

Blended learning no ensino de português língua estrangeira adicional: tarefas assíncronas extra-classe

Antônio Márcio da Silva

University of Kent, UK

Lucia Rottava

Universidade Federal do rio Grande do Sul, Brasil

Recommended Citation

Márcio da Silva, A., & Rottava, L. (2015). Blended learning no ensino de português língua estrangeira adicional: Tarefas assíncronas extra-classe. *Portuguese Language Journal*, Vol. 9, Article 1.

Resumo

Aprender uma LE atualmente envolve contextos e recursos diversos, em especial pela recorrência a recursos tecnológicos. O uso de tais recursos e a diversidade de tarefas, situações e meios para se ter contato com uma LE podem ser inseridos no contexto de *blended learning*. O objetivo deste artigo é, portanto, refletir sobre diversas possibilidades de interação e uso de PLE-adicional por aprendizes multilíngues em contexto universitário. Para tanto, relatou-se dois projetos implementados em contexto de *blended learning*, que contemplam distintas dimensões e habilidades na LE. A hipótese norteadora desta reflexão é que as distintas perspectivas de aprendizagem e de uso da língua em ambientes virtuais podem contribuir para que os estudantes tornem-se aprendizes independentes por meio do uso de inúmeros recursos tecnológicos existentes na atualidade. Os resultados revelam as possibilidades de funcionamento da linguagem em leitura e escrita em contexto *blended learning* no ensino de PLE-adicional.

Palavras-chave: *blended learning*; leitura; *feedback*; produção oral e escrita.

Abstract

English Title: Blended learning in the teaching of Portuguese as an additional foreign language: asynchronous extra-class tasks

Learning a foreign language (FL) nowadays involves various contexts and resources, particularly because of the use of technological resources. The use of such resources and the diversity of tasks, situations and means to have contact with an FL can be placed in the context of blended learning. The purpose of this article is, therefore, to reflect on various possibilities of interaction and use of Portuguese as an additional foreign language by multilingual learners in a university context. To do so, it explored two projects implemented in the context of blended learning, which address different dimensions and skills in the FL. The hypothesis guiding the discussion is that the different perspectives of learning and using the language in virtual environments can help students become independent learners through the use of numerous technological resources now available. The results show the possibilities of language functioning in reading and writing in the context of blended learning in the teaching of Portuguese as an additional language.

Key-words: blended learning; reading; feedback; oral and written production

Blended learning no ensino de português língua estrangeira adicional:

tarefas assíncronas extra-classe

Introdução

Aprender uma língua estrangeira (LE) envolve interações diversas que compreendem tarefas desenvolvidas para além do contexto de sala de aula em situações síncronas e assíncronas entre professor e sujeitos/aprendizes. Tais situações podem envolver atividades de aprendizagem assistidas por computador (CALL - *computer assisted language learning*) por meio de plataformas ou ambientes de aprendizagem virtual (VLE - *virtual learning environment*). São exemplos de ambientes virtuais, o *Moodle* e o *Blackboard*, os quais permitem desenvolver tarefas utilizando-se como recursos *chats, blogs, fóruns, wikis*, e páginas Web de partilha de vídeos, de apresentação pessoal e de socialização (*Facebook, Twitter, Youtube*, dentre outros).

Estudos que mostram tais possibilidades e envolvendo português como língua estrangeira adicional (PLE-adicional) são divulgados em publicação organizada por Melo-Pfeifer e Sá (2013) e indicam que o uso de VLEs permitem combinar ambientes (*blended learning*) - sala de aula e extra-classe, e lançar mão de distintas possibilidades para o processo de ensino e aprendizado, visando proporcionar aos alunos contato diverso com a língua estrangeira (LE), com outros aprendizes dessa língua e com demais usuários em interações em tempo, lugar e modo variados. Porém, um desenho curricular que focaliza *blended learning* precisa levar em conta as características dos aprendizes em termos de seu desenvolvimento cognitivo, estilos de aprendizagem, disponibilidade para interagir com outros aprendizes ou usuários da língua alvo.

Exemplos de contextos de *blended learning* envolvendo PLE-adicional são reportados por Amado (2013) e Songy (2013). Amado relata como estudantes alemães, aprendizes de PLE-adicional, distinguem os tempos verbais Pretérito Perfeito Simples e Imperfeito em

exercícios interativos *online*, via plataforma *Moodle*, que complementam as atividades de sala de aula. Por sua vez, Songy desenvolve uma pesquisa com estudantes espanhóis também aprendizes de PLE-adicional, tendo o *Moodle* como plataforma de apoio, para refletir sobre como se pode aproximar ensino de língua e conhecimento cultural via comunicação virtual. Ambos os estudos mostram, portanto, que as possibilidades de enfoque podem contemplar: aspectos particulares do ensino e da aprendizagem de uma LE, habilidade individual ou a sua combinação (compreensão: ouvir e ler, e produção: falar e escrever), configuração específica de uma aula e planejamento de um curso/currículo.

Portanto, é no contexto de *blended learning* que este artigo se insere visto ter como objetivo refletir sobre as diversas possibilidades de interação e uso de PLE-adicional por aprendizes multilíngues em contexto universitário. Para tanto, dados de dois projetos¹, implementados com dois grupos de aprendizes em duas universidades inglesas, são trazidos para ilustrar a discussão empreendida neste artigo. As tarefas que compunham os projetos foram desenvolvidas em ambiente virtual e de forma assíncrona como parte do próprio curso de PLE-adicional.

O presente artigo está organizado de acordo com os conceitos teóricos, incluindo, respectivamente, o conceito de *blended learning*, características dos projetos desenvolvidos que geraram os dados que serão discutidos nas seções em que são trazidas as reflexões relativas à leitura e à produção textual e, por fim, apresentam-se os resultados e as considerações finais.

Considerações teóricas sobre *blended learning*

A incorporação de recursos tecnológicos em educação como parte do ensino presencial tem sido denominada *blended learning*, termo que surgiu e se expandiu no meio corporativo,

¹ Desses projetos foram selecionadas para ilustrar a discussão as seguintes tarefas: leitura, produção oral, resumo oral/escrito, produção escrita e comentários por parte dos alunos/colegas que participaram dessas atividades.

onde a necessidade de ensino e de formação era recorrente e tal abordagem representou ser viável (Gruba e Hinkelman, 2012).

