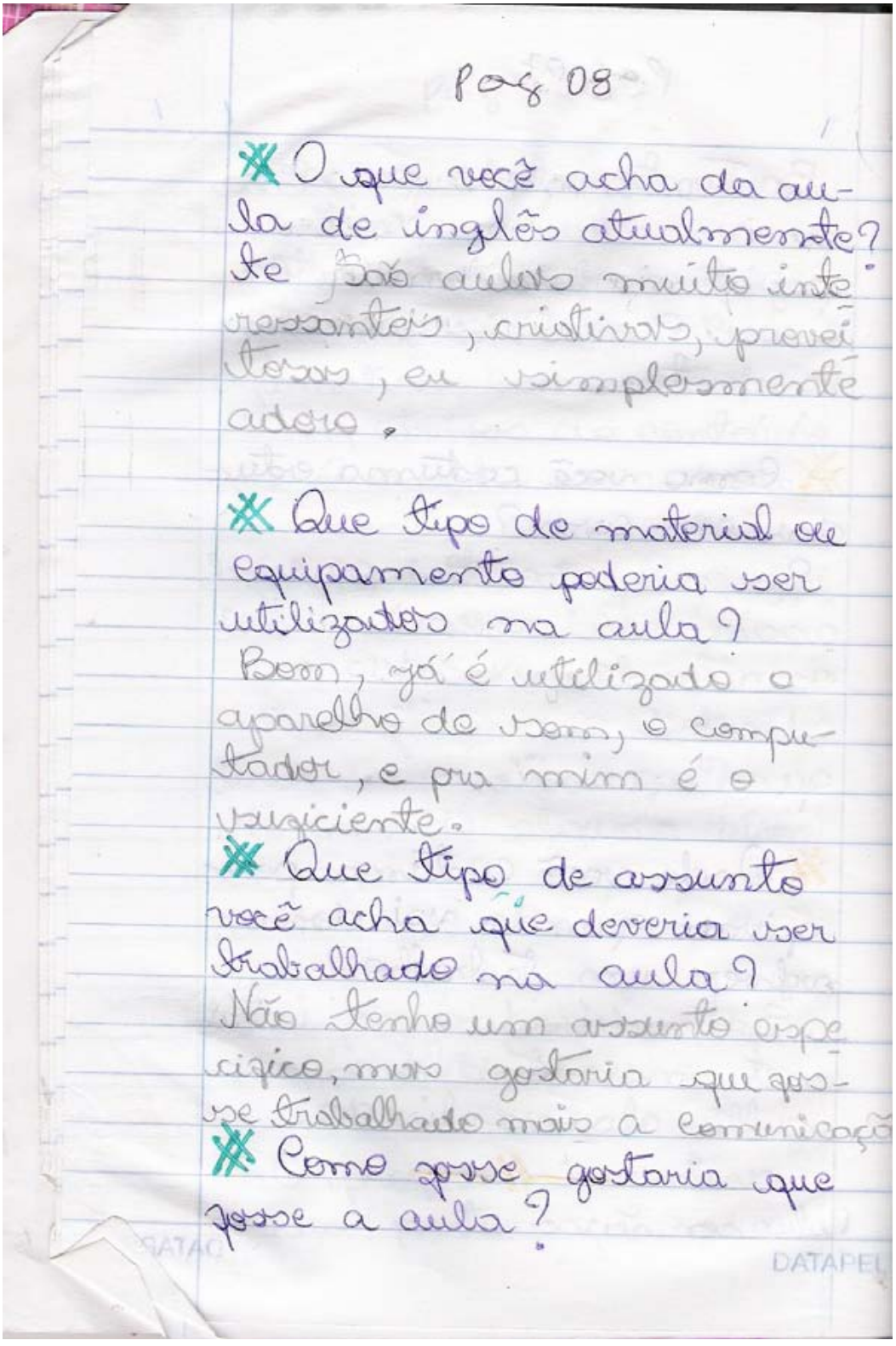
Reservo um tempo, e assim vou revendo melhor os assuntos passados e colocando em prática o que aprendi.

* Onde você costuma pesquisar quando vai desenvolver um trabalho?

Sem dúvidas na internet, mas também consulto alguns livros.

=

DATAPEL



Pag 08

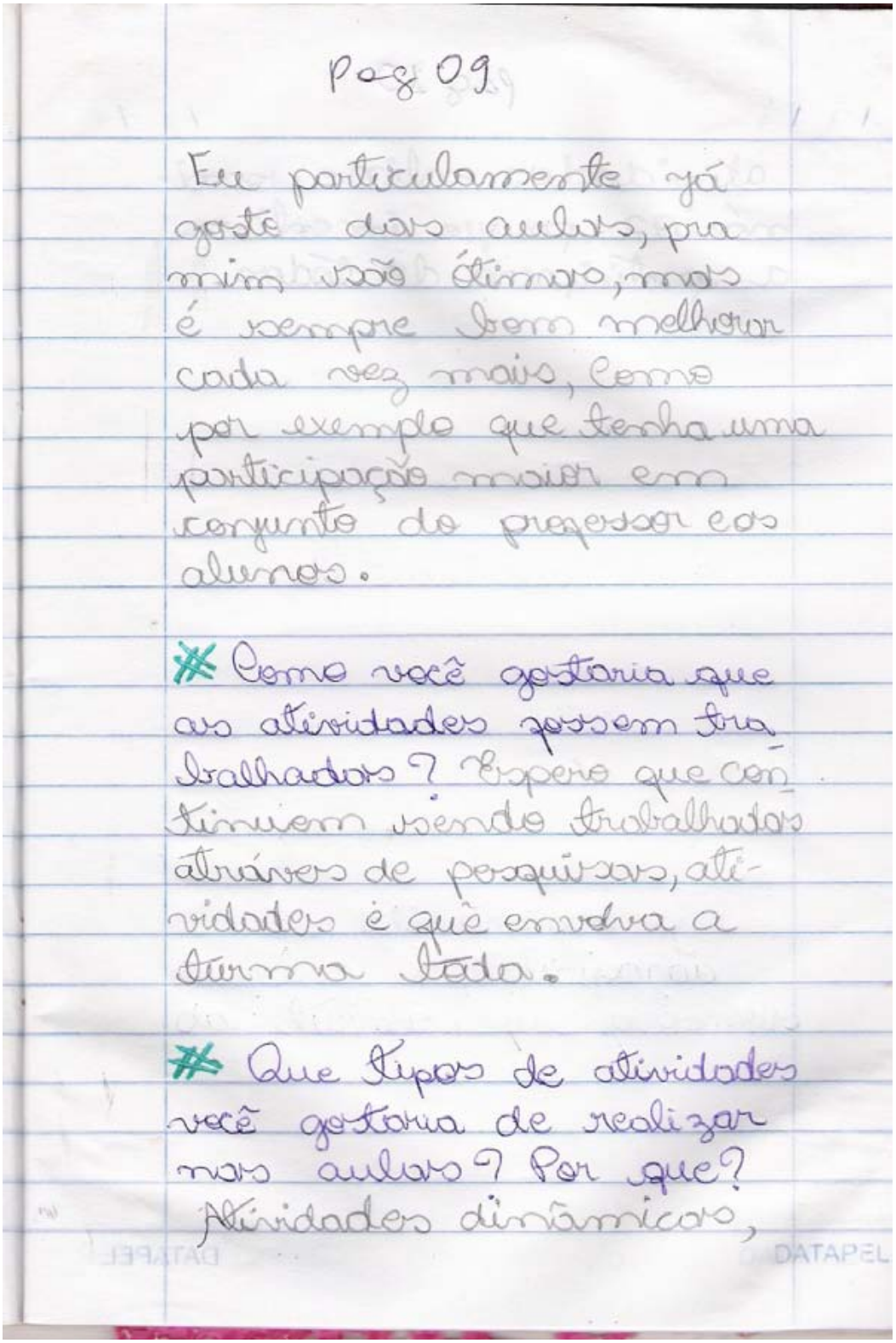
* O que você acha da aula de inglês atualmente?
Te São aulas muito interessantes, criativas, proveitosas, eu simplesmente adoro.

* Que tipo de material ou equipamento poderia ser utilizados na aula?
Bom, já é utilizado o aparelho de som, o computador, e pra mim é o suficiente.

* Que tipo de assunto você acha que deveria ser trabalhado na aula?
Não tenho um assunto especifico, mas gostaria que fosse trabalhado mais a comunicação

* Como fosse gostaria que fosse a aula?

DATAPEL

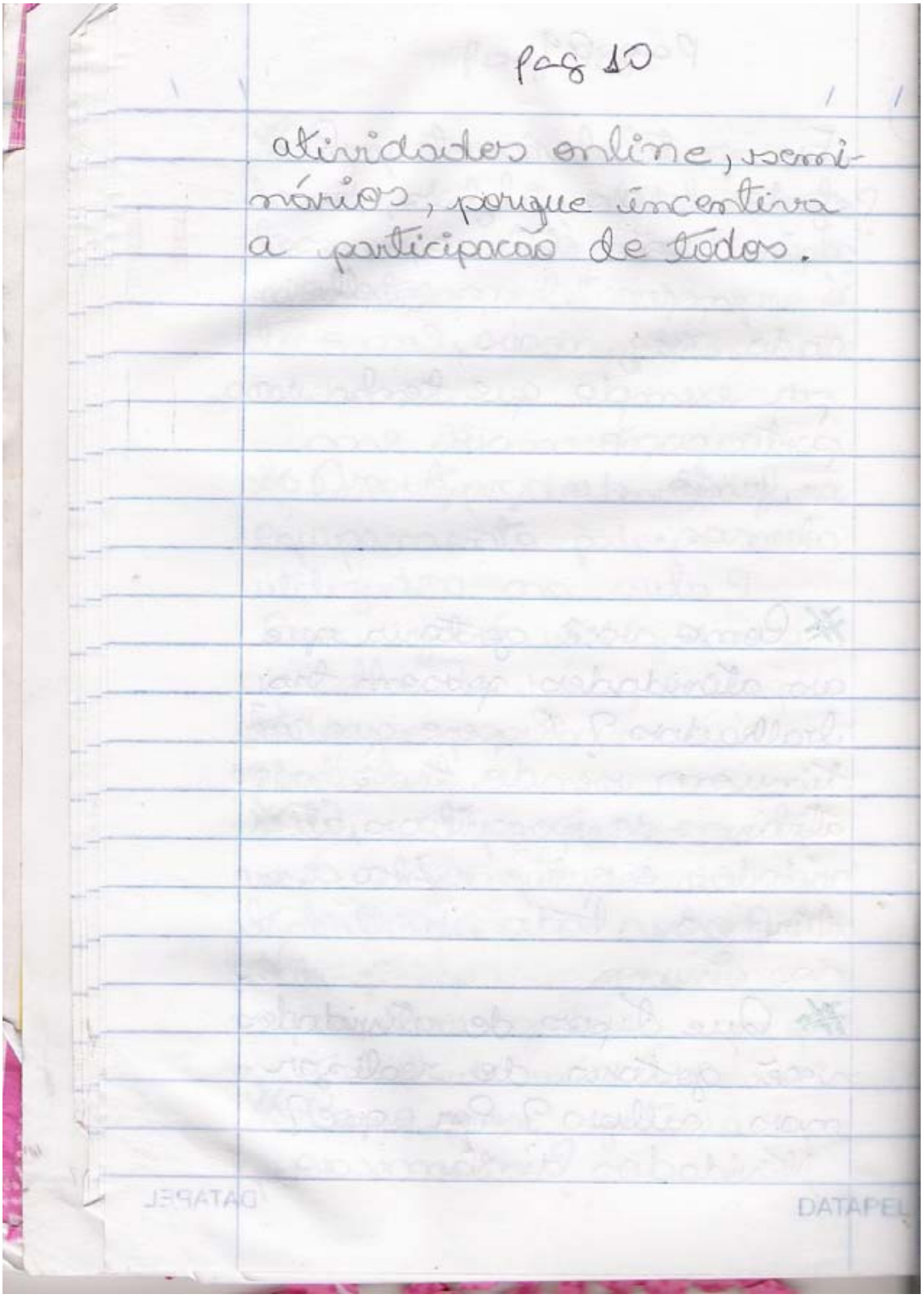


Pag 09

Eu particularmente já gosto das aulas, pra mim são ótimas, mas é sempre bom melhorar cada vez mais, como por exemplo que tenha uma participação maior em conjunto do professor e os alunos.

* Como você gostaria que as atividades fossem trabalhadas? Espero que continuem sendo trabalhadas através de pesquisas, atividades e que envolva a turma toda.

* Que tipos de atividades você gostaria de realizar nas aulas? Por que?
Atividades dinâmicas,



pag 10

atividades online, seminários, porque incentiva a participação de todos.

Diário do bordo do aprendiz Henrique

pag 01

questões...

1- Em sala de aula e as vezes no laboratorio de informatica.

2- Dicionarios, livros e computador.

3- o Som eo Computador.

4- Sim, pois é um meio assim diferente de se aprender.

5- Razoavelmente, pois na maiorias das vezes ela que se desloca para duas salas

6- Sim, ela demonstra bastante impolgação na hora da aula.

7- Sinto. porque não é uma aula cansativa; é uma aula envolvente.

Peg 02

8- Algumas vezes. Eles acham a aula normal, como qualquer outra.

9- A aula foi com um som na sala de aula, ela pôs uma música em inglês e nos deu uma folha com a letra da música, só que algumas partes da letra da música estava faltando e nós preenchemos ouvindo-a.

10- Individualmente. Pois sempre há uma pessoa que não participa e o grupo coloca seu nome, como se ele tivesse feito alguma coisa, e no final essa pessoa acaba se prejudicando futuramente. Sendo individualmente o aluno para que aprendeu o assunto.

Pag 03

11- Sim; principalmente antes de uma.

Notas metodológicas
(Atividades do professor)

1- Sim, ela faz revisão da aula anterior, para que o aluno possa fixar o assunto melhor.
2- Desenvolve em seminários, trabalhos em grupo e testes individuais.
3- Sim: eu colaboro em que posso; pesquisando e expondo minha opinião à todos.
4- Sim; Quando por exemplo, as tarefas são perguntas de uma lição da qual eu ainda não tinha nascido e sim os meus pais e eles ajudam no que podem.

Pag 04

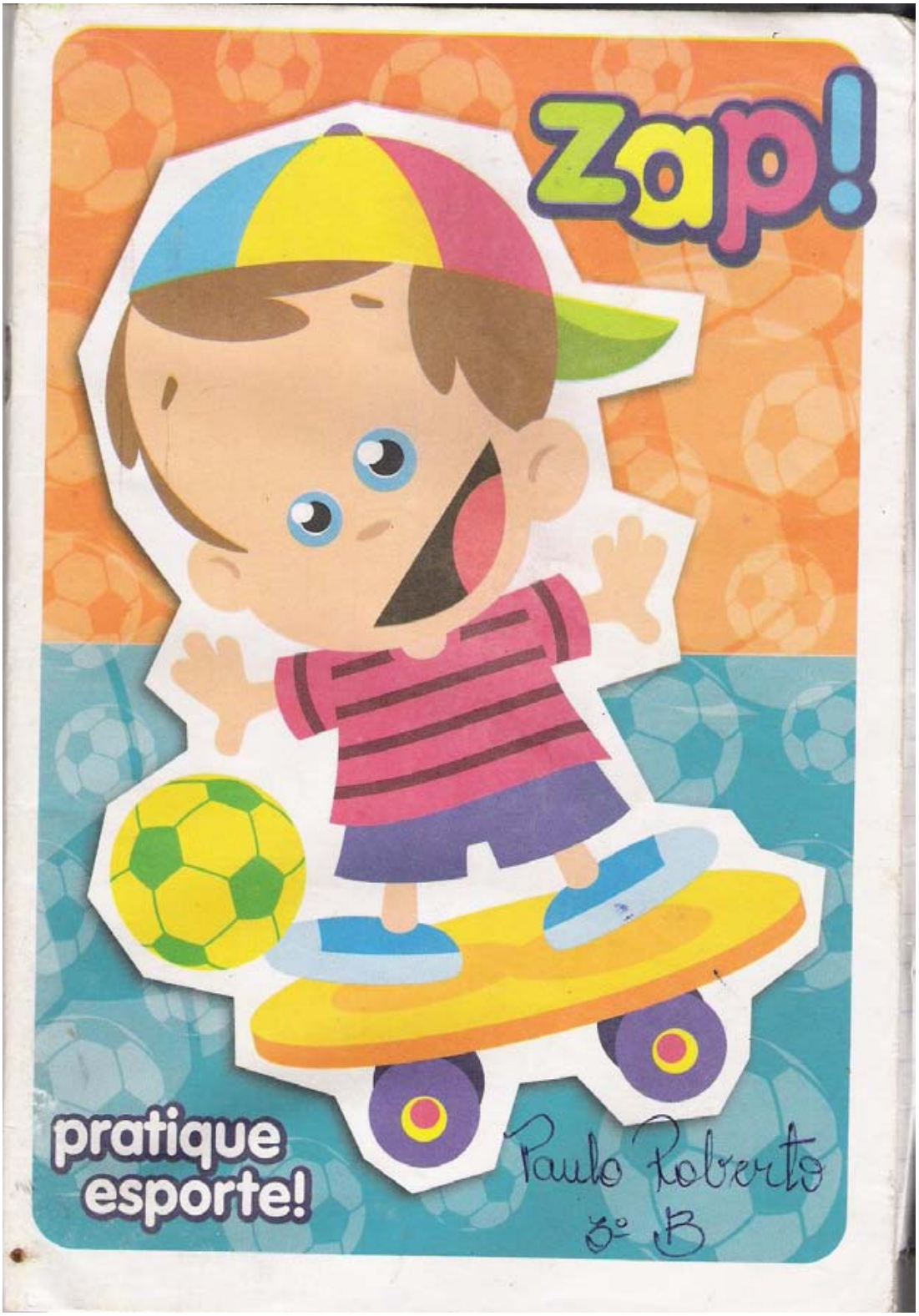
5- Desenvolvi em grupos de 3 de 5 entre outros.
6- Sim mas às vezes não sou comunicado que irá ter reunião de um devido trabalho, eles dizem que eu não faço (Ver se pode?) ou alguma pessoa por livre e espontânea vontade se encarrega de fazer o trabalho todo.
7- Não.
8- com os colegas de classe e com o professor na aula.
9- Inventiva, desenvolvendo atividades com métodos diferentes, como aulas em roda de ~~roda~~ rédes, a utilização da Internet e música.
10- Eu pesquiso em livros no meu quarto.
11- Na Internet e em livros.