Em se tratando de educação terciária, o surgimento de *blended learning* resultou da busca de educadores por algo intermediário entre o ensino presencial e a distância. Entretanto, Stanley (2013) chama a atenção para as razões de incorporar a tecnologia ao ensino. Não se trata de incluí-la apenas porque está disponível ou na moda, mas sim por razões pedagógicas. O autor também alerta para o perigo de professores de línguas desenvolver o que foi denominado “Síndrome de Everest”, ou seja, a ação de incorporar a tecnologia sem ter objetivos específicos. Para Stanley, a tecnologia contribui para o ensino/aprendizado, mas só deve ser incorporada “quando esta acrescentar claramente ao ensino e à prática da língua” (p. 6) ou fizer parte do *curriculum* e não se constituir apenas de algo extra, pois a tecnologia deve apoiar os quatro componentes de aprendizagem: engajamento ativo, participação em grupos, interação e *feedback* frequentes, e conexão com os especialistas do mundo-real (EDUTOPIA, 2008, *apud* Stanley, 2013).

Com relação à incorporação de tecnologia ao ensino, integrando-a a tarefas variadas, Stanley (*op. cit.*) coloca que “a integração da tecnologia simplesmente por fazê-la não é central no processo; do contrário, os potenciais das tecnologias na promoção de oportunidades no contexto de aprendizagem são os principais atributos” (p. 2-3). Ademais, “abordagens híbridas são efetivas quando os estudantes experienciam uma variedade de materiais, apresentações e atividades em uma comunidade de aprendizagem estruturada e colaborativa” (Oliver e Trigwell, 2005, *apud* Gruba e Hinkelman, 2012, p. 3).

Ainda de acordo com Gruba e Hinkelman, há quatro fatores importantes a serem considerados na aprendizagem híbrida em língua: propósito, adequação (abordagem apropriada ou não), multimodalidade e sustentabilidade. Destes quatro elementos, multimodalidade é importante para o presente estudo, uma vez que atividades diversas são contempladas. Tal

combinação, envolvendo *blended learning*, traz aos professores e aprendizes o desafio de lidar com situações de multiletramento, letramento multimodal, novos letramentos, textos multimodais e discursos multimodais, assim como semióticas multimodais, os quais não são comuns em um ensino tradicional (Gruba e Hinkelman, 2012).

Os desafios, entretanto, fazem parte do que Felix (2005) denomina metas educacionais, as quais refletem uma mudança de papel tanto para professores quanto para aprendizes, uma vez que estas se expandiram e passaram a incluir “aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*), interação global, aquisição de conhecimento e habilidades meta-cognitivas e processos que incluem *curriculum* negociado e professores e informantes reais” (p. 85). Tais fatos refletem o contexto de ensino/aprendizagem de línguas comum nos dias atuais, o qual proporciona inúmeras possibilidades e impactam no próprio processo e nas instituições, visto torná-los “flexível, inclusivo, colaborativo, autêntico, relevante, global e efetivo” (Felix, 2005, p. 86). Devido a tais características, Felix argumenta que estas indicam uma modificação na abordagem de ensino, pois se torna necessário envolver os aprendizes em tarefas autênticas que refletem situações reais, dando ao sujeito poder em relação ao formato do *curriculum* para atender a demandas e necessidades diversas.

Quanto aos parâmetros para desenvolver *blended learning* no ensino/aprendizado de línguas, Neumeier (2005) ressalta que se trata de uma combinação de interações face a face e aquelas mediadas por computador, ambas ‘convivendo’ em um mesmo contexto. Esta combinação, de acordo com a autora, viabiliza uma variedade de ferramentas, opções comunicativas e formas de aprendizagem que possibilitam diferentes metodologias desenvolvidas, contemplando as diferenças nos distintos contextos sociais. Neumeier sugere ser importante que se tenha parâmetros para se implementar *blended learning*, os quais incluem: modo, modelo de integração, distribuição de conteúdo programático e de objetivos;

avaliação de propósitos; metodologia do ensino de línguas; envolvimento dos sujeitos aprendizes (professores, instrutores, estudantes) e local/contexto.

Um ponto importante para este estudo, em relação aos parâmetros discutidos por Neumeier, diz respeito ao envolvimento dos participantes, uma vez que, em diferentes fases das atividades analisadas mais à frente, os papéis interacionais destes mudaram e várias combinações foram identificadas, tanto síncronas como assíncronas, mediadas por computador ou em interações face a face: professor/alunos, professor/aluno, aluno/colegas, aluno/aluno na universidade estrangeira, aluno/professor, professor/professor na universidade estrangeira. Ou seja, ocorreu uma hibridização em tal processo, onde conviveram diversas formas de interação, e, portanto, definiram-se papéis que cada sujeito teve que adotar, sugerindo, de acordo com Neumeier, que os sujeitos aprendizes “são confrontados com escopo e variedade de papéis além das ações restritas a um modo de aprendizagem” (p. 174). Assim, para que se tenha êxito no processo, é primordial que os aprendizes tenham autonomia, pois eles “têm que ser capazes de administrar diferentes níveis de responsabilidade sobre o processo e o conteúdo de aprendizado” (Neumeier, 2005, p. 175).

Não é somente a autonomia, mas também a própria confiança em usar a LE que está sendo aprendida que impacta no processo, e este fator também pode ser complementado por meio do uso de *blended learning*. Isto pode ser evidenciado no estudo de Sagarra e Zapata (2008), o qual investiga a percepção de aprendizes de espanhol L2 em relação ao aprendizado mediado por computador. As autoras argumentam, referindo-se aos resultados da pesquisa de Kern (1995), que discussões por meio de bate-papo aumentaram a confiança dos aprendizes na língua aprendida, o que indica que “contextos online permitem aos estudantes cometerem erros sem se sentir constrangidos” (Liontas, 2002, *apud* Sagarra e Zapata, 2008, p. 209). No caso do exemplo de *blog* usado no presente estudo, apesar de se assemelhar à configuração do bate-papo, mas de uma forma assíncrona, o aprendiz teve mais controle sobre possíveis

inadequações, pois tinha tempo disponível para desenvolver sua interação sem a pressão do bate-bate síncrono. O mesmo se aplica ao projeto de leitura, uma vez que o aprendiz teve tempo suficiente para gravar (e regravar cada texto se necessário) de forma assíncrona e que, de um texto para outro, podia refletir sobre o próprio processo devido ao *feedback* recebido semanalmente de seu par da universidade estrangeira. Tal acompanhamento/monitoramento que o aprendiz teve sobre seu desenvolvimento no aprendizado da língua evidencia, de fato, que cursos que combinam componentes face a face e aqueles assistidos por computador ajudam o aprendiz no que diz respeito à autonomia e ao seu empoderamento (Sagarra e Zapata, *op.cit.*).

Um último estudo, desenvolvido por Harker e Koutsantoni (2005), compara dois grupos de aprendizes de inglês acadêmico: um a distância e o outro em *blended learning*. Apesar de constatarem que o resultado dos aprendizes que completaram o curso foi semelhante, com alguma vantagem para o grupo que fez o curso totalmente a distância, o número de alunos que completou o curso em *blended learning* foi muito superior ao outro grupo (87% comparado a 50%), sugerindo, segundo as autoras, que o *blended learning* é mais efetivo na retenção de alunos. Além disso, Harker e Koutsantoni argumentam que no grupo participante do curso em *blended learning*, aqueles que frequentavam as aulas regularmente mostraram tendência a obter maiores níveis de sucesso. No caso do presente estudo, tal fator se aplica especialmente ao grupo do projeto de leitura, pois além do *feedback* que recebia do par da universidade estrangeira, recebia também orientações e *feedback* em sala de aula, e podia sanar dúvidas, incluindo sobre como melhor oferecer *feedback* para o colega com quem estava interagindo.

O projeto de leitura e a interação escrita por meio do blog

O projeto de leitura e o blog de produção escrita foram os ambientes em que se recorreu para discutir *blended learning* em contexto de PLE-adicional. Para tanto, traz-se a caracterização desses projetos, incluindo contexto, participantes e tarefas desenvolvidas.

O primeiro projeto focalizou a leitura e o objetivo principal era proporcionar aos participantes a oportunidade de desenvolver a compreensão textual e poder receber um *feedback* de sua leitura de seu interlocutor². Neste projeto, desencadeou-se um conjunto de atividades que focalizaram desde a compreensão escrita/oral e a produção escrita – ler, falar e/ou escrever resumidamente o que compreendeu do texto lido, acesso ao vocabulário, fluência, pronúncia. Tratou-se de um projeto inicial e piloto de intercâmbio linguístico por meio da *internet* de forma assíncrona. Estiverem envolvidos alunos de uma universidade brasileira e duas inglesas. O projeto foi realizado com alunos do nível *low-intermediate*, ou B1 de acordo com o Portfólio europeu para línguas (Da Silva, 2010). Este era o terceiro nível de português que os aprendizes faziam. Cada nível compõe-se de 10 semanas de três horas aula semanal. O projeto foi realizado nos anos acadêmicos 2011-2012 e 2012-2013. Participaram do projeto 20 alunos (10 na Inglaterra e 10 no Brasil) no primeiro ano, e 10 no segundo ano (5 na Inglaterra e 5 no Brasil). O projeto era voluntário e não fazia parte da avaliação do curso. Usou-se o mesmo material em ambos os anos.

A implementação do projeto consistiu em os alunos gravarem a leitura oral de um texto a cada semana (pré-selecionados pelos professores), durante oito semanas, e enviá-lo para o colega da universidade estrangeira com quem estivessem formando dupla. Os alunos na Inglaterra gravaram textos em português e os alunos no Brasil gravaram textos em inglês ou espanhol. A ferramenta usada para tal propósito foi o portal de gravação de voz www.vocaroo.com (um vídeo explicando como utilizar o programa foi disponibilizado para os participantes). Depois de gravar o texto semanalmente cada aluno o enviava para seu/sua colega na universidade estrangeira e o colega gravava o mesmo texto e fornecia *feedback*. Uma

² Este projeto foi desenvolvido entre alunos aprendizes de PLE-adicional e estudantes do curso de Letras (inglês e espanhol) em uma Universidade brasileira. Para este artigo, no entanto, o foco será apenas nos dados que dizem respeito aos aprendizes de PLE-adicional.

cópia de cada gravação era encaminhada também para o coordenador do projeto para acompanhamento do projeto para qualificá-lo e também para avaliar sua efetividade.

O segundo projeto contemplou a produção escrita e objetivou desenvolver a capacidade de interagir por escrito. A ferramenta usada foi um *blog* na plataforma *Blackboard* no qual os estudantes criavam individualmente um pequeno texto sobre um assunto de seu interesse e o postava para, subsequentemente, cada aluno interagir virtualmente, por escrito, com as produções postadas.

Ressalta-se que *blogs* têm um papel importante no ensino e aprendizagem de LE visto ser possível combinar interatividade assíncrona com textos escritos mediados por computador. Sua natureza permite que sejam mais frequentemente atualizados (em termos de adição de novos conteúdos ou comentários) e envolvam maior intercâmbio entre as pessoas³. Por essa razão, *blogs* podem ser utilizados para ajudar os alunos a escreverem para determinados interlocutores e aperfeiçoar seu texto em resposta aos outros, tornando-se sensíveis a ambos os benefícios e os riscos de se expressar *online*. Desse modo, oportunizar aos alunos escrever em *blogs* pode ajudá-los a: (i) transitar em distintos modos de produção escrita em virtude do que certos gêneros textuais requerem; (ii) desenvolver um sentido de voz; (iii) aprender a participar de uma comunidade de escritores/leitores; (iv) lidar com distintos letramentos; (v) tornarem-se colaboradores e não apenas consumidores de conteúdo *online* e em LE.

Levando-se em conta tais características, o projeto de escrita em *blogs* requeria dos aprendizes que: (a) criassem individualmente uma entrada sobre um assunto de interesse próprio, sendo postado na plataforma virtual *Blackboard*; tal tarefa denominou-se de primeira fase. (b) Interagissem com os colegas, postando um comentário a cada postagem dos colegas⁴;

³ Embora não seja o foco neste artigo, destaca-se a importância da autoria com esse tipo de ferramenta, pois combina a publicação e discussão de aprendizes por escrito, em um único meio.