Pag 05

Notas teóricas

1 - Bem interessante.
2 - O data-show, mais livros e jogos educativos.
3 - verbos regulares, verbos, pronomes etc.
4 - totalmente em inglês
5 - individualmente na sala, mas antes a professora daria o assunto para estudar em casa.
6 - Situações e lugares: No aeroporto, no hotel, compras etc.

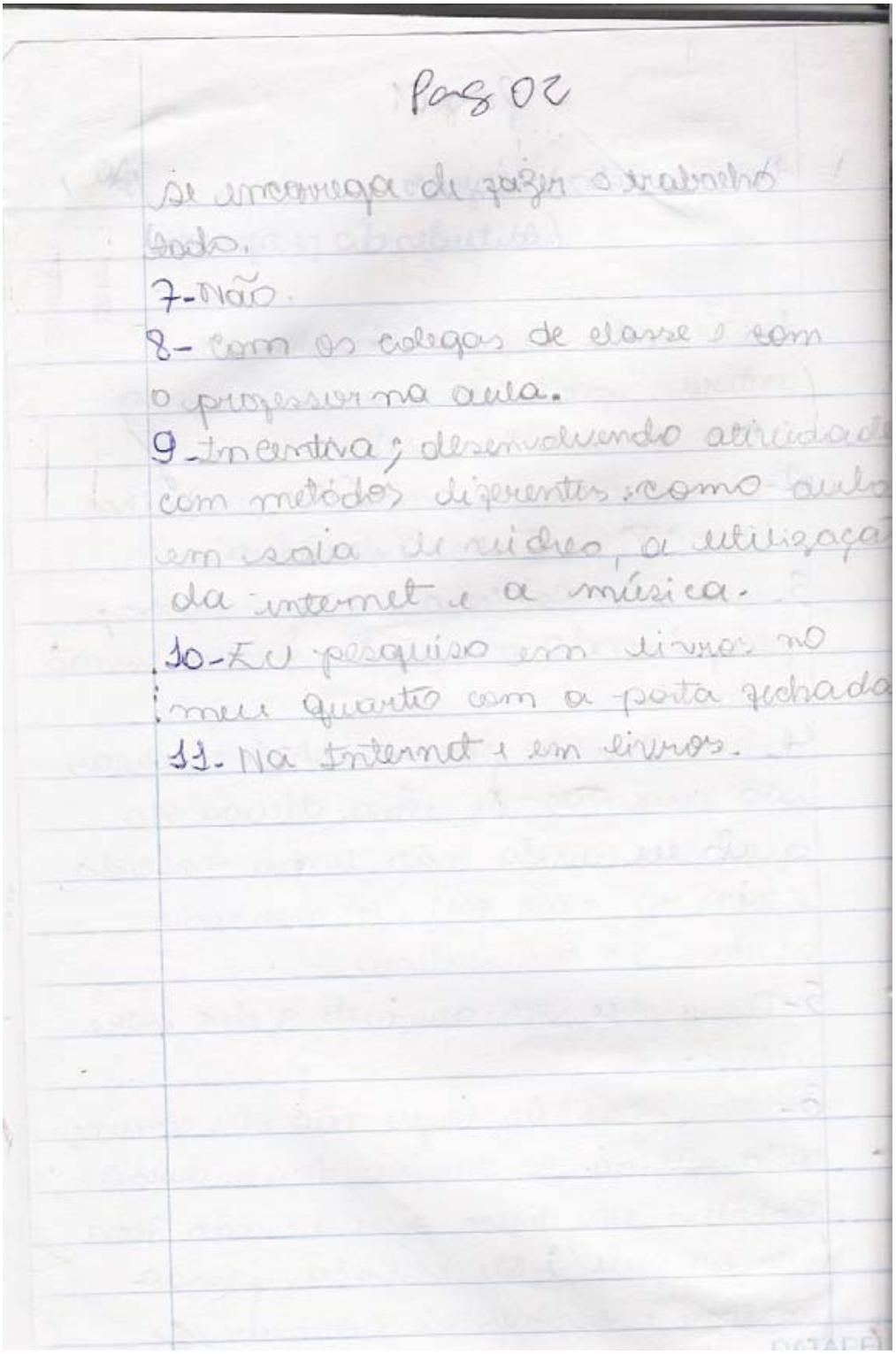
Diário de bordo do aprendiz Paulo Roberto



Pag 01

Notas metodológicas
(Atitudes do professor)

1- Sim, ela faz revisão da aula anterior, para que o aluno possa fixar o assunto melhor.
2- Desenvolve em seminários, trabalhos em grupo e Testes individuais.
3- Sim. Eu colaboro em que posso; pesquisando e expendo minha opinião à todos.
4- Sim. Quando por exemplo, as tarefas são perguntas de uma década do qual eu ainda não tinha nascido e sim os meus pais, os meus pais ajudam no que podem.
5- Desenvolve em grupos de 3 ou 5 entre outros.
6- Sim, mas às vezes não eu comunico cedo que irá ter reunião de um devido trabalho, eles dizem que eu não faço (mas se pode?) Ou alguma pessoa por livre e espontânea vontade.



Pag 02

Se incumbiu de fazer o trabalho todo.

7- Não.

8- Com os colegas de classe e com o professor na aula.

9- Incentiva, desenvolvendo atividades com métodos diferentes, como aulas em sala de vídeos, a utilização da internet e a música.

10- Eu pesquiso em livros no meu quarto com a porta fechada.

11- Na internet e em livros.

Peg 03

Questões norteadoras

Notas de observação (Exploração pedagógica)

1- Em sala de aula e algumas vezes no laboratório de informática.

2- Dicionários e livros (computador)

3- O som e o computador.

4- Sim, pois é um meio diferente de aprender.

5- Razoavelmente, pois na maioria das vezes ela que se deslocar para duas salas ao mesmo tempo.

6- Sim. Ela demonstra bastante empolgação na hora da aula.

7- Sinto, porque não é aquela aula convencional; é uma aula inovante.

8- Algumas vezes - Eles acham a aula normal, como qualquer outra.

9- A aula foi com um som na sala de aula; ela pôs uma música em inglês e nos deu uma folha com a letra da música, só que algumas partes da letra da música estava

pag 04

faltando e nós precisaremos ajudando-a.
10 - Individualmente. pois sempre há uma pessoa que não participa, e o grupo cobra seu nome, como se ele tivesse feito alguma coisa, e no final essa pessoa acaba-se prejudicando futuramente. Sendo individualmente o aluno prova que aprendeu o assunto.
11 - Sim, principalmente antes de uma prova.

DATAPEL

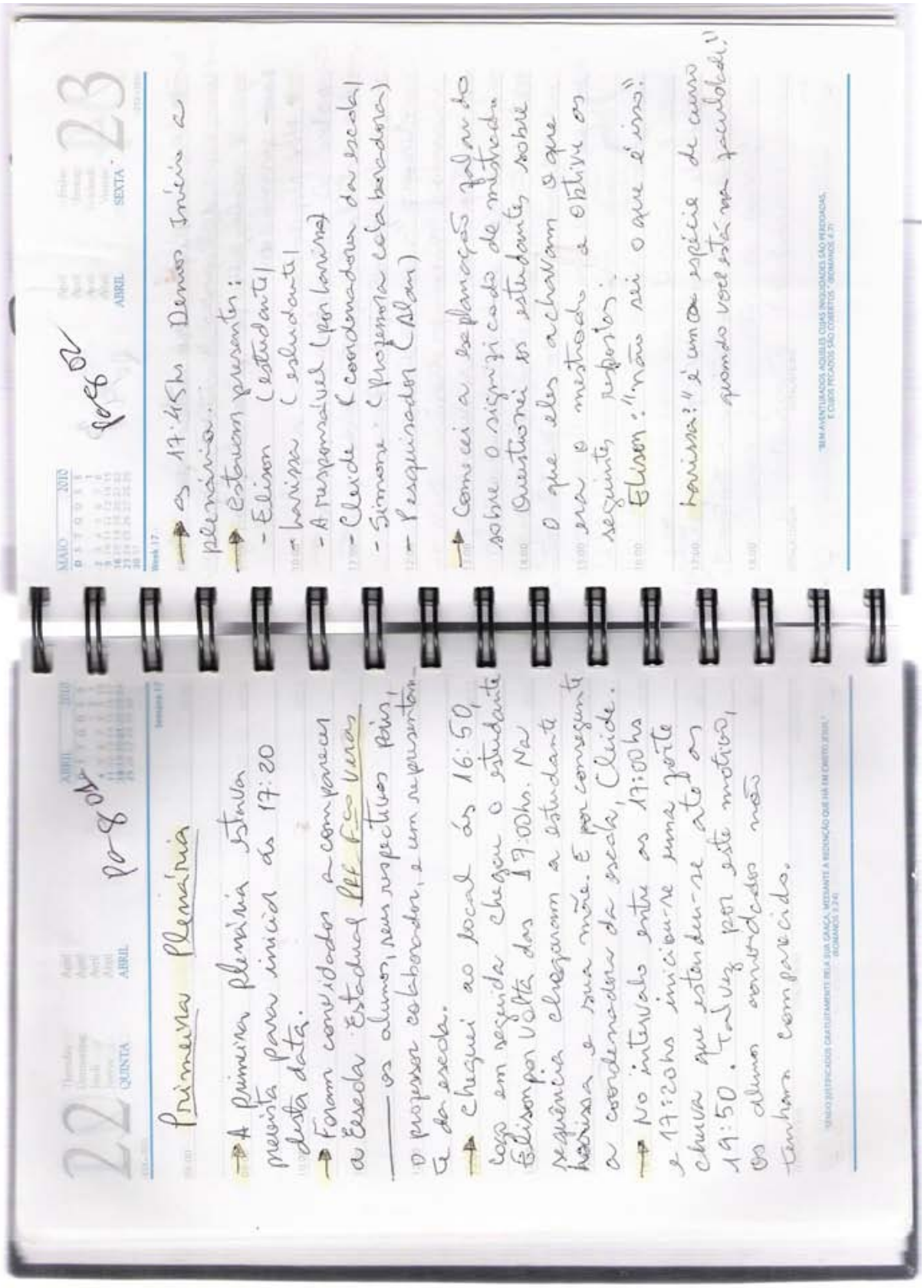
Pag 05

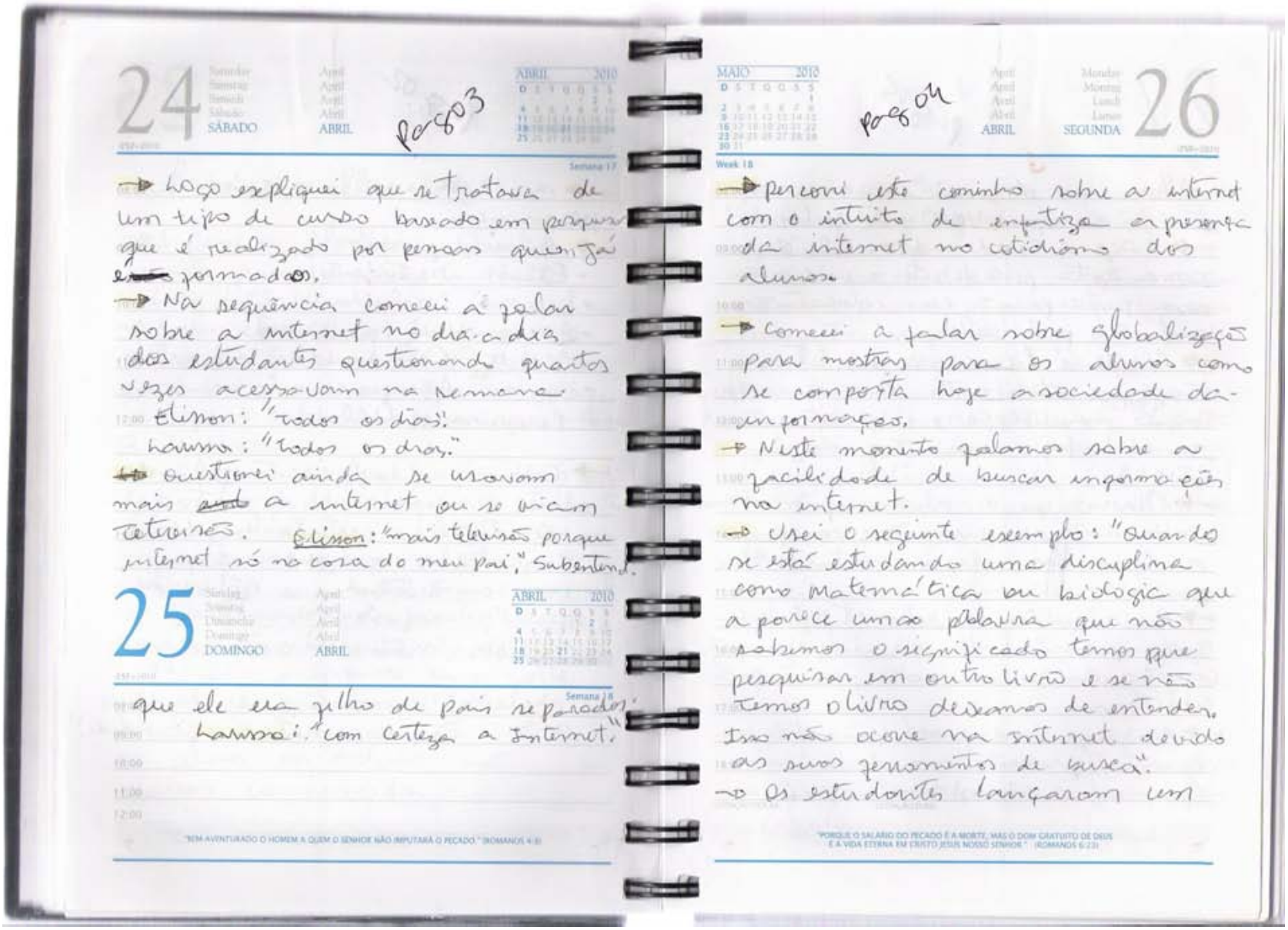
Notas teóricas.

1- Bem interessante.
2- O Data Show, mais livros e jogos educativos.
3- Verbos regulares e irregulares + recursos de informática.
4- Totalmente em inglês.
5- Individualmente na sala, mas antes a professora dava o assunto para estudar em casa.
6- Situações e lugares: No aeroporto, no hotel, compras e etc.

DATAPEL

Diário de bordo do pesquisador





24 Saturday Samstag Samedi Sábado SÁBADO — April April April Abril ABRIL — ABRIL 2010

pag 03

Semana 17

→ Logo expliquei que se tratava de um tipo de curso baseado em pesquisa que é realizado por pessoas que já ~~são~~ formadas.

→ Na sequência comecei a falar sobre a internet no dia-a-dia dos estudantes questionando quantas vezes acessavam na semana.

Elisson: "Todos os dias".

Larissa: "Todos os dias."

→ Questionei ainda se usavam mais ~~ainda~~ a internet ou se viam televisão. Elisson: "mais televisão porque internet só na casa do meu pai." Subentend.

25 Sunday Sonntag Dimanche Domingo DOMINGO — April April April Abril ABRIL — ABRIL 2010

Semana 18

que ele era filho de pais separados.

Larissa: "com certeza a Internet."

"BEM AVENTURADO O HOMEM A QUEM O SENHOR NÃO IMPUTARÁ O PECADO." (ROMANOS 4:8)

MAIO 2010 — April April April Abril ABRIL — Monday Montag Lundi Lunes SEGUNDA 26

pag 04

Week 18

→ Percorri este caminho sobre a internet com o intuito de enfatiza a presença da internet no cotidiano dos alunos.

→ Comecei a falar sobre globalização para mostrar para os alunos como se comporta hoje a sociedade da informação.

→ Neste momento falamos sobre a facilidade de buscar informações na internet.

→ Usei o seguinte exemplo: "Quando se está estudando uma disciplina como matemática ou biologia que aparece uma palavra que não sabemos o significado temos que pesquisar em outro livro e se não temos o livro deixamos de entender. Isso não ocorre na internet devido as suas ferramentas de busca".

→ Os estudantes lançaram um

"PORQUE O SALÁRIO DO PECADO É A MORTE, MAS O DOM GRATUITO DE DEUS É A VIDA ETERNA EM CRISTO JESUS NOSSO SENHOR." (ROMANOS 6:23)

27 TERÇA ABRIL

pag 05

Semana 18

Olhar que dizia: "isso mesmo, eu sei do que você está falando"!

→ Logo a coordenadora Cleide toma gosto pelo debate e inicia sua participação com colocações bastante pertinentes.

→ Cleide é licenciada em letras (Inglês) e atualmente cursa computação na UFERSA e é muito interessada sobre o tema Tecnologias (TIC's).

→ Observo que os alunos permanecem vidrados ao passo que começamos a desvendar alguns mitérios da pesquisa.

→ Após falar de Internet, globalização e sociedade da informação, começo a falar sobre os aspectos culturais.

→ Ao fazer um paralelo entre as gerações presentes no debate (professores e alunos) mostro que

"E SABEMOS QUE TODAS AS COISAS CONCORREM PARA O BEM DAQUELES QUE AMAM A DEUS, DAQUELES QUE SÃO CHAMADOS SEGUNDO O SEU PROPÓSITO." (ROMANOS 8:28)

MAIO 2010 ABRIL QUARTA 28

pag 06

Week 18

os alunos nasceram numa cultura digital, diferente de nós (pré-internet).

→ Isso serviu para mostrar para os alunos que os professores viveram momentos diferentes dos deles onde as Tecnologias eram outras.

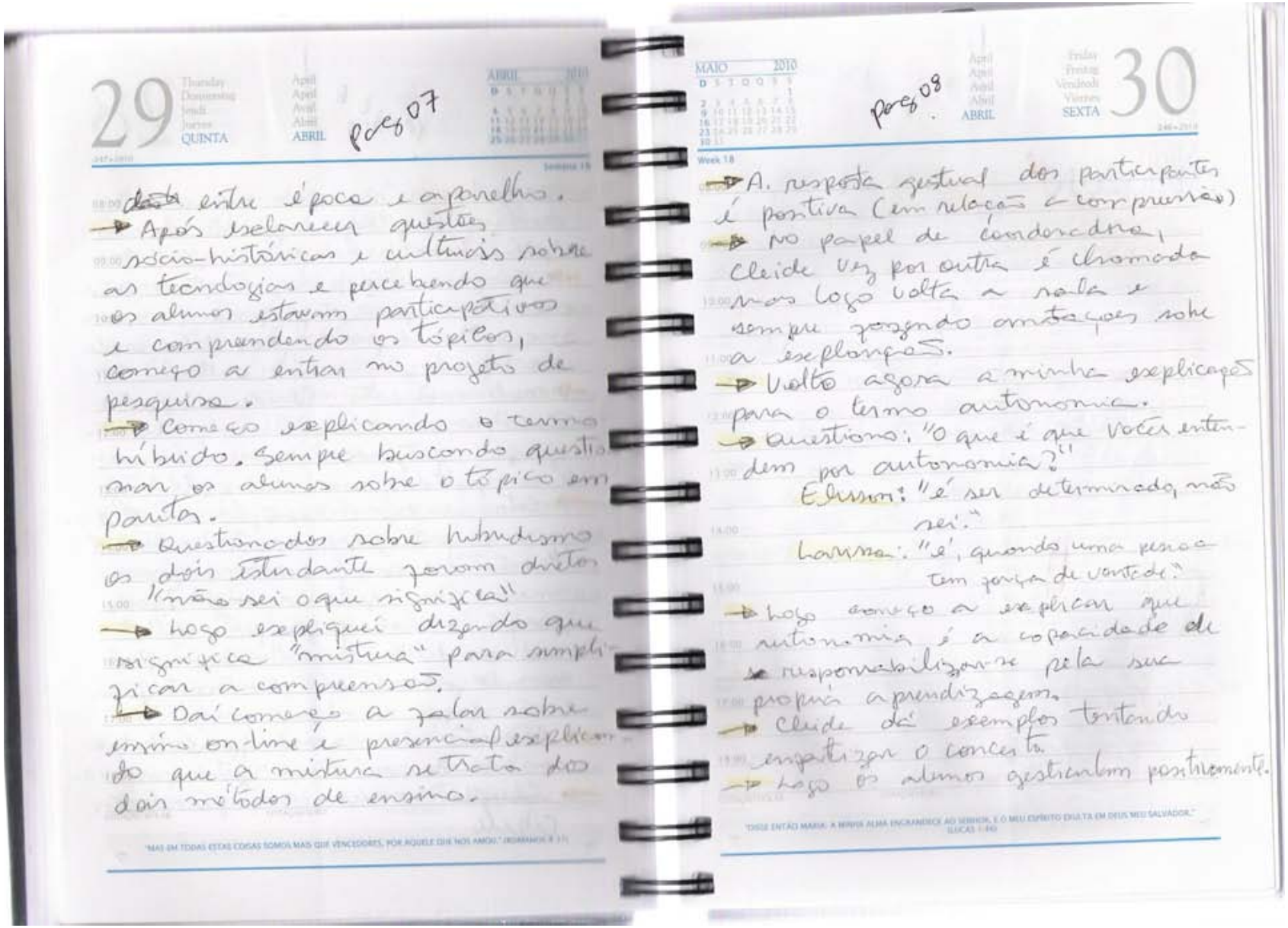
→ neste momento Cleide sugere o exemplo da máquina de datilografar fazendo um paralelo com o computador nos dias de hoje.

→ Cito ainda o exemplo do rádio para enfatizar a questão cultural. "Vocês observaram como as pessoas mais velhas gostam do rádio? Isso porquê o rádio fazia parte da cultura deles há muitos anos. Da mesma forma será a internet para vocês daqui a alguns anos."

→ A reação dos alunos foi de balançar a cabeça num gesto positivo.

→ ~~Cleide~~ Cibele começa a fazer relações

"QUE DIREMOS, POIS, A ESTAS COISAS? SE DEUS É POR NÓS, QUEM SERÁ CONTRA NÓS?" (ROMANOS 8:31)



29 Thursday Donnerstag Jeudi Jueves QUINTA April April Avril Abril ABRIL

pag 07

ABRIL 2010

Semana 18

~~dada~~ entre época e aparelho.

→ Após esclarecer questões sócio-históricas e culturais sobre as tecnologias e percebendo que os alunos estavam participativos e compreendendo os tópicos, começo a entrar no projeto de pesquisa.

→ Começo explicando o termo híbrido. Sempre buscando questionar os alunos sobre o tópico em pauta.

→ Questionados sobre hibridismo os dois estudante foram diretos "não sei o que significa"

→ Logo expliquei dizendo que significa "mistura" para simplificar a compreensão.

→ Daí começo a falar sobre ensino on-line e presencial explicando que a mistura se trata dos dois métodos de ensino.

"MAS EM TODAS ESTAS COISAS SOMOS MAIS QUE VENCEDORES, POR AQUELE QUE NOS AMOU." (ROMANOS 8 37)

MAIO 2010

pag 08

April April Avril Abril ABRIL

Friday Freitag Vendredi Viernes SEXTA 30

Week 18

→ A resposta gestual dos participantes é positiva (em relação a compreensão)

→ No papel de coordenadora, Cleide vez por outra é chamada mas logo volta a sala e sempre fazendo anotações sobre a explanação.

→ Volto agora a minha explicação para o termo autonomia.

→ Questiono: "O que é que vocês entendem por autonomia?"

Elisson: "é ser determinado, não sei."

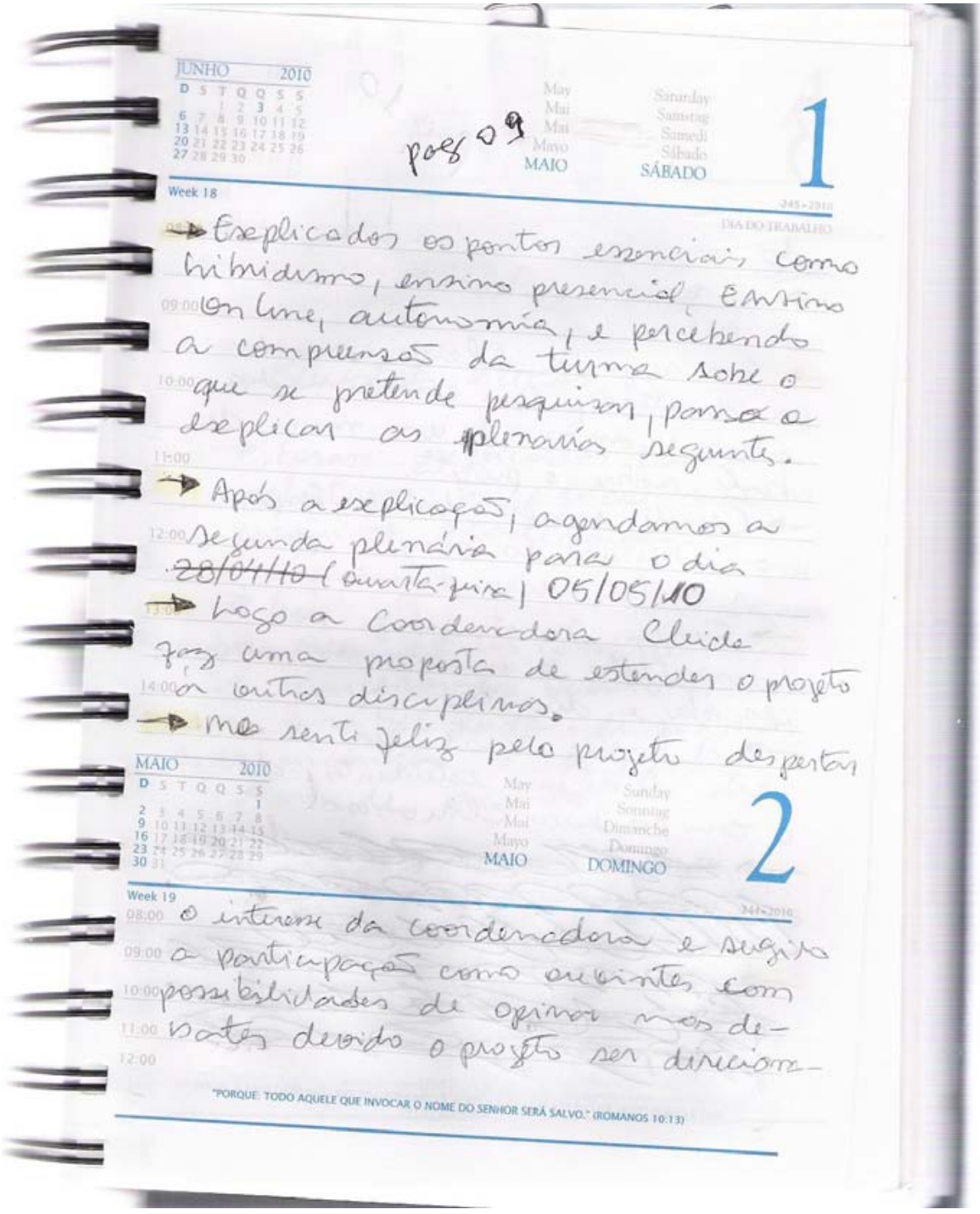
Larissa: "é, quando uma pessoa tem força de vontade."

→ Logo começo a explicar que autonomia é a capacidade de responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem.

→ Cleide dá exemplos tentando enfatizar o conceito.

→ Logo os alunos gesticulam positivamente.

"DISSE ENTÃO MARIA: A MINHA ALMA ENGRANDECE AO SENHOR, E O MEU ESPÍRITO EXULTA EM DEUS MEU SALVADOR." (LUCAS 1:46)



JUNHO 2010

D S T Q Q S S
1 2 3 4 5
6 7 8 9 10 11 12
13 14 15 16 17 18 19
20 21 22 23 24 25 26
27 28 29 30

poes 09

May Saturday
Mai Samstag
Mai Samedi
Mayo Sábado
MAIO SÁBADO

1

Week 18

245-2010

DIA DO TRABALHO

08:00 → Explicados os pontos essenciais, como
hibridismo, ensino presencial, ENSINO
09:00 On line, autonomia, e percebendo
a compreensão da turma sobre o
10:00 que se pretende pesquisar, passo a
explicar as plenárias seguintes.
11:00
→ Após a explicação, agendamos a
12:00 Segunda plenária para o dia
~~28/04/10~~ (quarta-feira) 05/05/10
13:00 → Logo a Coordenadora Cleide
faz uma proposta de estender o projeto
14:00 a outras disciplinas.
→ Me senti feliz pelo projeto despertar

MAIO 2010

D S T Q Q S S
1
2 3 4 5 6 7 8
9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 19 20 21 22
23 24 25 26 27 28 29
30 31

May Sunday
Mai Sonntag
Mai Dimanche
Mayo Domingo
MAIO DOMINGO

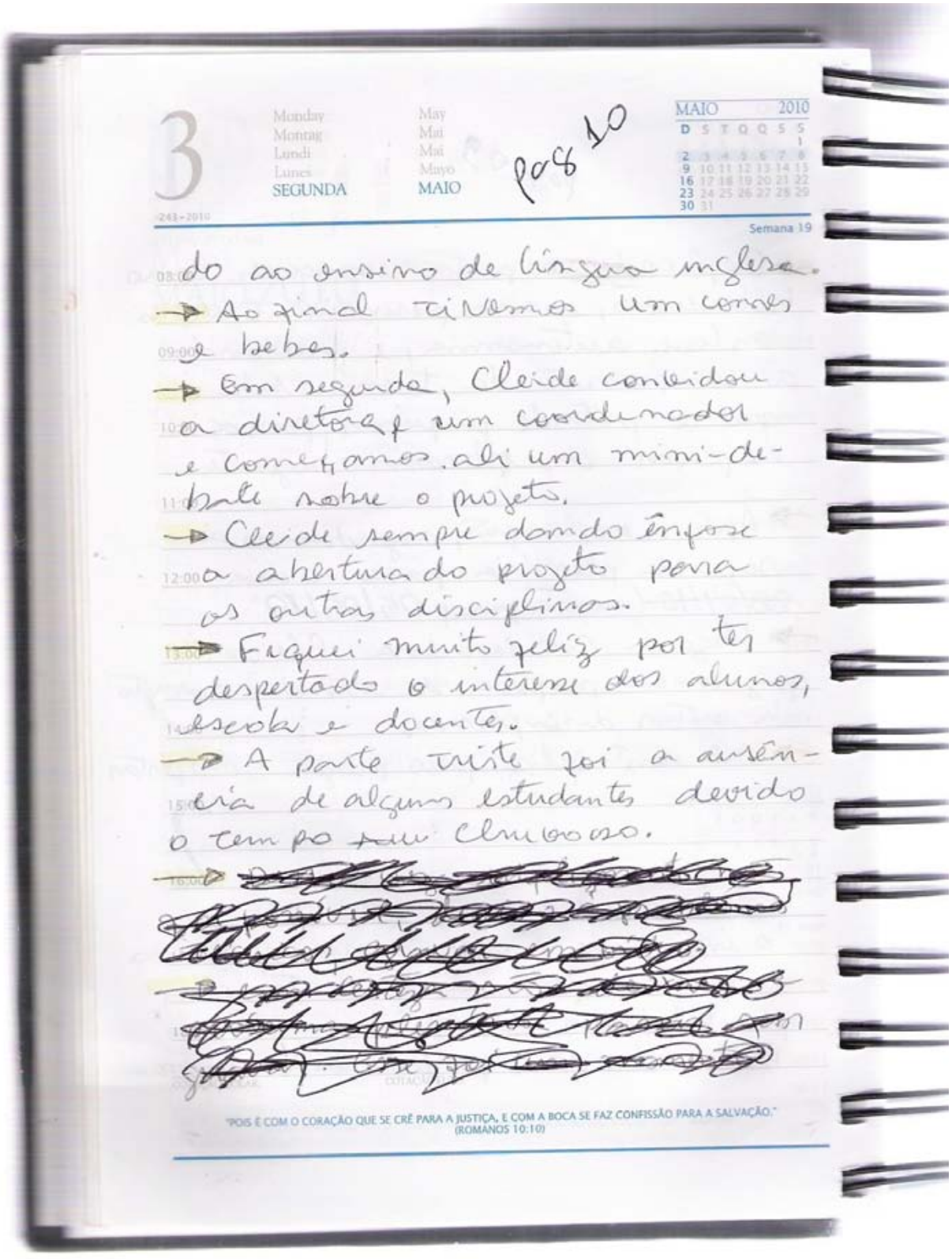
2

Week 19

245-2010

08:00 o interesse da coordenadora e sugiro
09:00 a participação como ouvintes com
10:00 possibilidades de opinar nos de-
11:00 bates devido o projeto ser direciona-
12:00