⁴ Cada postagem recebeu entre três e dez comentários, totalizando uma média de 400 a 500 palavras por aluno.

constituindo a segunda fase do projeto. A atividade foi realizada por 12 alunos cursando o nível Português 4, ou avançado 1, C1 de acordo com o Portfólio europeu para línguas. Neste contexto, os cursos compreendem seis níveis, três horas/aula uma vez por semana, durante 24 semanas letivas. A atividade foi realizada como um dos trabalhos do curso.

Diante do exposto, elege-se como hipótese norteadora para esta reflexão que *blended learning* pode contribuir para que os estudantes tornem-se aprendizes independentes. Ademais, o fato de serem atividades assíncronas pode também ser fator determinante no contexto de aprendizagem que os sujeitos se encontram, pois, muitas vezes, elas são desenvolvidas em tempo, local e modo de acordo com suas características.

A leitura como prática social

A leitura tem sido uma das habilidades que permite acesso ao conhecimento científico, cultural e cotidiano. No entanto, a ênfase no ensino tem sido no acesso ao sistema linguístico e textual da LE. De fato, a leitura faz parte do cotidiano no que diz respeito à interação como parte de uma situação mais ampla. Salienta-se que, para que a leitura seja levada adiante, é necessário haver compreensão do que é lido e estabelecer relações entre o propósito do texto e as palavras/léxico da LE nele presentes. É reconhecido também que, para que haja a completude da leitura, o leitor precisa recorrer a conhecimentos provindos de diferentes fontes, dentre as quais, o sistema da LE e suas possíveis combinações em termos linguísticos e textuais, lexical (vocabulário), e conhecimento social e cultural.

Reconhecer as dimensões mencionadas, referentes ao processo de construção de sentidos, é considerar a leitura como prática social (Street, 1984; Cook-Gumperz, 1986; Barton, 1994), cuja ênfase é nas relações e propósitos e no modo como os sujeitos constroem sentidos com base em sua interpretação destas dimensões no texto, no modo como os textos são produzidos e como circulam na sociedade, na conexão que os textos têm com outros textos, e nos modos de interação e cultura. Tais relações permitem que se afirme que a leitura (assim

como os textos) é situada e histórica. De fato, estes pontos listados podem ser observados nos três exemplos trazidos a seguir, os quais foram parte do projeto de leitura.

- (01) Isso é o resúmen sobre o texto que fala sobre a situação com os índios do Brasil basicamente. Discute o caso dos índios estão sendo tratados de forma desumana, e que esta não foi uma série de incidentes isolados. O autor dá um exemplo de uma investigação sendo realizada por uma organização chamada buguespe. Outro momento do problema é que não é apenas os próprios índios a ser aproveitado e também suas coisas é mais de substência. A relação é descrita como vandalismo, mas é obviamente mais do que isso. Por toda esta falta de recursos, 60% das crianças não sobrevivem a parto[parto], estão matadas não somente as crianças, não somente o ambiente, mas também o espírito de povo.
- (02) Este texto é sobre o descasso do governo que continua matando índios no Brasil. Em 2010, muitos índios morrem porque uma falta de cuidados médicos e assassinado. Também, há uma problema com a madeira, há um muito forte da exploração ilegal. Houve um aumento em cinco centos e três [513] se comparado ao de 2009.
- (03) O texto é sobre a reflação dos índios no Brasil. Diz que noventa e dois crianças morreram porque não tem cuidado médico. Também xxx [60] indígenas foram assassinados. xxx disse que há um aumento de violência contra os índios. Finalmente, diz que há um aumento de xxx [513%] se compara mortes se comparado ao de 2009.

Os exemplos revelam as diferenças entre os aprendizes; no fragmento (01) percebe-se como o aprendiz expõe o seu ponto de vista ao dizer “*mas é obviamente mais do que isso*”; o mesmo se observa no fragmento (02) quando o aprendiz diz: “*este texto é sobre o descaso do*

governo”. Tais modos de interação com o texto indicam que a leitura é situada e histórica, e o processo de construção de sentidos é resultante também dos contextos sociais (família, escola, comunidade, trabalho, dentre outros) em que vivenciaram suas experiências. Reconhecer essas variáveis é considerar o processo de ensino e de aprendizagem de leitura, a partir da relação do conteúdo do texto à experiência social e cultural dos próprios aprendizes, incluindo-se uma diversidade de tarefas que levem em conta o contexto, o propósito, a estrutura textual e a natureza da língua escrita (letramento) presentes em um dado texto (Hood, Solomon e Burns, 2002).

Em outras palavras, por meio do ensino formal em sala de aula, combinando-se a experiências proporcionadas por *blended learning*, os aprendizes puderam, por exemplo, (a) ler diferentes tipos de textos, (b) expandir recursos da língua, recorrendo a distintas estratégias, (c) saber como os textos estão estruturados/organizados para desenvolver a capacidade de uso do sistema gramatical e vocabulário para poder fazer inferências, compreender termos implícitos, tornar-se fluente, (d) compreender que certos valores sociais e culturais estão associados aos textos, ou seja, como eles são/requerem ser lidos e usados em contextos particulares, (e) desenvolver a capacidade crítica para ler nas entrelinhas e compreender valores e crenças do escritor, e (f) identificar alternativas possíveis de leitura para um dado texto. Portanto, pelos exemplos (01) a (03), pode-se inferir fatores a serem considerados em um currículo com relação à leitura dependendo do nível de competência dos aprendizes, do propósito para melhorar a leitura, das demandas de letramento, do papel da leitura como um recurso para aprendizagem, das experiências prévias de aprendizagem com recursos linguístico-textuais e do acesso ao uso da LE.

Como se percebe, a leitura envolve uma série de recursos, passos, e conhecimentos para que se possam construir sentidos. Com raras exceções e quando o foco é apenas na LE instrumental, a leitura tem pouco espaço em sala de aula, sendo que, muitas vezes, tem-se como

pressuposto que todos já saibam ler e que o fato de estar se desenvolvendo outras habilidades, pouco *feedback* tem sido oferecido ao leitor em termos de compreensão e fluidez; quando esse *feedback* é oferecido é apenas por parte do professor. Os fragmentos que seguem ilustram exemplos de *feedback* que os aprendizes receberam de seus pares no projeto de leitura:

(04) Olá. Bom, tu não tem muita dificuldade. O texto foi bem fácil de compreender. Tu tem uma boa fluência. Consegui compreender de forma bem clara, só algumas dificuldades em algumas palavras que é totalmente aceitável porque são sons que não existem no inglês, então fica mais complicado de serem reproduzidos. Os dígrafos, como o som do LH, como em *mulher*, RR com em *torradeira*, NH como *minha* e *senhora*, também o som da letra R no início e no meio das palavras que também é algo aceitável porque existe a diferença entre o som do inglês e o do português, por exemplo, o R duplo no meio das palavras ficaria *torradeira* e *carro*, já o R no início, *resto*, por exemplo. R no meio, R simples no meio, *esporte*. O som do L também, outro aspecto, como em *culpa* e *alta*. Palavras gerais assim, algumas dificuldades com o som de BR, PR, e TR: *quebrou*, *compras*, *elétrica*. O som do ão também, A, til, O, como em *pão*, *mão* e *caminhão*. Mas, no dimais, tá tudo muito bem, tudo muito bom, parabéns. Obrigado e até semana que vem.

(05) Olá, XX, meu nome é YY

Desculpe pelo ruído da minha gravação, mas aquilo foi o mais audível que consegui; mesmo assim, vou tentar gravar sem deixar muito ruído da próxima vez.

Aqui estão os feedbacks dos textos que me enviaste; minha segunda gravação eu te mando depois.

Tua pronúncia em português é bastante parecida com espanhol como tu tinhas dito, ainda assim é possível identificá-la como portuguesa, tanto que consegui entender teus dois textos. Devem haver muitas dificuldades que eu imagino serem comuns para vocês, falantes maternos de língua inglesa, como, por exemplo, a pronúncia dos sons nasais: ãO, õE, AN, NH, etc, Quanto a esses ponto eu não muito opinei, pois mesmo com a pronúncia de AO ao invés de ãO, ou N ao invés de NH, ainda entende-se o significado da palavra.

TEXTO 1 - Desabafo de um bom marido (Na ordem em que tu me enviaste)

- a pronúncia de algumas vogais finais ficou um pouco fraca, como em *concertá-LO* e *emocionEI*, nesses dois casos é importante que fique clara a terminação: no primeiro para que possamos saber qual é o objeto, e no segundo, qual o tempo verbal;
- muitas vezes pronunciaste *ela* rapidamente, sem enfatizar o L. Em algumas outras palavras tu também não pronunciou algumas letras, como em *cortador*, que ficou *corador*, e *admitir*, que ficou *amitir*. Isso, porém, não impediu que entendesse as palavras no contexto;
- a concordância de algumas palavras ficou invertida, como em *primeira nome*, *uma liquidificador*, que são *primeirO número*, e *UM liquidificador*. Nesse caso os dois nomes são do gênero masculino;
- no final dos verbos no infinitivo a pronúncia é sempre na sílaba final, portanto *vaRRER* e não *VArrer*. Isso também conta para os casos dos verbos terminados em ênclise: *interromPÊ-la*, *concerTÁ-lo*;
- a pronúncia do L em algumas palavras é mais parecido com o U, como em *aLta*, que fica *aUta*, *eaLguns*, que fica *aUguns*;

- em português o C tem som de K na frente de A, O e U. Portanto, *manCarei* deve ser pronunciado *manKarei*;

- houve um pouco de pronúncia espanhola misturada com portuguesa, como em *começo*, *comienzo* e *peessoa*, *persona*;

TEXTO 2 –

-tu não pronunciou algumas letras das palavras, o que não dificultou que eu as entendesse, mas fez com que o texto ficasse pouco claro, *forçadas*, *fuçadas* e *considerados*, *consideros*;

- em algumas partes em que apareceram numerais no plural, tu os pronunciaste como se eles estivessem no singular, como em *43 milhÃO* ao invés de *43 milhÕES*, *as naçÃO* ao invés de *as naçÕES*;

- a única coisa que não consegui entender foi uma data depois de *situação semelhante só foi verificada em meados dos anos 19....*, o final do ano não ficou claro...

Acho que no geral é isso.

Os exemplos (04) e (05) não são comuns de acontecer em situações de aprendizagem de sala de aula. São raras as vezes que, em sala de aula, são realizadas leituras em voz alta por ser uma atividade extremamente complexa. No entanto, ler em voz alta pode fornecer informações relativas às estratégias de leitura, permitindo observar, por exemplo, que tipos de processo o aprendiz vivencia ou o que ele faz quando se depara com dificuldades em certos segmentos do texto ou certas palavras; ou ainda pode-se observar se o aprendiz está preparado para assumir riscos e fazer inferências adequadas ou se sua atenção é focalizada apenas na decodificação.

Ressalta-se que o *feedback* à leitura também se constitui em momentos de aprendizagem que combinam capacidades e habilidades na LE, como se observa nos exemplos (06) e (07), respectivamente:

(06) Como estou com pouco tempo e talvez já tenhamos discutido algumas das suas principais dificuldades com a fonética do português, resolvi gravar a minha leitura do mesmo texto que você me enviou gravado e fazer apenas duas observações: tente prestar atenção no jeito como pronuncio as palavras com acentuação gráfica e na maneira como pronuncio o sinal gráfico da vírgula (,). Também acho válido mencionar que a vírgula entre números pode ser pronunciada de maneira diferente da que eu faço na gravação, pois ela pode ser substituída pelo ponto (.), ou seja, você pode falar 'ponto' em lugar de 'vírgula', quando entre números.

Sobre o seu resumo, está muito bom e, mais uma vez, saliento que sua pronúncia das palavras do português é muito mais compreensível quando fala mais espontaneamente, o que mostra que você está indo bem no aprendizado do português. Só preciso dizer que, caso você queira ser uma boa falante do português, deve tentar separá-lo do espanhol em sua cabeça, pois são bastante diferentes em vários aspectos. (feedback a respeito do texto 03)

(07) Para a quinta gravação:

O maior problema aqui - problema que também enfrentei em uma de minhas leituras em inglês - é a fluência na transição das falas dos personagens, seja pela simples mudança de voz ou por um personagem se posicionar contrário ao outro. Eu vou apenas fazer uma gravação minha da conversa e deixarei pra você o resto, tudo bem?