"PORQUE: TODO AQUELE QUE INVOCAR O NOME DO SENHOR SERÁ SALVO." (ROMANOS 10:13)



3 Monday / Montag / Lundi / Lunes SEGUNDA — May / Mai / Maio MAIO

243 - 2010

MAIO 2010

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Semana 19

post 10

08:00 do ao ensino de língua inglesa.
→ Ao final tivemos um coral
09:00 e bebes.
→ Em seguida, Cleide convidou
10:00 a diretora e um coordenador
e começamos ali um mini-de-
11:00 bate sobre o projeto.
→ Cleide sempre dando ênfase
12:00 a abertura do projeto para
os outras disciplinas.
13:00 → Fiquei muito feliz por ter
despertado o interesse dos alunos,
14:00 escola e docentes.
→ A parte triste foi a ausên-
15:00 cia de alguns estudantes devido
o tempo estar chuvoso.
16:00 → [redacted]

"POIS É COM O CORAÇÃO QUE SE CRÊ PARA A JUSTIÇA, E COM A BOCA SE FAZ CONFISSÃO PARA A SALVAÇÃO."
(ROMANOS 10:10)

5

MAIO
MAYO MAY MAI

QUARTA
MIERCOLES WEDNESDAY MITTWOCH

IMPORTANTE

pog 01

Segunda Plenária

2010 - (125-240)

18ª Semana Week Woche

→ A plenária teve como objetivo a exploração de prática pedagógica na qual os participantes de pesquisa estão envolvidos.
→ Antes foram elaborados e entregue previamente questões norteadoras onde os aprendizes deveriam registrar a perspectiva deles sobre tal prática.

→ As questões foram divididos em três blocos: Notas de Observação, Notas metodológicas e notas teóricas.

→ Em debate coletivo com todos os participantes fizemos os seguintes registros:

→ no primeiro bloco de questões. nenhuma novidade.

→ Os alunos declararam que as aulas ocorrem com a utilização de materiais didáticos tradicionais como o quadro e o dicionário. Além disso afirmaram que a professora faz uso de tecnologias eletrônicas como o aparelho de som, sala de vídeo e laboratório de informática.

MAIO 2010

JUNHO 2010

6

QUINTA
JUEVES THURSDAY DONNERSTAG

MAIO
MAYO MAY MAI

IMPORTANTE

pog 02

18ª Semana Week Woche

1376-2391 - 2010

→ Ao longo do debate, observamos um ponto triste. Um dos alunos informou que o quadro negro é muito utilizado nas aulas.

→ Em contradição, outros dois alunos afirmaram que a professora diversifica bastante o material utilizado em sala de aula.

→ Para explicar esse paradoxo, a professora argumenta que: "em pentamos um problema aqui na escola. Aqui as turmas não podem ficar sem aula, então, quando algum professor falta, sou obrigada a dar aula em duas turmas ao mesmo tempo. Dessa forma, não tenho como atender bem as duas turmas, privilegiando sempre uma".

→ Observamos uma vontade de um dos aprendizes de expor outros pontos negativos da professora, mas parecia apreensivo.

MAIO 2010

JUNHO 2010

7 MAIO SEXTA

IMPORTANTE

pag 03

2010 - (127-238) 18ª Semana Week Woche

→ Os alunos revelaram utilizar bastante a internet para realizar os trabalhos de disciplina. Um tipo de pesquisa que mais é encantada pelo professor. A professora

→ A professora revelou que leva os alunos para o laboratório de informática, mas ressaltou a falta de computadores para a realização de trabalhos individuais.

→ O que mais marcou a segunda plenária foi o fato de descobrirmos que a professora tinha seu desempenho prejudicado pelo fato de ter que preencher Cadernos deixados por professores de outras disciplinas, preenchendo esse tempo com aulas pouco produtivas

Aulas que mais passavam de texto escrito no quadro, como revelou um dos aprendizes.

MAIO 2010 JUNHO 2010

SÁBADO MAIO 8

IMPORTANTE

pag 04

18ª Semana Week Woche (128-237) - 2010

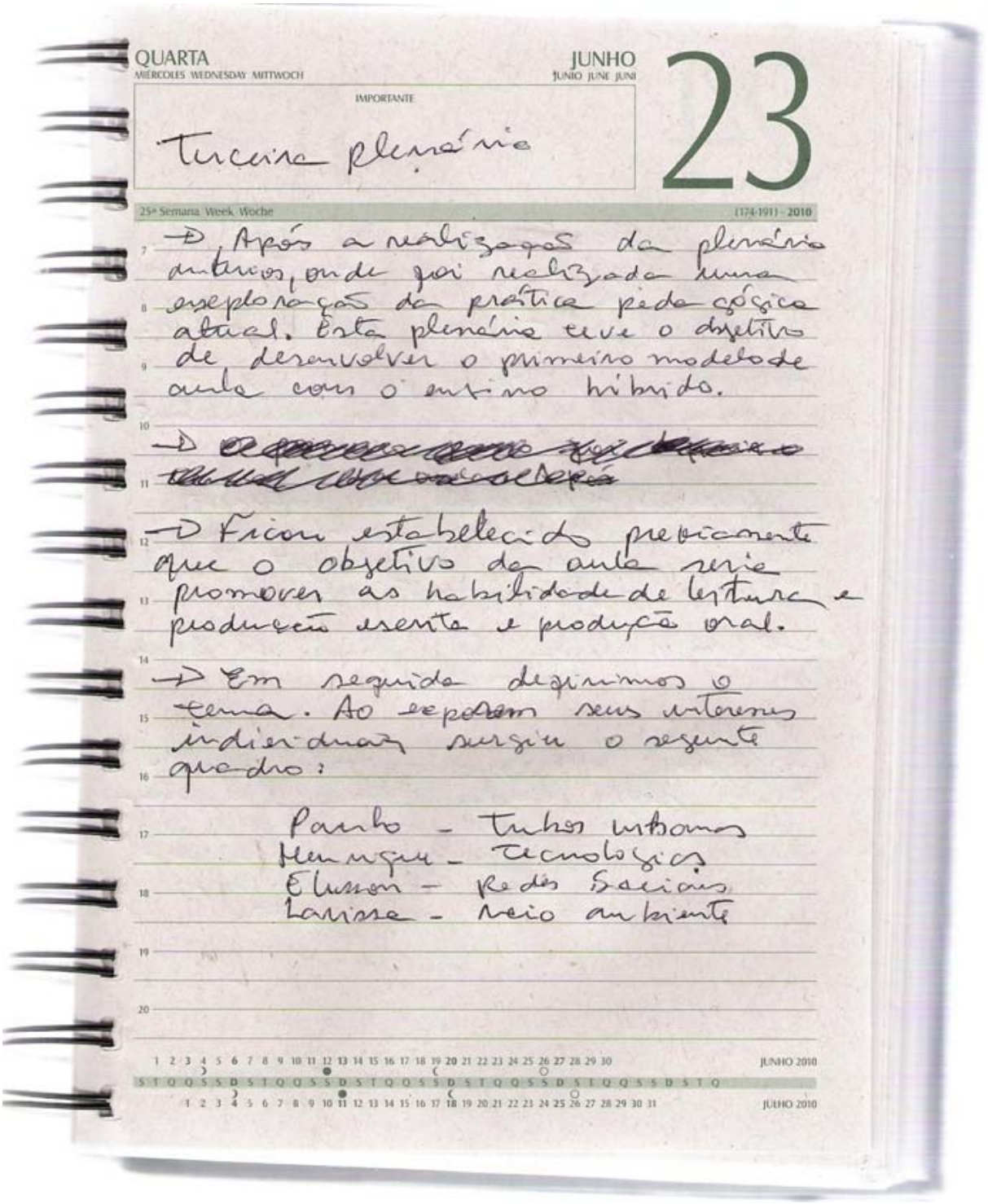
→ Essas são observações registradas no momento presencial do debate. Outros registros foram feitos pelos aprendizes em seus respectivos diários de bordo.

DOMINGO MAIO 9

IMPORTANTE

18ª Semana Week Woche (129-236) - 2010

MAIO 2010 JUNHO 2010



QUARTA
MIÉRCOLES WEDNESDAY MITTWOCH

JUNHO
JUNIO JUNE JUNI

23

IMPORTANTE

Terceira plenária

25ª Semana Week Woche (174-191) - 2010

→ Após a realização da plenária anterior, onde foi realizada uma exploração da prática pedagógica atual. Esta plenária teve o objetivo de desenvolver o primeiro modelo de aula com o ensino híbrido.

→ [illegible]

→ Ficou estabelecido previamente que o objetivo da aula seria promover as habilidades de leitura e produção escrita e produção oral.

→ Em seguida definimos o tema. Ao expormos seus interesses individuais surgiu o seguinte quadro:

Paulo - Tubos urbanos
Henrique - Tecnologias
Elisson - Redes Sociais
Larissa - Meio ambiente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 JUNHO 2010
S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 JULHO 2010

24 JUNHO JUNIO JUNE JUNI — QUINTA JUEVES THURSDAY DONNERSTAG

IMPORTANTE

pag 02

→ Da impossibilidade de desenvolvermos uma aula com tantos temas optamos por escolher um tema e dividi-lo em tópicos entre os alunos.

→ O tema escolhido por eles de forma democrática foi meio ambiente. Os tópicos ficaram assim:

Henrique – Animais em extinção
Elisson – Biodiversidade marinha
Lavinia – Causas de poluição
Paulo – Aquecimento global

→ Em seguida definimos as etapas online e presencial:

Online

→ Foram selecionados sites específicos sobre cada tema e repassados para cada aluno, onde eles deveriam fazer pesquisas e desenvolverem, cada um, cinco cartazes relacionados ao seu tópico.

SEXTA VIERNES FRIDAY FREITAG — JUNHO JUNIO JUNE JUNI — 25

IMPORTANTE

pag 03

25ª Semana Week Woche (176-189) 2010

→ No dia da aula os aprendizes optaram por desenvolverem slides no Power point ao invés dos cartazes em cartão. Como havia sido planejado.

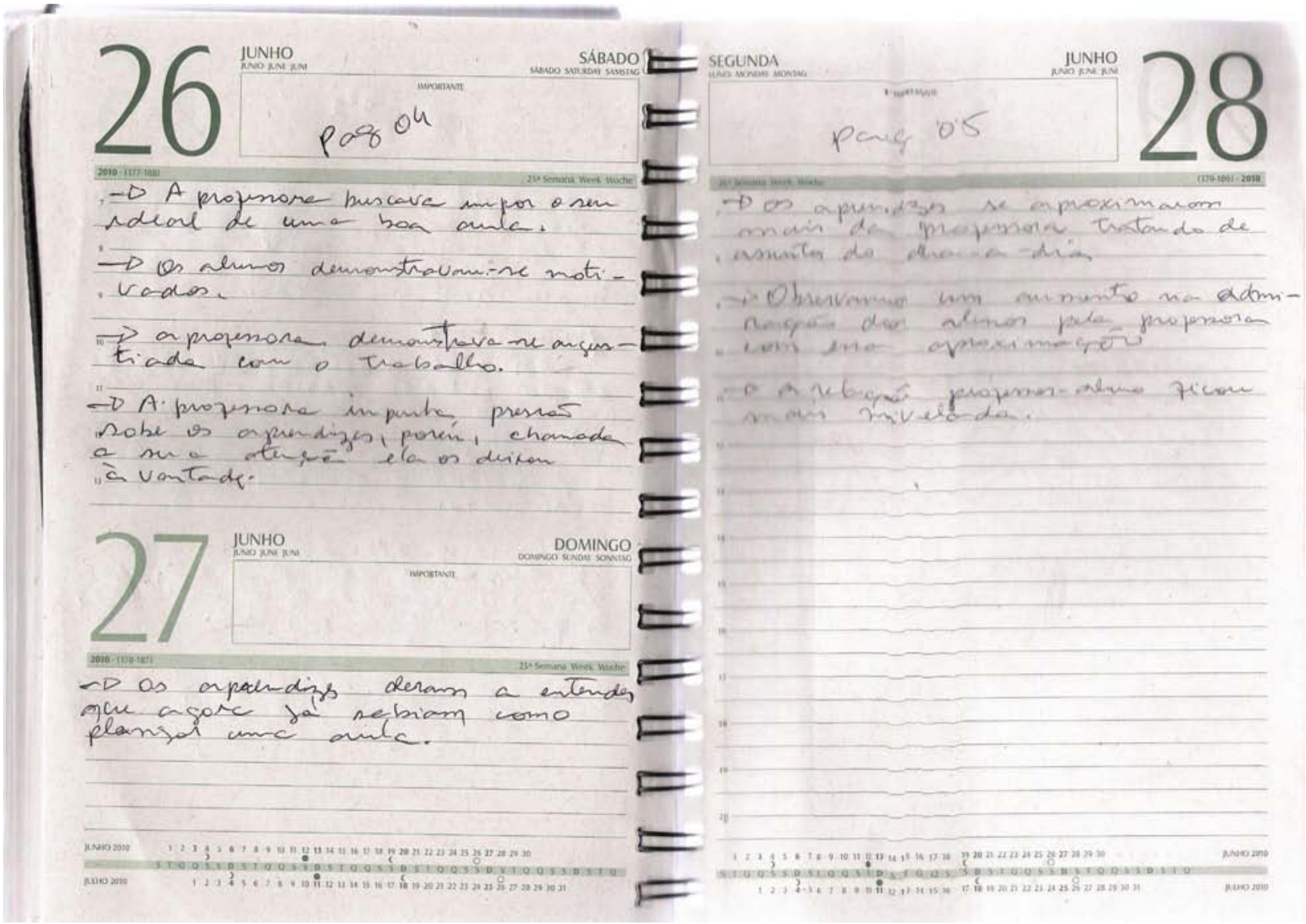
Presencial

Os cartazes desenvolvidos na etapa online seriam apresentados na etapa presencial aos colegas. Porém, com a mudança repentina, eles apresentaram individualmente para a professora pesquisadora, os slides produzidos.

→ Considero esta etapa como um problema p/ a pesquisa, pois, não foi cumprido pelos aprendizes o planejado na plenária.

JUNHO 2010

JULHO 2010



26 JUNHO JUNIO JUNE JUNI — SÁBADO SÁBADO SATURDAY SAMSTAG

IMPORTANTE

pag 04

2010 - (177-188) — 25ª Semana Week Woche

→ A professora buscava impor o seu ideal de uma boa aula.

→ Os alunos demonstravam-se motivados.

→ a professora demonstrava-se angustiada com o trabalho.

→ A professora impunha pressão sobre os aprendizes, porém, chamada a sua atenção ela os deixou à vontade.

27 JUNHO JUNIO JUNE JUNI — DOMINGO DOMINGO SUNDAY SONNTAG

IMPORTANTE

2010 - (178-187) — 25ª Semana Week Woche

→ Os aprendizes deram a entender que agora já sabiam como planejar uma aula.

JUNHO 2010

JULHO 2010

SEGUNDA LUNES MONDAY MONTAG — JUNHO JUNIO JUNE JUNI 28

IMPORTANTE

pag 05

26ª Semana Week Woche — (179-186) - 2010

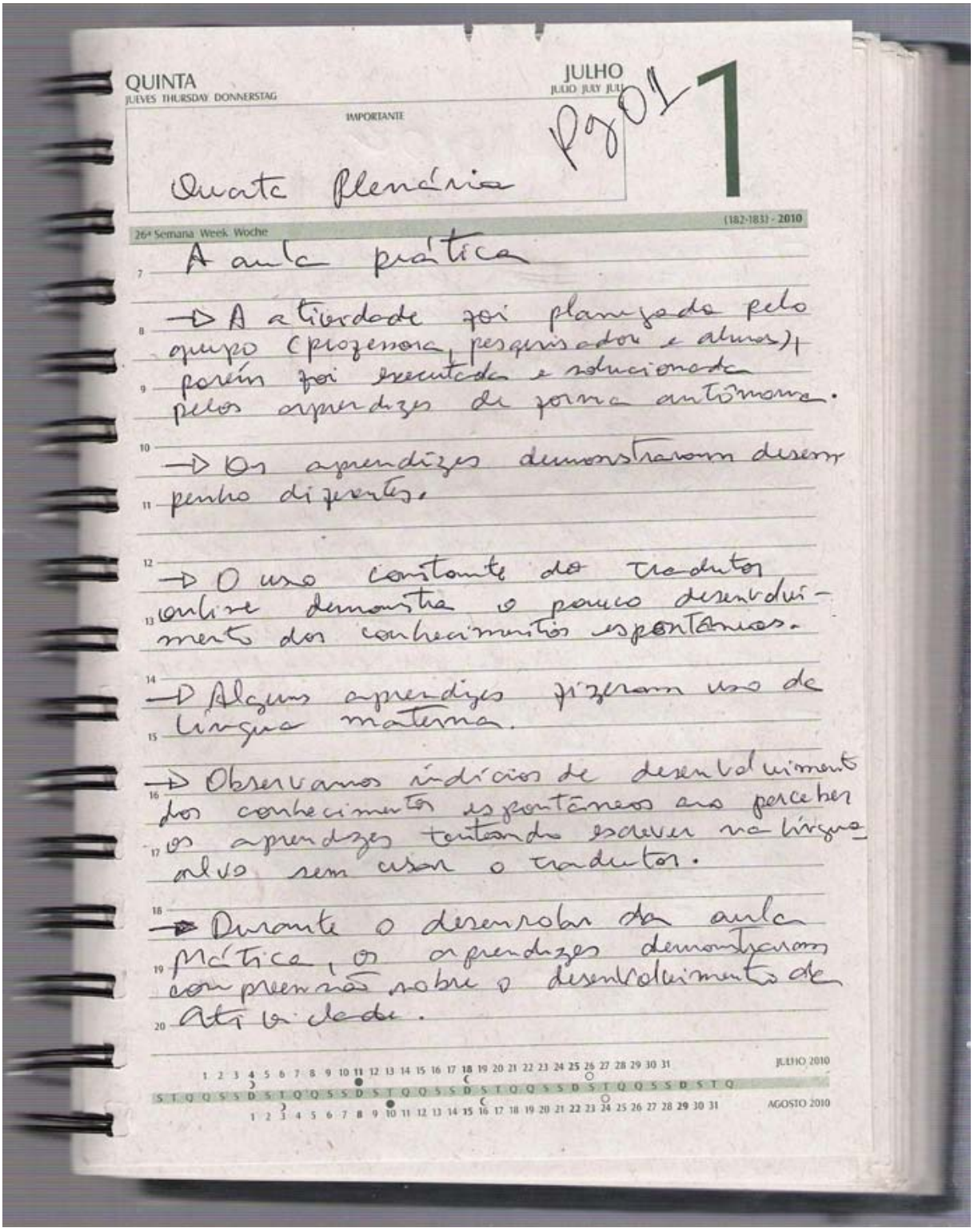
→ Os aprendizes se aproximaram mais da professora tratando de assuntos do dia-a-dia.

→ Observamos um aumento na admiração dos alunos pela professora com essa aproximação.

→ A relação professor-aluno ficou mais nivelada.

JUNHO 2010

JULHO 2010



QUINTA
JUEVES THURSDAY DONNERSTAG

JULHO
JULIO JULY JULI

Pg 01

IMPORTANTE

Quarta Plenária

26ª Semana Week Woche (182-183) - 2010

A aula prática

→ A atividade foi planejada pelo grupo (professora, pesquisador e alunos), porém foi executada e solucionada pelos aprendizes de forma autônoma.

→ Os aprendizes demonstraram desempenho diferentes.

→ O uso constante do tradutor online demonstra o pouco desenvolvimento dos conhecimentos espontâneos.

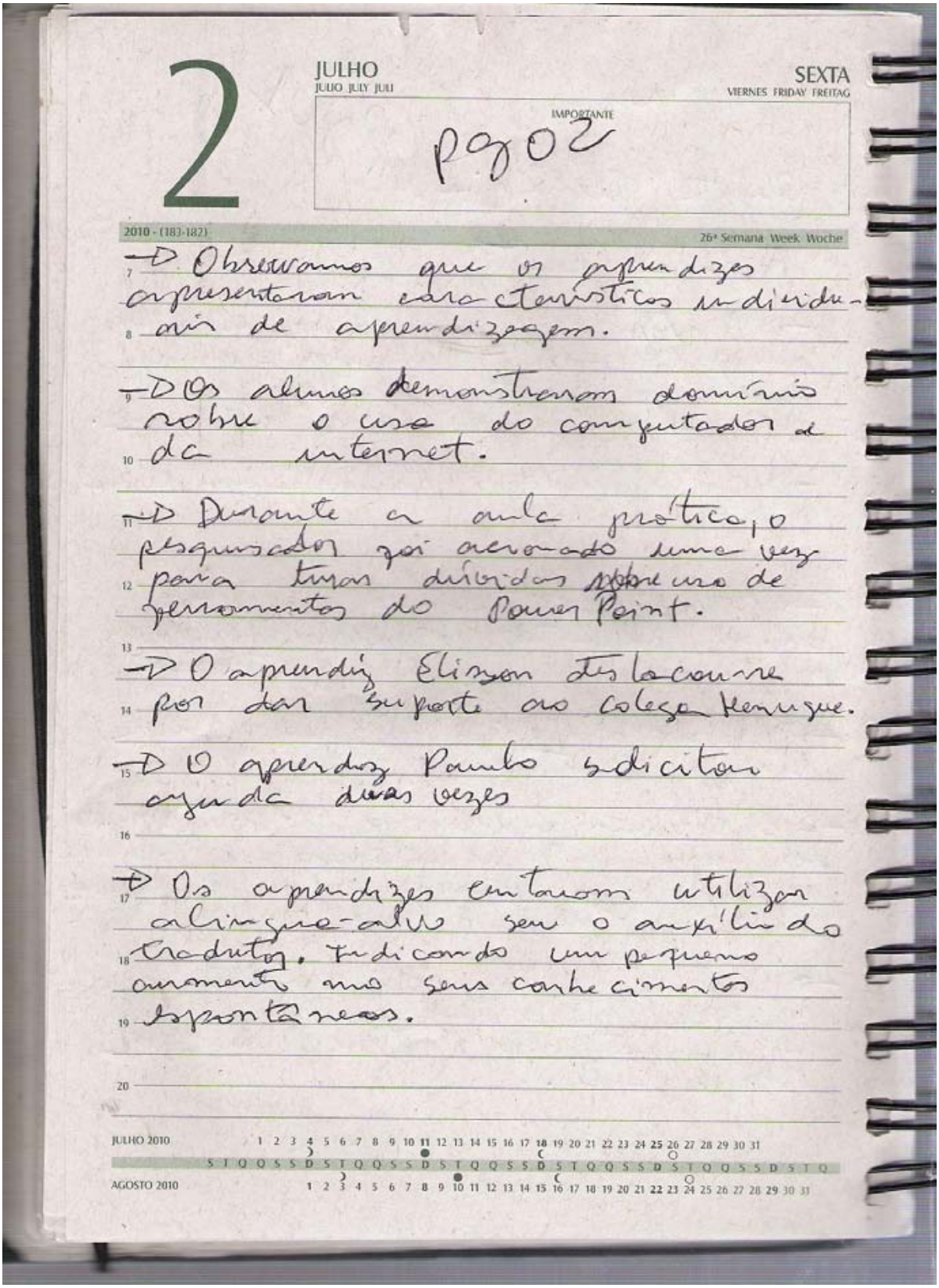
→ Alguns aprendizes fizeram uso de língua materna.

→ Observamos indícios de desenvolvimento dos conhecimentos espontâneos ao perceber os aprendizes tentando escrever na língua alvo sem usar o tradutor.

→ Durante o desenrolar da aula prática, os aprendizes demonstraram compreensão sobre o desenvolvimento de atividade.

JULHO 2010
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q

AGOSTO 2010
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31



2

JULHO
JULIO JULY JULI

SEXTA
VIERNES FRIDAY FREITAG

IMPORTANTE

pg 02

2010 - (183-182)

26ª Semana Week Woche

→ Observamos que os aprendizes apresentaram características individuais de aprendizagem.

→ Os alunos demonstraram domínio sobre o uso do computador e da internet.

→ Durante a aula prática, o pesquisador foi acionado uma vez para tirar dúvidas sobre uso de ferramentas do Power Point.

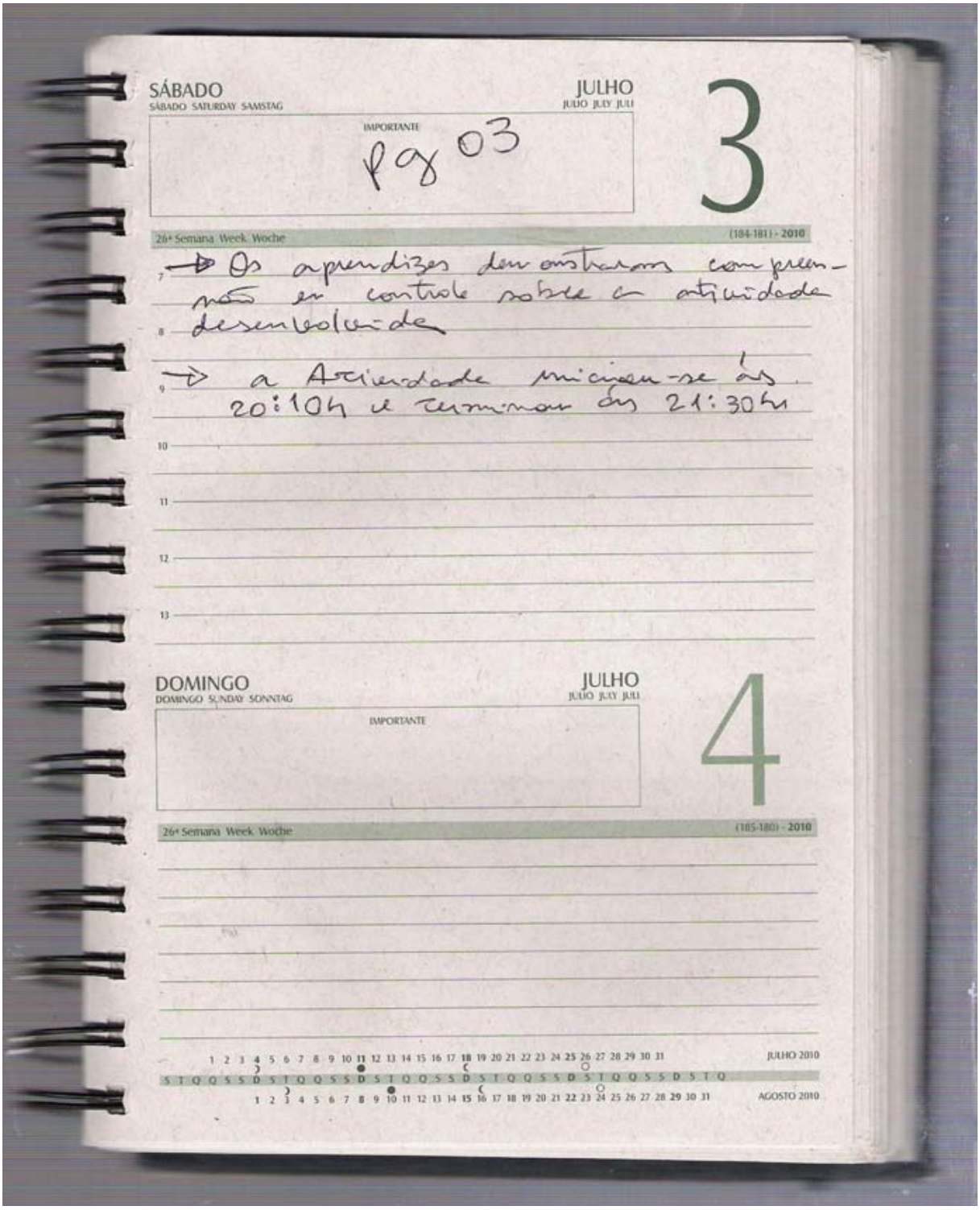
→ O aprendiz Elisson deslocou-se por dar suporte ao colega Henrique.

→ O aprendiz Paulo solicitou ajuda duas vezes

→ Os aprendizes entraram utilizar a língua-alvo sem o auxílio do tradutor. Indicando um pequeno amadurecimento nos seus conhecimentos espontâneos.

JULHO 2010 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q Q S S D S T Q

AGOSTO 2010 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31



SÁBADO
SÁBADO SATURDAY SAMSTAG

JULHO
JULIO JULY JULI

3

IMPORTANTE

pg 03

26ª Semana Week Woche (184-181) - 2010

7 → Os aprendizes demonstraram compreensão e controle sobre a atividade desenvolvida