Sobre o seu resumo, está corretíssimo. O assunto é bastante polêmico aqui no Brasil, onde existe muito preconceito em relação às variações linguísticas e o texto mostra como a regra é confusa, uma vez que o personagem que mostra saber a regra acaba sem saber uma questão. Realmente, o importante é ser entendido, a formalidade se molda à situação e nunca chega a ser tão contraditória quanto as regras gramaticais - e tudo isso é mostrado no texto. Detalhe para eu mesmo me confundindo enquanto leio.

Percebe-se, pelo *feedback* oferecido pelos interlocutores brasileiros à leitura dos aprendizes de PLE-adicional, que a leitura em voz alta não representou um desafio para os aprendizes, pois o envolvimento com a tarefa, a perspectiva de leitura para um interlocutor real e um propósito que não apenas se constitui em mais uma tarefa de sala de aula, foi uma base de apoio, não uma situação ameaçadora, para que pudessem ler com confiança de sua capacidade e tivessem a oportunidade de se preparar para o que leram. Portanto, é nessa dimensão que este estudo mostra que em tarefas de leitura, além da sala de aula e em contextos de *blended learning*, está-se oportunizando a leitura como prática social.

Portanto, os exemplos trazidos nesta seção sugerem, pelos resultados, que é possível combinar leitura com vocabulário e pronúncia; combinações, muitas vezes, deixadas de lado na abordagem comunicativa por não serem prioridade nesta abordagem e porque, tradicionalmente, a pronúncia é vista como um componente linguístico. De acordo com Elliot (1997), essa poderia ser uma crença de que pronúncia, particularmente para os adultos, é mais difícil de lidar do que as outras habilidades na LE. Por outro lado, embora a ênfase nesta habilidade pareça não ser central, os exemplos de *feedback* mostram que é possível considerar tais aspectos, dando aos aprendizes mais confiança em leitura na LE.

A produção escrita como atividade interlocutiva

Warschauer (2010) destaca que a escrita é importante no processo de ensino e de aprendizagem de LE por, no mínimo, três razões: (1) escrever bem é uma habilidade vital para profissionais e para acadêmicos, porém seu domínio se revela especialmente difícil para aprendizes de LÉs; (2) escrever pode ser um instrumento eficaz para o desenvolvimento da linguagem acadêmica proficiente, pois os aprendizes podem se deparar com léxico de uma área em particular e explorar/produzir construções mais complexas em seus trabalhos escritos; (3) escrever oportuniza aos alunos perceber suas dificuldades e suas lacunas de conhecimento, lidar com conhecimento abstrato e específico. Assim, as produções escritas, desenvolvidas em forma de *blog*, mostradas a seguir, evidenciam essas razões e sugerem como, pela escrita, os aprendizes elaboram seu conhecimento, permitindo aos professores entendê-los melhor e assim ajustar tarefas conforme necessário. Para tanto, ilustra-se tal importância, trazendo o exemplo (08) de produção escrita de aprendizes de PLE-adicional.

February 2, 2012

Edited by [JMMa](#) on 2/15/2012 at 6:04 PM, GMT.

Tags: None([Edit](#))

O Tabaco

O consumo de tabaco é prejudicial á nossa saúde, fora o vicio que se adquire de total dependência. Muitas são as pessoas que, a nível de saúde são prejudicadas com o consumismo deste produto. Muitos também são os casos de pessoas em todo mundo, que morrem devido ao cancro do pulmão. Um gesto que seria também um bom exemplo, é a proibição da venda de tabaco, ou mesmo deveria haver mais incentivo à criação de unidades de apoio a todos aqueles que desejam parar de fumar, e um encorajamento aos próprios profissionais de saúde para que sigam este exemplo. Acho que o governo, e os

responsáveis pelas vendas destes produtos, têm o dever de tentar prevenir estas mortes, mas também a sociedade tem de se envolver no problema do consumo do tabaco, que é comum a todos nós. A introdução de legislação sobre locais de proibição do uso do tabaco, como nos locais de trabalho, transportes públicos e espaços públicos, acho que ajudou a aumentar o número de pessoas que pararam de fumar. Felizes das pessoas que não fumam, ou que conseguem deixar de fumar, porque além de ser benéfico para saúde também ajuda economicamente.

Viewer Comments (5)

Edit|Delete 

O tabaco

Made by RJ on 2/11/2012 at 3:11 PM, GMT.

Você em razão quando diz que, ao deixar de fumar, o fumante fica com mais dinheiro no bolso. Mas cada vez que a gente se decide a não comprar cigarillos é o governo que não cobra os impostos sobre o tabaco. O Reino Unido estes impostos de consumo que são muito mais elevados do que no Brasil e em Portugal, constituem até os três quartos do preço de todos os maços de cigarillos vendidos. Uma receita bruta enorme! Embora o governo queira que a gente pare de fumar, nesta época financeira difícil não quer que a renda baixe tampouco. Porém, não pode chupar cana e assoviar ao mesmo tempo!

Reply/Edit|Delete 

Made by CL on 2/12/2012 at 10:26 AM, GMT.

Sempre tenho a sensação de que nesse assunto os benefícios financeiros prevalecem sobre a saúde; quero dizer que os benefícios financeiros são constantemente valorizados quer fume quer não. Além disso certas pessoas sofrem dos efeitos do tabaco e outras podem fumar até os oitenta o noventa anos sem problemas.

[Reply/Edit/Delete](#) 

undefined

Made by [LB](#) on 2/17/2012 at 2:02 PM, GMT.

Pessoalmente não vejo beneficio nenhum na proibição do uso do tabaco nos espaços públicos já que não conheci a ninguém que pelo menos levasse em consideração a opção de deixar de fumar por causa disso. Muito pelo contrario, os fumadores sintam-se diretamente atacados pela lei e acabam fumar ainda mais para protestar contra da mesma!

[Reply/Edit/Delete](#) 

Tabaco

Made by [DD](#) on 2/19/2012 at 9:03 AM, GMT.