8

9 → a Atividade iniciou-se às 20:10h e terminou às 21:30h

10

11

12

13

DOMINGO
DOMINGO SUNDAY SONNTAG

JULHO
JULIO JULY JULI

4

IMPORTANTE

26ª Semana Week Woche (185-180) - 2010

JULHO 2010

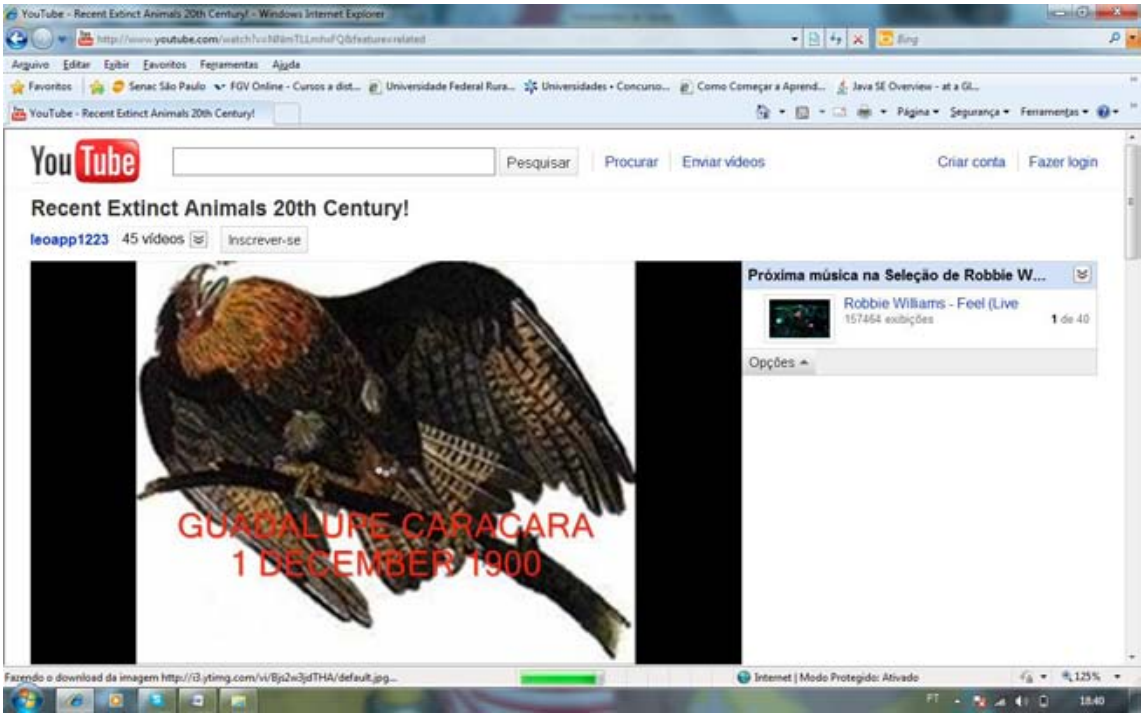
AGOSTO 2010

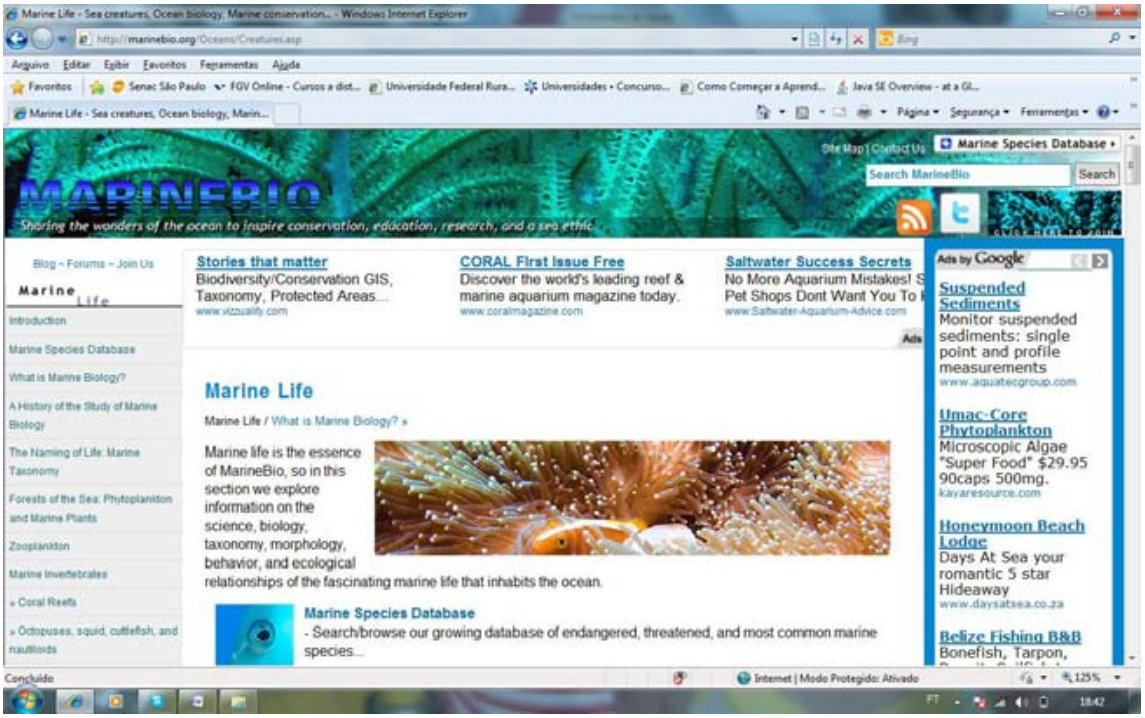
Anexo 03

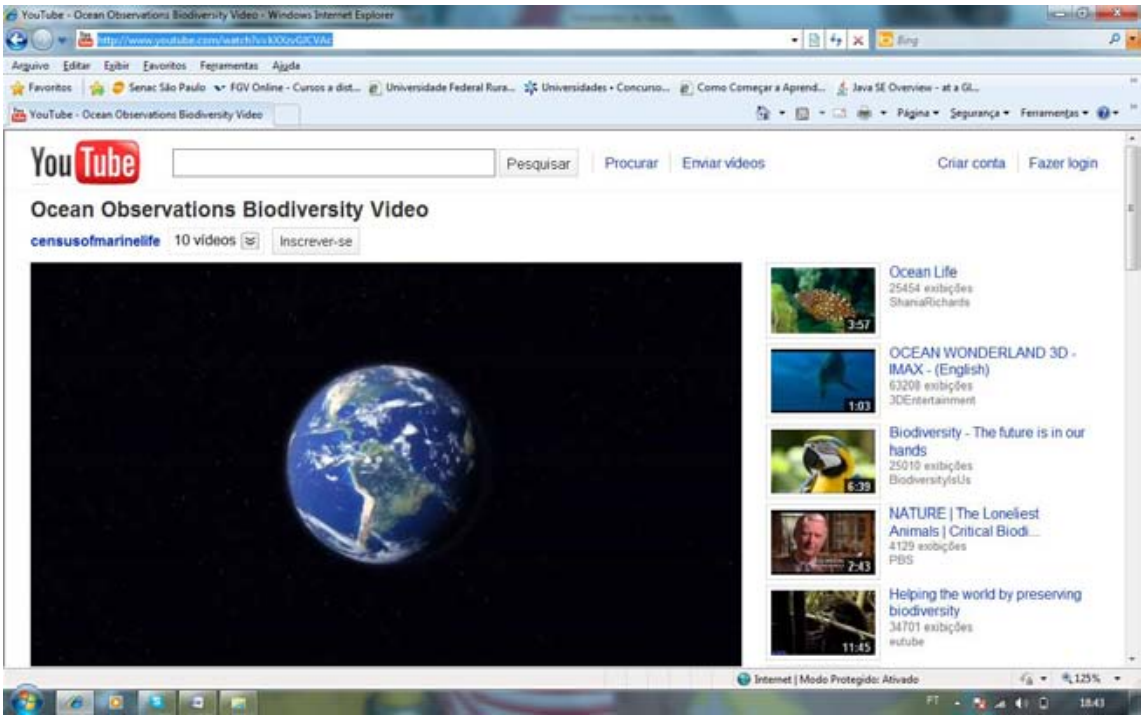
Sites selecionados pela professora colaboradora e pelo pesquisador

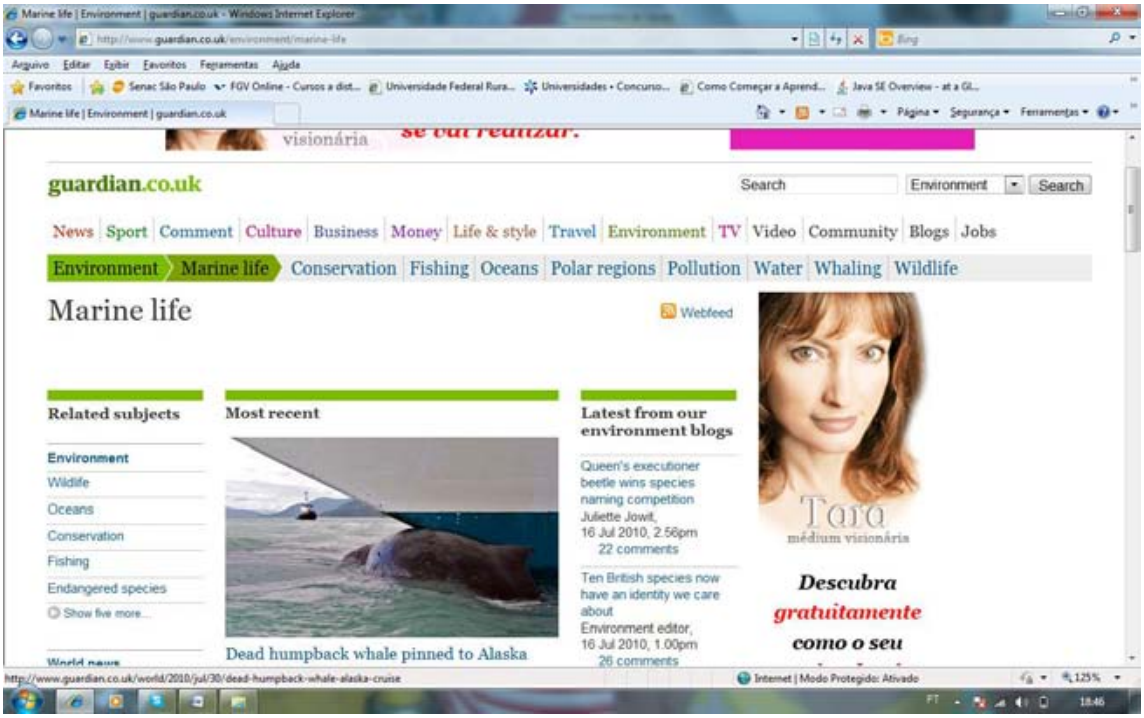
Animals extinction	http://www.ypte.org.uk/environmental/extinction/27	HENRIQUE
Animals extinction	http://www.youtube.com/watch?v=NNmTLLmhxFQ&feature=related	HENRIQUE
Biodiversidade marinha	http://marinebio.org/Oceans/Creatures.asp	ELISSON
Biodiversidade marinha	http://www.youtube.com/watch?v=kXXzvGJCVAc	ELISSON
Biodiversidade marinha	http://www.guardian.co.uk/environment/marine-life	ELISSON
global warming	http://www.youtube.com/watch?v=hvG2XptIEJk&feature=related	PAULO
global warming	http://www.youtube.com/watch?v=hvG2XptIEJk&feature=related	PAULO
global warming	http://www.climatechangechallenge.org/Resource%20Centre/Climate-Change/3-what_causes_climate_change.htm	PAULO
global warming	http://www.buzzle.com/articles/causes-of-climate-change.html	PAULO
Water pollution	http://www.youtube.com/watch?v=QqNUTlY5foQ	LARISSA
Water pollution	http://www.water-pollution.org.uk/causes.html	LARISSA
Tradutor do Google	http://translate.google.com.br/?hl=pt-BR&tab=wT#	TODOS
Dicionario Babylon	http://www1.uol.com.br/babylon/	TODOS

Extinction :: Environmental Facts :: Young People's Trust for the Environment - Windows Internet Explorer
about us animal facts environmental facts residential courses residential holidays
news search school talks school membership awards shop links contact us
Extinction
FACTSHEET
Extinction is a word which has an uncomfortable air of finality about it, rather like death! Whereas people are rarely unanimous in their definition of the word CONSERVATION, there can be no doubt that to practically everyone (including quite young children) extinction means to be wiped out and completely destroyed. To become extinct is to be gone forever. In fact the process of extinction follows this simple rule:
"A Species Becomes Extinct when its Deathrate is Continually Greater than its Birthrate".
Factsheets
Select a factsheet
Search the site
Go


YouTube - Recent Extinct Animals 20th Century! - Windows Internet Explorer
YouTube
Pesquisar
Procurar
Enviar vídeos
Criar conta
Fazer login
Recent Extinct Animals 20th Century!
leoapp1223
45 vídeos
Inscrever-se
GUADALUPE CARACARA
1 DECEMBER 1900
Próxima música na Seleção de Robbie W...
Robbie Williams - Feel (Live
157464 exibições
1 de 40
Opções

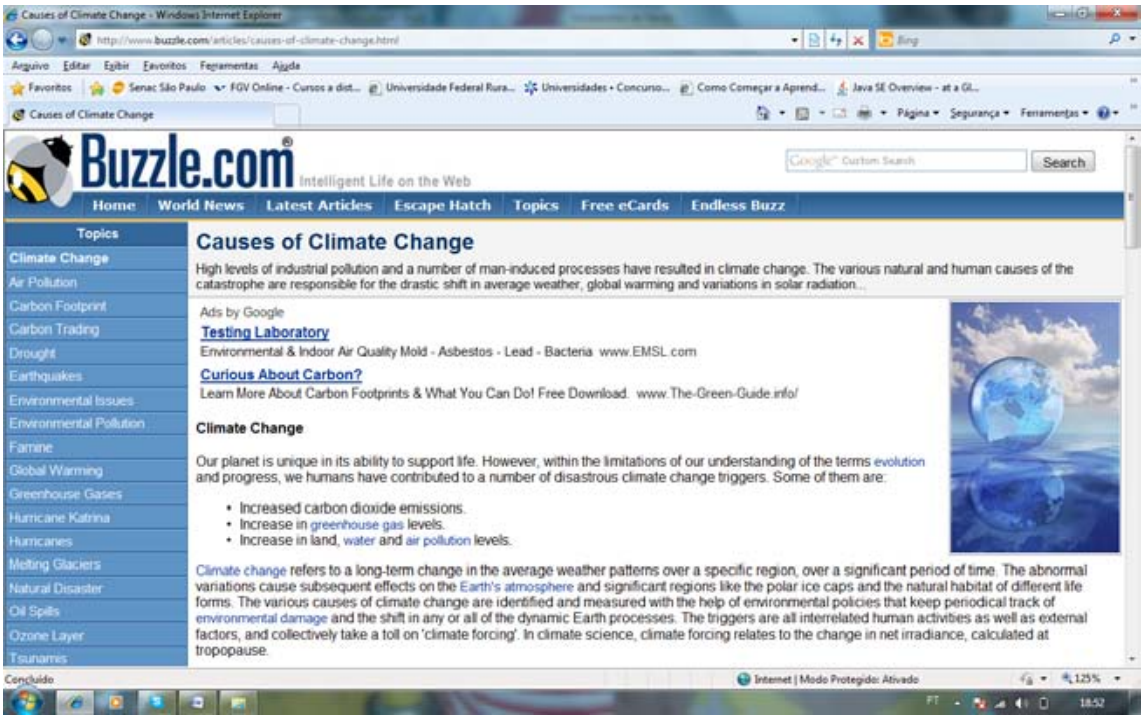

Marine Life - Sea creatures, Ocean biology, Marine conservation... - Windows Internet Explorer
MARINEBIO
Sharing the wonders of the ocean to inspire conservation, education, research, and a sea ethic
Marine Species Database
Search MarineBio
Search
Blog ~ Forums ~ Join Us
Marine Life
Introduction
Marine Species Database
What is Marine Biology?
A History of the Study of Marine Biology
The Naming of Life: Marine Taxonomy
Forests of the Sea: Phytoplankton and Marine Plants
Zooplankton
Marine Invertebrates
» Coral Reefs
» Octopuses, squid, cuttlefish, and nautiloids
Stories that matter
Biodiversity/Conservation GIS, Taxonomy, Protected Areas...
www.vizuality.com
CORAL First Issue Free
Discover the world's leading reef & marine aquarium magazine today.
www.coralmagazine.com
Saltwater Success Secrets
No More Aquarium Mistakes!
Pet Shops Dont Want You To
www.Saltwater-Aquarium-Advice.com
Ads by Google
Suspended Sediments
Monitor suspended sediments: single point and profile measurements
www.aquatecgroup.com
Umac-Core Phytoplankton
Microscopic Algae "Super Food" $29.95 90caps 500mg.
kayaresource.com
Honeymoon Beach Lodge
Days At Sea your romantic 5 star Hideaway
www.daysatsea.co.za
Belize Fishing B&B
Bonefish, Tarpon,
Marine Life
Marine Life / What is Marine Biology? »
Marine life is the essence of MarineBio, so in this section we explore information on the science, biology, taxonomy, morphology, behavior, and ecological relationships of the fascinating marine life that inhabits the ocean.
Marine Species Database
- Search/browse our growing database of endangered, threatened, and most common marine species...
Concluído
Internet | Modo Protegido: Ativado


YouTube - Ocean Observations Biodiversity Video - Windows Internet Explorer
YouTube
Pesquisar
Procurar
Enviar vídeos
Criar conta
Fazer login
Ocean Observations Biodiversity Video
censusofmarinelife
10 vídeos
Inscrever-se
Ocean Life
25454 exibições
ShanaRichards
3:57
OCEAN WONDERLAND 3D - IMAX - (English)
63208 exibições
3DEntertainment
1:03
Biodiversity - The future is in our hands
25010 exibições
BiodiversityIsUs
6:39
NATURE | The Loneliest Animals | Critical Biodi...
4129 exibições
PBS
2:43
Helping the world by preserving biodiversity
34701 exibições
eutube
11:45
Internet | Modo Protegido: Ativado


guardian.co.uk
Search
Environment
Search
News Sport Comment Culture Business Money Life & style Travel Environment TV Video Community Blogs Jobs
Environment Marine life Conservation Fishing Oceans Polar regions Pollution Water Whaling Wildlife
Marine life
Webfeed
Related subjects
Environment
Wildlife
Oceans
Conservation
Fishing
Endangered species
Show five more...
Most recent
Dead humpback whale pinned to Alaska
Latest from our environment blogs
Queen's executioner beetle wins species naming competition
Juliette Jowit,
16 Jul 2010, 2.56pm
22 comments
Ten British species now have an identity we care about
Environment editor,
16 Jul 2010, 1.00pm
26 comments
Tara
médium visionária
Descubra
gratuitamente
como o seu

A New Chapter on Climate Change
ChangeDotGov 67 videos
Inscrever-se
Few challenges facing America – and the world –
11/22/08: President-elect Obama's Weekly Address
576420 exibições
ChangeDotGov
President-Elect Barack Obama on American Jobs
138180 exibições
ChangeDotGov
President-Elect Barack Obama in Chicago
230097 exibições
ChangeDotGov
Transition Update: Valerie Jarrett on Ethics Re...
159301 exibições
ChangeDotGov
Obama discusses climate change
5497 exibições
LCVheatison
1. Climate Change – the scientific debate
124873 exibições
potholer54
Download gratuito
ChangeDotGov
245035

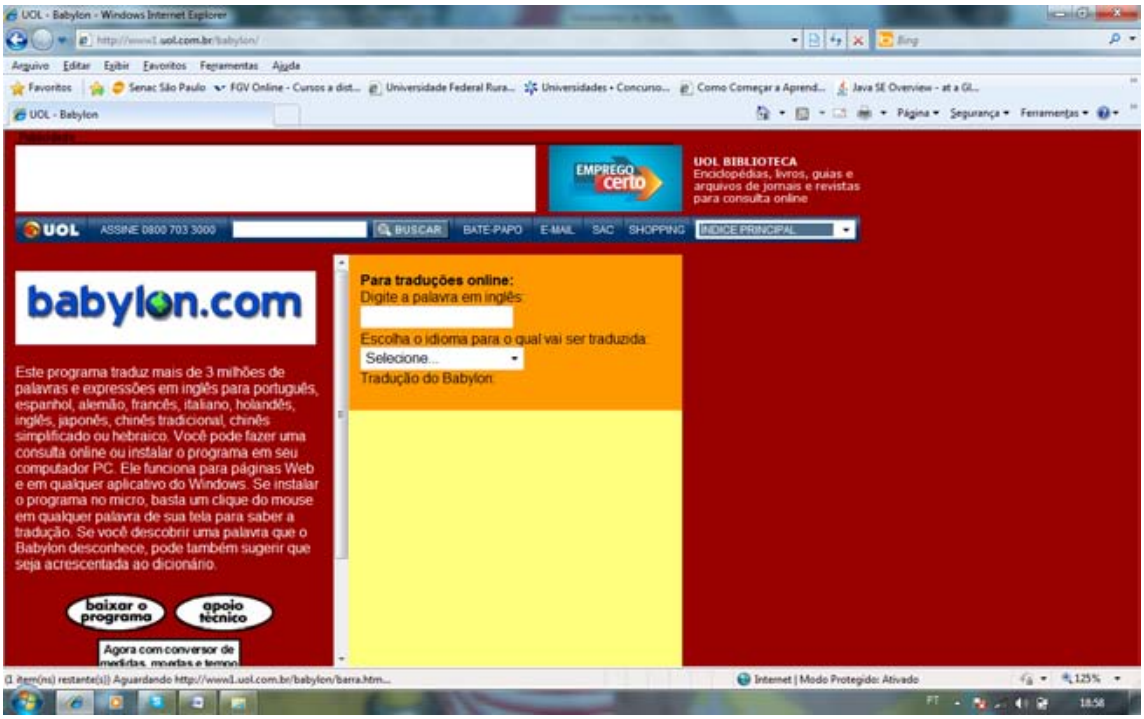
Causes of Climate Change - Windows Internet Explorer
CLIMATE CHANGE CHALLENGE.org
patron madonna
tomorrow's challenge today
FOLLOW US ON
Resource Centre
News Centre
Save Energy
Pledge4REG
The Green Shop
Support Us
Testing Laboratory
Environmental & Indoor Air Quality Mold - Asbestos - Lead - Bacteria
www.EMSL.com
GHG reporting software
Collect, monitor, analyse & manage your greenhouse gas emissions
www.enablon.com
Ads by Google
Causes of Climate Change
The causes of climate change can be divided into two categories, human and natural causes.
It is now a global concern that the climatic changes occurring today have been speeded up because of man's activities.
The natural variability and the climate fluctuations of the climate system have always been part of the Earth's history however there have been changes in concentrations of greenhouse gases in the atmosphere growing at an unprecedented rate and magnitude. The United Nations, governments and many top scientists around the world believe that we must act now to stabilise and arrest further changes.


Causes of Climate Change - Windows Internet Explorer
Buzzle.com
Intelligent Life on the Web
Search
Home
World News
Latest Articles
Escape Hatch
Topics
Free eCards
Endless Buzz
Topics
Climate Change
Air Pollution
Carbon Footprint
Carbon Trading
Drought
Earthquakes
Environmental Issues
Environmental Pollution
Famine
Global Warming
Greenhouse Gases
Hurricane Katrina
Hurricanes
Melting Glaciers
Natural Disaster
Oil Spills
Ozone Layer
Tsunamis
Causes of Climate Change
High levels of industrial pollution and a number of man-induced processes have resulted in climate change. The various natural and human causes of the catastrophe are responsible for the drastic shift in average weather, global warming and variations in solar radiation...
Ads by Google
Testing Laboratory
Environmental & Indoor Air Quality Mold - Asbestos - Lead - Bacteria www.EMSL.com
Curious About Carbon?
Learn More About Carbon Footprints & What You Can Do! Free Download. www.The-Green-Guide.info/
Climate Change
Our planet is unique in its ability to support life. However, within the limitations of our understanding of the terms evolution and progress, we humans have contributed to a number of disastrous climate change triggers. Some of them are:
Increased carbon dioxide emissions.
Increase in greenhouse gas levels.
Increase in land, water and air pollution levels.
Climate change refers to a long-term change in the average weather patterns over a specific region, over a significant period of time. The abnormal variations cause subsequent effects on the Earth's atmosphere and significant regions like the polar ice caps and the natural habitat of different life forms. The various causes of climate change are identified and measured with the help of environmental policies that keep periodical track of environmental damage and the shift in any or all of the dynamic Earth processes. The triggers are all interrelated human activities as well as external factors, and collectively take a toll on 'climate forcing'. In climate science, climate forcing relates to the change in net irradiance, calculated at tropopause.

YouTube - Water Pollution Documentary - Windows Internet Explorer
http://www.youtube.com/watch?v=QqNUTiY5foQ
Storm Water Pollution
Pollution kills Dhaka's rivers
Water pollution
Water Pollution and its Prevention
Ocean Pollution 1
PSA Water Pollution 2007
WATER POLLUTION DOCUMENTARY 2/10
WATER POLLUTION DOCUMENTARY 1/10
easternslopepro
Water Pollution
49485
exibições
Gostei
Salvar
Compartilhar
<Incorporar>

The causes of water pollution - Windows Internet Explorer
http://www.water-pollution.org.uk/causes.html
Water Pollution Guide
Guides network
Home
Types
Causes
Dangers
Preventing
Treating
Links
The causes of Water Pollution
Sewage and Wastewater
Marine Dumping
Industrial Waste
Radioactive Waste
Oil Pollution
Underground Storage Leakages
Atmospheric Deposition
Global Warming
Water Treatment Information
HardWater.org
Recycling Guide
Water Guide
Portable Water Treatment
Containerized RO and UF filtration system delivered worldwide
Hard water? No problem.
A non chemical, method to reduce the burden of slime and hard scale

Google Tradutor - Windows Internet Explorer
http://translate.google.com.br/?hl=pt-BR&tab=wT#
Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda
Google Tradutor
Web Imagens Vídeos Mapas Notícias Orkut Gmail mais ▾
Ajuda
Google tradutor
Tradução
Pesquisas traduzidas
Google Translator Toolkit
Ferramentas e recursos
Traduza texto, páginas da web e documentos
Insira um texto, o URL de uma página da web ou envie um documento.
Traduzir do: inglês
Traduzir para: português
Traduzir
Idiomas disponíveis para tradução:
africâner albanês alemão árabe armênio azerbaijano basco bielo-russo búlgaro catalão
chinês coreano Crioulo haitiano croata dinamarquês eslovaco esloveno espanhol estoniano finlandês
francês galego galês georgiano grego hebraico hindi holandês húngaro indonésio
inglês irlandês islandês italiano japonês letão lituano macedônico malaio maltês
norueguês persa polonês português romeno russo sérvio suaíle sueco tagalo
tailandês tcheco turco ucraniano urdu vietnamita yiddish
Concluído
Internet | Modo Protegido: Ativado
125%


UOL - Babylon - Windows Internet Explorer
Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda
UOL - Babylon
EMPREGO certo
UOL BIBLIOTECA
Enciclopédias, livros, guias e arquivos de jornais e revistas para consulta online
UOL ASSINE 0800 703 3000 BUSCAR BATE-PAPO E-MAIL SAC SHOPPING ÍNDICE PRINCIPAL
babylon.com
Este programa traduz mais de 3 milhões de palavras e expressões em inglês para português, espanhol, alemão, francês, italiano, holandês, inglês, japonês, chinês tradicional, chinês simplificado ou hebraico. Você pode fazer uma consulta online ou instalar o programa em seu computador PC. Ele funciona para páginas Web e em qualquer aplicativo do Windows. Se instalar o programa no micro, basta um clique do mouse em qualquer palavra de sua tela para saber a tradução. Se você descobrir uma palavra que o Babylon desconhece, pode também sugerir que seja acrescentada ao dicionário.
baixar o programa
apoio técnico
Agora com conversor de
Para traduções online:
Digite a palavra em inglês:
Escolha o idioma para o qual vai ser traduzida:
Selecione...
Tradução do Babylon:
Internet | Modo Protegido: Ativado
125%

Anexo 04

Avaliação dos aprendizes sobre a proposta com o ensino híbrido

1 – O que você achou do modelo de aula idealizado?

Elisson: Bom, poderia ter algumas modificações para que a aula pudesse ficar mais divertida.

Paulo: proveitoso

Henrique: Eu gostei, apesar de 2 plenárias,eu consegui aprender e distinguir a língua portuguesa

2 – Quais são os pontos fortes?

Elisson: A pesquisa em casa, porque eu pesquisava como quisesse.

Paulo: o modo diferente de como é passada as aulas

Henrique: aprendizagem foi boa, consegui apreender coisas que nem imaginava descobrir

3 – Quais são os pontos fracos?

Elisson: A música poderia ter sido outra ou até então não ter tido.

Paulo: poucas pessoas para muito conteúdo

Henrique: tem palavras que eu não conseguia distinguir, pois era um pouco complicado, as vezes eu não conseguia entender o assunto, por falta de experiência

4 – Qual foi a sua maior dificuldade?

Elisson: Acho que foi planejar a aula.

Paulo: foi fazer um slide

Henrique: escrever inglês sem o Google tradutor.

5 – Compare com o modelo de aula que você tem em sala de aula. Qual você acha mais produtivo, isto é, em qual modelo você acredita aprender mais?

Elisson: Acho que o da pesquisa, porque ele é estimulante.

Paulo: sim.

Henrique: com certeza nesse modelo, pois além de voce diferenciar uma aula, voce consegue aprender mais com vídeos, fotos, sem precisar de muito contexto.

6 – Você gostaria de trabalhar com o modelo apresentado?

Elisson: Sim, porque ele é mais produtivo

Paulo: sim.

Henrique: sim, é mais fácil de aprender

7 – Você acha que participar do projeto trouxe algum benefício para você? Qual?

Elisson: Sim, hoje já consigo aprender sozinho, opinar nas aulas e me estimulou a aprender inglês.

Paulo: Benefícios como o maior aproveitamento do uso da língua como também o uso da informática.

Henrique: sim

8 – Após o término do projeto você continua o mesmo ou mudou alguma coisa na sua visão sobre o ensino de língua?

Elisson: Completamente mudada a minha visão aprendi muitas coisas boas sobre o ensino de línguas.

Paulo: mudei no sentido de dar maior atenção a língua inglesa.

Henrique: mudou algo, hoje eu posso escrever palavras sem precisar do google tradutor antes eu não tinha essa capacidade.

Anexo 05

Slides desenvolvidos pelos aprendizes durante a atividade

Slides desenvolvidos pelo aprendiz Elisson

Marine animals wet for oil in the Gulf of Mexico leave people on alert in the U.S. and the world!
'ZERO À ESQUERDA'
BY ROBMAIA
British Petroleum,... bom dia!
Aqui é Barack Obama. Quero saber quando é que vocês vão conter o vazamento no Golfo do México?
PRESIDENT
Talvez,... lá para o dia 30 de agosto. Por que?
Por nada, não...
...era só pra saber.
Série: Momentos Especiais - 0190
http://thirinhas.wordpress.com/

Slides desenvolvidos pelo aprendiz Paulo

Global warming

- The cause are for two factors?:human and natural causes.
- naturals:Volcanic eruptions,Ocean current,Earth orbital changes and among other.
- human:agriculture,deforestation among others.
- See in detail:

Naturals causes

- **Volcanic eruptions** - When a volcano erupts it throws out large volumes of sulphur dioxide (SO_2), water vapour, dust, and ash into the atmosphere. Large volumes of gases and ash can influence climatic patterns for years by increasing planetary reflectivity causing atmospheric cooling. Tiny particles called aerosols are produced by volcanoes. Because they reflect solar energy back into space they have a cooling effect on the world. The greenhouse gas, carbon dioxide is also produced however the CO_2 produced is insignificant when compared to emissions created by humans.
- (see also featured article - Do Volcanoes cause climate change)

Naturals causes

- **Ocean current...**
- The oceans are a major component of the climate system. Ocean currents move vast amounts of heat across the planet. Winds push horizontally against the sea surface and drive ocean current patterns. Interactions between the ocean and atmosphere can also produce phenomena such as El Niño which occur every 2 to 6 years. Deep ocean circulation of cold water from the poles towards the equator and movement of warm water from the equator back towards the poles. Without this movement the poles would be colder and the equator warmer. The oceans play an important role in determining the atmospheric concentration of CO2. Changes in ocean circulation may affect the climate through the movement of CO2 into or out of the atmosphere.

Naturals causes

- **Earth orbital changes...**
- The earth makes one full orbit around the sun each year. It is tilted at an angle of 23.5° to the perpendicular plane of its orbital path. Changes in the tilt of the earth can lead to small but climatically important changes in the strength of the seasons, more tilt means warmer summers and colder winters; less tilt means cooler summers and milder winters. Slow changes in the Earth's orbit lead to small but climatically important changes in the strength of the seasons over tens of thousands of years. Climate feedbacks amplify these small changes, thereby producing ice ages.

Humans causes

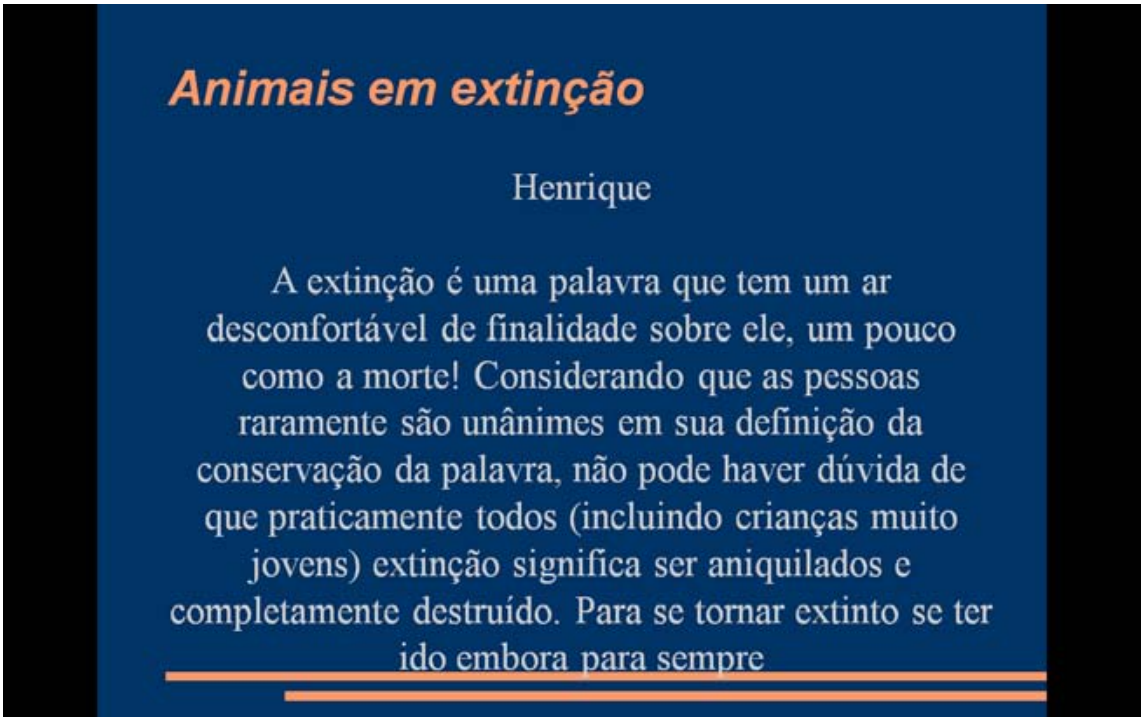
- **agriculture...**
- Agriculture has been shown to produce significant effects on climate change, primarily through the production and release of greenhouse gases such as carbon dioxide, methane, and nitrous oxide.
- Another contributing cause of climate change is when agriculture alters the Earth's land cover, which can change its ability to absorb or reflect heat and light. Land use change such as deforestation and desertification, together with use of fossil fuels, are the major anthropogenic sources of carbon dioxide.