Não fumo. Nunca na minha vida tenho fumado, nem atrás das galpões para bicicletas na escola! Meu pai fumava constantemente durante 92 anos. Não quero fumar mas isso foi muito saudável para meu pai!

[Reply/Edit/Delete](#) 

undefined

Made by [JE](#) on 2/22/2012 at 10:03 AM, GMT.

A idéia de uma proibição de vendas de cigarros faz-me lembrar de uma ditadura, acho que ninguém se preocupa com os fumantes, por exemplo, eu gosto de jantar fora, mas é irritante que eu pago o mesmo preço que os não fumantes, mas eu tenho que ir para a rua para fumar, quando eu fui para a Austrália, eu tive que mudar de avião 3 vezes por causa das leis contra fumantes, e lembro-me que quando eu tinha 17 anos, eu podia fumar no

trabalho, mas quando o governo obrigou a proibição de fumar no local de trabalho eu tive que falar com clientes chatos para o dia inteiro sem nada para aliviar meu estresse, hoje em dia eu tenho certeza que perco pontos nos meus exames porque é proibido fumar. Acabei de dizer isto, mas eu estou pensando em deixar de fumar, mas não porque eu estou sendo pressionada, eu nunca fui facilmente influenciada, mas porque eu acho que está afetando a minha pele.

O exemplo indica que a escrita produzida em ambiente digital permite aos aprendizes construir conhecimento pela interação e negociação que tem com o outro, também aprendiz. É um trabalho coletivo e, por este motivo, pode-se dizer que a demanda de escrita em LE vem acompanhada pelo fácil acesso às mídias digitais globais. Tais mídias, de acordo com Warschauer (2010), têm desempenhado um papel importante no ensino da escrita, quer por meio da abordagem cognitiva, preponderante na década de 1980, ou pela abordagem sociocognitiva, iniciada na década de 1990, na qual a comunicação mediada por computador passou a ser vista como uma ferramenta de construção social de significados (Kern & Warschauer, 2000).

Considerar tal ferramenta como um recurso de construção social significa que escrever sempre pressupõe propósitos e interlocutores (Rottava, 2003) e que a mesma é uma maneira de interagir com o outro (Bakhtin, 2006), como pode ser observado no exemplo (09) que segue:

usina hidrelétrica

Posted by JE on 2/22/2012 at 10:06 AM, GMT.

Tags: None(Edit)

Reparei no facebook uma petição a circular para tentar impedir a construção de uma usina hidrelétrica em Belo Monte no Brasil. Será a terceira maior usina hidrelétrica do mundo.

A petição diz que 400.000 hectares de floresta será inundada, mais de 40.000 nativos serão deslocados e o projeto irá destruir os ecossistemas locais.

Achei interessante ler os comentários, algumas pessoas estão dizendo que o governo brasileiro não está respeitando os nativos, que é cobiça, e é violação dos direitos humanos. Outros argumentam que a usina irá criar emprego e que afeta apenas uma minoria, e que o Brasil precisa da eletricidade.

Eu tenho minhas dúvidas sobre algumas das afirmações feitas no facebook e eu estou espantada que 52,675 pessoas já partilharem essa história e que a maior parte dessas pessoas assinaram a petição sem pesquisar os fatos.

Viewer Comments (3)

Edit|Delete 

Made by [NM](#) on 2/22/2012 at 1:56 PM, GMT.

Eu quase nunca uso o Facebook, já que sempre tem uma bobagem dessas onde se tem que assinar alguma petição mas proporcionam bem pouca informação de base. Além disso, o pior do Facebook é de longe o fato de que cada vez que estou bêbado numa festa, o dia seguinte tem uma foto minha no meu “mural”...

Reply/Edit|Delete 

Made by [RT](#) on 2/22/2012 at 10:29 PM, GMT.

Isso é algo tão normal de ocorrer, das pessoas compartilharem algo sem saber exatamente a que se trata. Com certeza alguém será afetado se a usina for contruída. Acho que a usina será construída, mesmo com essa petição. A usina criará emprego há muita gente, sei que muitos nativos serão afetados mas não creio que o governo se preocupará com direitos humanos.

Reply/Edit|Delete 

Made by PN on 2/22/2012 at 10:46 PM, GMT.

Pois é J., eu concordo contigo, mas estas petições são uma forma que os brasileiros encontraram de se manifestarem sobre o que acontece no país. Os brasileiros dificilmente fazem protestos como vemos na Grécia, por exemplo, ou na Síria onde o povo tirou o tirano que estava no poder por tantos anos. Infelizmente o brasileiro ainda é muito pouco engajado com as questões políticas do país, porém essas correntes de facebook tem o intuito de tentar mudar um pouco esta realidade. Ao mesmo tempo que acho bom ter essa troca de informações sobre o futuro do país, ainda assim desconfio daonde vem os dados e por que deveríamos acreditar num ou noutro argumento.

Como se observa em (09), a construção social da escrita e a interação com o outro denotam uma concepção de linguagem funcional e interativa, cujos sujeitos constituem-se nas e pelas relações que se estabelecem sócio-historicamente situadas. Funcional porque a linguagem (assim como o próprio sistema linguístico) está intrinsecamente ligada ao sistema social e ao uso (Halliday, 1978/2001). Desse modo, a linguagem como fenômeno social é “ao mesmo tempo uma parte da história humana e uma realização dela” (Halliday, op.cit., p.18). Halliday apresenta uma visão de linguagem funcionalmente organizada dentro de uma realidade social e concebe a língua como um elemento essencial no processo de interação. Sendo assim, a linguagem não é somente um mecanismo para expressão de fatos da realidade, mas também uma realização do sistema semiótico, em que a realidade social, segundo Halliday, seria um *edifício de significados*.

Com a metáfora do *edifício de significados*, Halliday procura explicitar o processo de interação e a relação dialógica entre texto e contexto⁵, em que um texto carrega influências do contexto em que foi produzido. Observa-se tal especificidade no exemplo (09) quando os aprendizes revelam como lidam com determinados assuntos, situações e tarefas no cotidiano. Desse modo, os dados permitem que se estabeleça uma aproximação entre a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, em que o dialogismo é considerado princípio constitutivo da linguagem, e o aspecto funcional como propriedade fundamental da linguagem, de acordo com Halliday. Portanto, a produção escrita é um processo que permite a interação entre locutor/interlocutor e o próprio texto. Essa interação pode ser melhor compreendida pela metáfora da ponte de Bakhtin a qual evidencia o fenômeno social da interação verbal, pois

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *a* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p. 115, grifos no original).