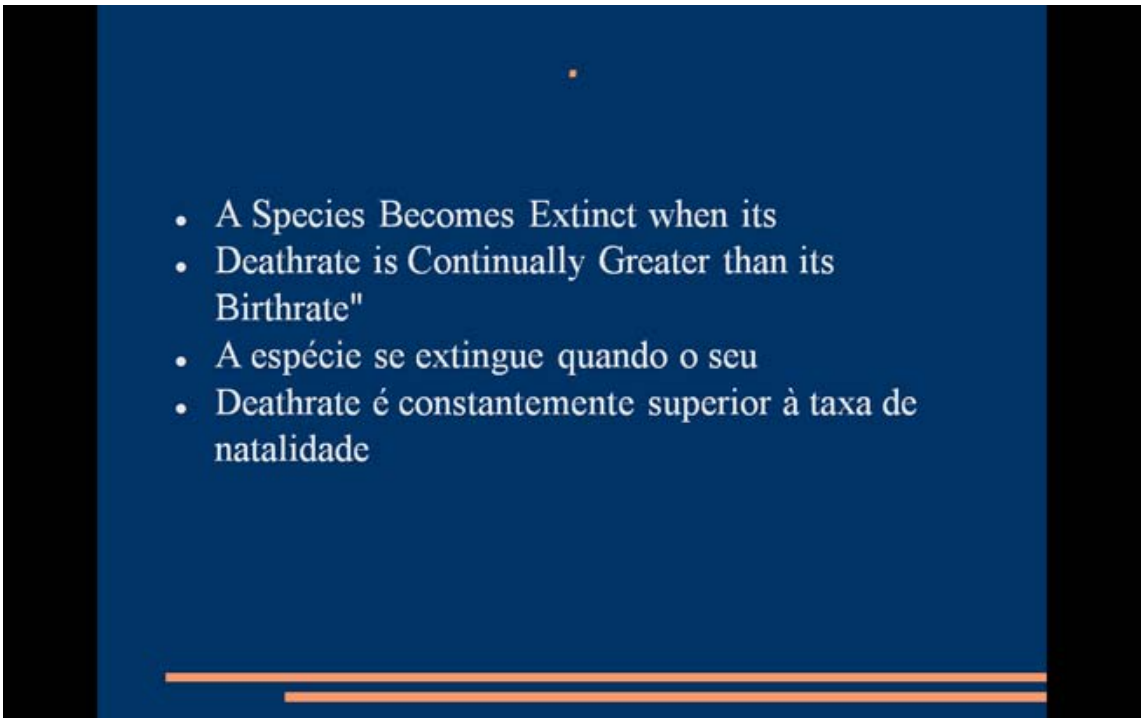
Humans causes

- **Deforestation...**
- It is important, first to understand what a precious resource rainforests play in our world. They form part of a delicate ecosystem that has taken millions of years to evolve.
- Rainforests every year help to absorb almost 20% of man made CO2 emissions therefore deforestation can be classed as a major contributor to the causes of climate change. Cutting down rainforests faster than they can be replaced has a devastating effect on the carbon emission cycle producing an extra 17% of greenhouse gases. Remember trees absorb CO2. More deforestation means more CO2 build up in the atmosphere.
- Deforestation by means of cutting down and burning these tropical rainforests usually pave the way for agriculture and industry which often produce even more CO2.

- planet earth is dying and needs your help!

Slides desenvolvidos pelo aprendiz Henrique

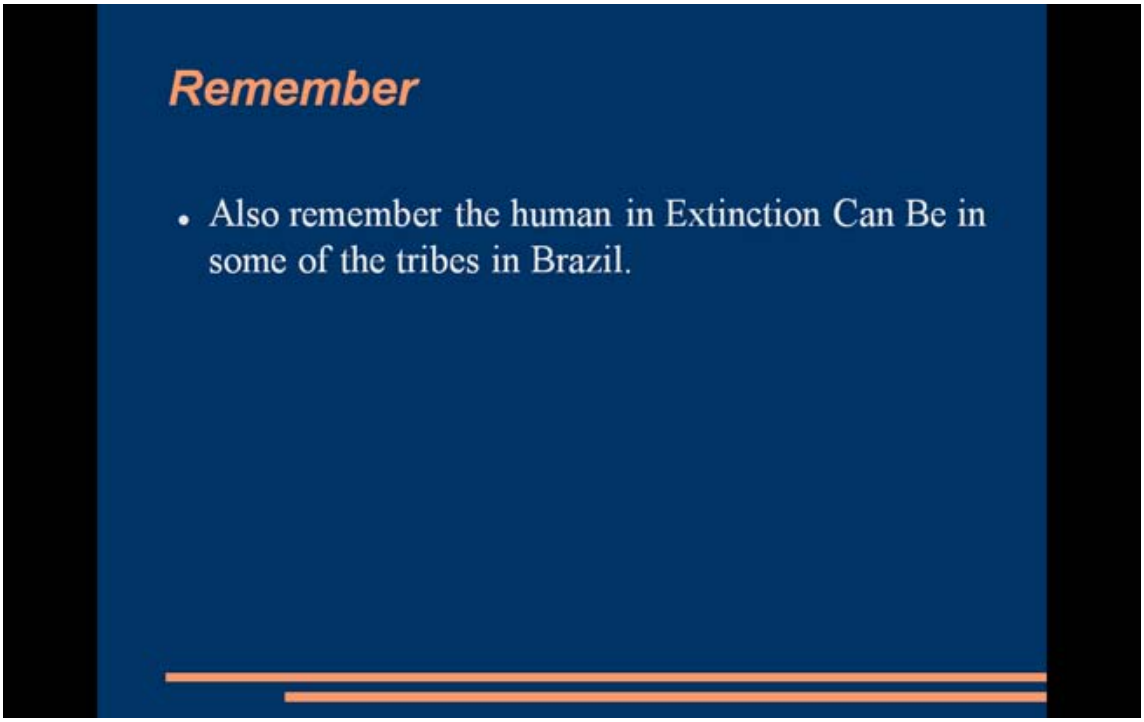




Extinction generally occurs under one of three headings:

- 1. Natural Extinction
- 2. Direct Extinction
- 3. Indirect Extinction

- Tiger
- Rhinoceros
- Hawaiian goose


Remember
• Also remember the human in Extinction Can Be in some of the tribes in Brazil.

Anexo 06

Imagem da primeira plenária

Anexo 07

Imagem da segunda plenária

Anexo 08

Imagem da terceira plenária

Anexo 09

Entrevista com a professora colaboradora

Pesquisador: Daremos início a mais uma entrevista do trabalho de pesquisa do mestrado em Estudos da Linguagem com a professora colaboradora Simone. Professora Simone, qual a sua perspectiva sobre a sua prática pedagógica?

Professora Colaboradora: Ao ingressar na universidade, temos a concepção de que ensinar é apenas repassar os conteúdos. Então, quando fazemos um curso de graduação, uma licenciatura, nos deparamos com metodologias de ensino que queremos pôr em prática e muitas vezes não é possível. O que entendemos é que, quando vamos para a sala de aula e temos acesso a outras metodologias, a condição de ensino e a clientela atendida não permitem o seu desenvolvimento. Após ingressar nos cursos de graduação e pós-graduação, depois de muitas leituras, da troca de experiências com outros professores, tanto a minha prática de ensino, como também a forma de pensar mudaram bastante. Após a realização dessa pesquisa na escola, mudou até a forma de ver o aluno, de como ele passou a fazer parte, não só durante a execução da aula, mas também na sua elaboração. Dessa forma, mudou-se o objetivo pedagógico de ensino, para uma prática mais voltada para a aprendizagem do aluno.

Pesquisador: Você acredita que a forma como você conduz a sua aula tem levado a um resultado positivo na aprendizagem dos alunos?

Professora Colaboradora: No momento da elaboração do planejamento das aulas, eu busco atender as necessidades dos alunos, muito embora, na prática, o professor tenha que ser flexível porque há momentos em que não conseguimos dar conta dos objetivos, porque eles são muitos, não só da parte do aluno como também do professor, que conta com o suporte dos recursos tecnológicos, que as vezes nos deixam na mão. Hoje eu vejo que a forma de ensinar e de aprender depende da autonomia de ambos, professor e aluno. O professor para buscar coisas novas de forma a aproximar mais o aluno da realidade, e o aluno para se motivar e buscar mais do que o conhecimento ofertado em sala de aula, adequando essa rotina ao seu cotidiano.

Pesquisador: Você acredita que a forma como você vem conduzindo as aulas tem guiado tanto você, quanto os alunos para essa autonomia?

Professora Colaboradora: Há algum tempo atrás acredito que não. Porque o sistema da instituição de ensino não permitia essa integração do aluno com o professor no

planejamento das aulas. Mas as novas práticas educacionais vêm mudando com o tempo, e hoje o aluno tem mais espaço na sala de aula, além de contar com laboratórios de informática dentro da escola, fazendo com que o professor busque utilizar esses recursos tecnológicos para dar suporte em suas aulas. Acredito que essa abertura motiva o aluno a buscar a sua autonomia.

Pesquisador: Profª Simone, quais os pontos que interferem diretamente na sua prática pedagógica tanto negativa, quanto positivamente?

Professora Colaboradora: Como ponto negativo acredito que a falta de compromisso de alguns professores, que faltavam deixando os alunos com horários vagos, fazendo com que a diretoria exigisse que estas lacunas fossem preenchidas por mim e que, na maioria das vezes assumia duas turmas simultaneamente, atrapalhando o meu desempenho e comprometendo bastante a aprendizagem, pois, eu não conseguia desenvolver o meu plano de aula com eficácia. A falta de pessoas preparadas para administrar a sala de multimídia, o que dificultava um pouco no momento de apresentação de trabalhos ou até mesmo de algumas aulas que careciam de suporte.

E os pontos positivos, basicamente, é que são turmas comprometidas e que realmente querem alguma coisa. A própria metodologia propiciava esse comprometimento, pois, a escola dispõe de um laboratório de informática que, apesar do número reduzido de computadores, facilita um pouco o trabalho, pois, dá uma opção a mais para o aluno.

Pesquisador: Como você avalia a integração do aprendiz no projeto de aprendizagem? Que benefícios essa integração pode trazer para a aprendizagem?

Professora Colaboradora: Acredito que no momento em que o aluno é envolvido no processo, ele se sente e se torna parte dele como um todo. Não é mais aquela metodologia focada apenas no professor. Hoje nós vivemos num mundo em que cada um tem que contribuir com a sua parcela de conhecimento. Como diz Paulo Freire “há vários saberes” e acredito que quando há integração aluno-professor no momento da aprendizagem, aumenta-se a possibilidade de que realmente eles aprendam e que o professor consiga obter êxito na sua prática pedagógica.

Pesquisador: Na sua perspectiva, de que forma a proposta com o ensino híbrido pode promover, ou não, o engajamento do aprendiz e consequentemente a aprendizagem autônoma?

Professora Colaboradora: Eu acredito que o aluno tem que desenvolver a motivação necessária para buscar algo a mais, mas não de forma isolada. Acho que é esse o objetivo da proposta, unir o aluno e o professor no processo de ensino-aprendizagem, para que não fique centralizado apenas no professor e, para que o aluno não espere apenas vir do professor o conhecimento, de modo que ele possa acreditar que ele também pode construir o seu próprio conhecimento. O fato de eles usarem as ferramentas tecnológicas para ocupar o tempo vago com entretenimento, que eles possam agora direcionar ao estudo autônomo. Acredito que essa proposta facilita bastante a aprendizagem.

Pesquisador: Você observou alguma mudança na aprendizagem em relação aos demais aprendizes que não participaram da pesquisa?

Professora Colaboradora: Sim, uma diferença significativa. Os alunos que participaram da pesquisa passaram a agir de maneira mais independente. Eles traziam o conteúdo de casa para a sala de aula para discutir com os colegas e participavam mais das aulas. Eu senti um maior interesse por parte deles, tanto que em reuniões e em conversas informais com outros professores, surgiam alguns comentários como: "um dos alunos que está participando daquela pesquisa mudou o comportamento". Até mesmo nas outras disciplinas eles estão participando mais. Foi uma mudança que todo o corpo docente da escola percebeu, e não foi só na aula de inglês. Além disso, os outros alunos acabavam se espelhando no comportamento daqueles que participaram da pesquisa.

Pesquisador: Você considera positiva a proposta desenvolvida com o ensino híbrido?

Professora Colaboradora: Considero. Mesmo tendo obtido bons resultados, uma coisa que me entristeceu foi a resistência de alguns alunos em não querer participar. Por outro lado, é compreensível essa resistência porque não é um tipo de metodologia que é fácil de aplicar nas escolas. É um trabalho que requer muita dedicação, um trabalho que requer preparação do professor, doação mesmo. Vontade de querer fazer algo diferente, de querer que as coisas aconteçam. Então como essa metodologia não é muito difundida nas escolas, os alunos tendem a resistir a esse tipo de proposta. Mas depois dessa pesquisa realizada e os alunos percebendo que os resultados foram realmente positivos, houve uma maior aceitação dos que não participaram, e uma mudança no comportamento deles como reflexo da troca de experiências com aqueles que participaram da pesquisa.

Pesquisador: Profª Simone, vou falar aqui sobre três aspectos importantes da pesquisa e gostaria que você relatasse a sua opinião em relação a eles e, se você os adotaria na sua na sua prática pedagógica e por que? A integração do aprendiz?

Professora Colaboradora: Acredito que no momento em que o aluno participa do processo de ensino-aprendizagem, ele aprende mais porque ele é envolvido, ele se sente capaz de produzir. E a autonomia que foi desenvolvida no aluno durante o estudo dessa pesquisa, faz com que ele possa ir mais longe e, permite que ele divida com os outros os conhecimentos que eles trazem consigo. Eu adotaria esse essa metodologia.

Pesquisador: Trabalhar com o suporte da internet.

Professora Colaboradora: A internet é uma ferramenta muito positiva que pode ser usada na escola. No entanto o laboratório da escola, onde foi realizada a pesquisa, só conta com apenas cinco computadores funcionando. Então para uma turma de vinte e cinco ou trinta alunos torna-se inviável desenvolver uma aula baseada nestes recursos. Então, trabalhar a autonomia do aluno para que ele realize esse trabalho em casa talvez funcione, mas o ideal seria que fosse trabalhado na escola também. Dessa forma, o aluno poderia tirar dúvidas com o professor ou ter um momento de integração com os alunos, já que estão no mesmo ambiente. Eu acredito que facilita bastante, que não tem outra forma de promover essa interação e desenvolver essa autonomia, senão com base nesses recursos tecnológicos que levam o aluno a pesquisar e a descobrir outros horizontes.

Pesquisador: O ensino híbrido como forma de promover a autonomia do aprendiz.

Professora Colaboradora: Acredito que o ensino híbrido pode ser resumido, na minha concepção, como força de vontade. Acredito que quando o aluno tem força de vontade para aprender, ele busca, no momento em que ele busca, ele se torna um aprendiz autônomo e, consequentemente, ele vai absorver mais conhecimento. Ele vai construir o conhecimento em conjunto com os outros e a aprendizagem acontece de fato.

Pesquisador: Você adotaria o ensino híbrido na sua prática pedagógica?

Professora Colaboradora: Sim. Na verdade quando nós professores fazemos um curso de graduação, pós-graduação, é que nós estudamos várias metodologias de ensino que muitas vezes são difíceis de serem aplicadas em sala de aula porque a realidade é outra. Mas a partir da realização dessa pesquisa muita coisa pôde ser posta em prática e eu considero hoje

uma mudança significativa na minha prática pedagógica, e até mesmo na forma de aprendizagem dos alunos. Hoje os alunos comparam como era antes da pesquisa e como é agora, e até reclamam muitas vezes que já era para trabalhar com essa metodologia em outras disciplinas, não só em língua inglesa. Eles viram que realmente deu certo.