⁵ A relação entre texto e contexto está presente no aspecto funcional da linguagem. Para Halliday (1978/2001), todo texto carrega influências do contexto em que foi produzido. O texto, para o autor, é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical na qual os significados são entendidos ou criados a partir de escolhas de unidades significativas estruturalmente organizadas, estão disponíveis no sistema linguístico e são motivadas socialmente. Nessa perspectiva, o texto é considerado um evento interativo, pois: “A relação entre texto e contexto é dialógica: o texto cria o contexto da mesma maneira que o contexto cria o texto”. (Halliday, 1989, p. 47). O contexto de situação surge e é determinado pelo contexto mais amplo de sua respectiva cultural. É uma representação abstrata e o contexto de cultura compreende todo sistema semântico da linguagem. Conforme Halliday (1993, p. 10): “A situação em que uma interação linguística ocorre dá aos participantes uma grande quantidade de informações sobre os significados que estão sendo trocados e sobre os que provavelmente poderão ser trocados”.

Essa metáfora da ponte não só ajuda a compreender a constituição do locutor enquanto sujeito em um processo de reconhecimento de *si* pelo reconhecimento do *outro* (interlocutor), como também ilustra a duplicidade do enunciado (palavra), que é o produto da interação “de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, op.cit., p. 114). Dessa forma, o enunciado é concebido como um ato duplo, como uma ponte dependente de ambos os lados para se constituir como tal e, portanto, todo enunciado depende tanto do locutor quanto do interlocutor para se concretizar, sendo materializado pelo diálogo entre tais sujeitos, que alternam réplicas em um movimento de alteridade e, assim, fazem avançar a interação, observável no exemplo (11) que é transcrito no que segue:

February 4, 2012

Posted by RJ on 2/4/2012 at 10:27 PM, GMT.

Tags: None([Edit](#))

Durante uma visita recente ao Brasil, os brasileiros lembraram William Haig de que a economia brasileira ultrapassou a do Reino Unido e que se trata agora dum diálogo de iguais. O ‘governo Dilma’ não vai apoiar sanções econômicas europeias contra o Irã e não concorda com a presença de navios da frota britânica na América Latina para proteger as Malvinas. Imaginemos o contrário com navios argentinos buscando petróleo nas águas britânicas! Como o Reino Unido é membro da União Europeia, o Brasil é membro do MERCOSUL e outras organizações latino-americanas. O Brasil tem obrigação de apoiar seus vizinhos mesmo se eles incluam o Chávez da Venezuela. Os latino-americanos e também os britânicos estão fazendo acusações de colonialismo numa guerra de palavras intensiva. Não sei se, neste ambiente tenso, era uma ideia sensata de incluir o Príncipe William nas forças armadas britânicas no Atlântico Sul.

Viewer Comments (4)

Edit|Delete 

Made by CL on 2/16/2012 at 12:07 AM, GMT.

O que faz-me rir é a hipocrisia vindo da Argentina e do Reino Unido sobre o colonialismo. Ao certo ambas nações tenham interesses lucrativos, o petróleo como você indica, e isso sempre causa fricções. Perguntou-me a si mesmo como vai desdobrar-se o future com todas estas novas economias emergentes, como o Brasil por exemplo, e a catostrofíca derrota que vivimos nesse momento na Europa. Talvez estamos assistendo ao inicio do declínio do mundo ocidental e a China o Brasil e a India vão tornar-se as nações mais poderosas do mundo. Então é uma boa ideia aprender a falar português, vamos a necessitá-lo!!!

Reply/Edit|Delete 

Economia

Made by VL on 2/17/2012 at 12:29 AM, GMT.

Para ser sincera, eu não tenho muito conhecimento sobre economia, mas se o Brasil está a subir financeiramente, boas notícias para o povo brasileiro.

Reply/Edit|Delete 

Made by RR on 2/18/2012 at 10:54 AM, GMT.

Não entendo muito bem a situação com Argentina mas parece que o governo não esta pronto a liberar este território. No que diz respeito ao príncipe William, ele faz parte da Força Aérea britânica quem vai implantar-lo a vários lugares. O príncipe está nas

Malvinas para um missão de busca e resgate, mas chega com as forças armadas, que os argentinos vêem como provocativo. Espero que a situação não piorará.

[Reply/Edit/Delete](#) 

Made by [NM](#) on 2/20/2012 at 4:46 PM, GMT.

Eu acho que - visto de forma subjectiva - a melhor seria que o Reino Unido cedesse As Malvinas a Argentina, já que não faz sentido que sigamos lá hoje em dia. Ainda pior, enviar o príncipe William num navio de guerra foi um disaster diplomático. Porém, a população lá quer ficar com o Reino Unido e rejeita interiramente os pedidos argentinos, pois o caminho a seguir não é bem claro.

Portanto, o exemplo (10) permite que se conclua que o texto escrito funciona como a ponte que une os sujeitos desse processo, território comum entre ambos. As relações estabelecidas no processo de produção escrita, evidenciadas nos exemplos (08), (09) e (10) são ilustradas no Diagrama 01:

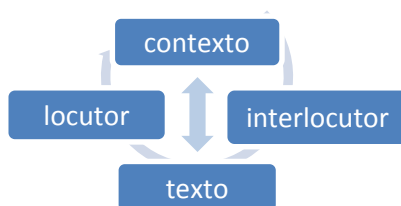


Diagrama 01: relações funcionais e interativas na produção escrita

Como pode ser observado no diagrama, produzir por escrito é um ato de responsividade, no sentido bakhtiniano, já que, todo enunciado é uma resposta a outros enunciados,

preexistentes e prefigurados, produzidos em situações e contextos distintos. Reitera-se, assim, que a produção escrita é efetivamente um ato responsivo.

Portanto, os resultados permitem sugerir, baseando-nos no que é ilustrado no Diagrama 01, que a produção escrita no *blog* é um enunciado (o enunciado/texto postado no blog) que tem relação com o mundo e as experiências sociais e culturais dos aprendizes/escritores. Além disso, como se observa no comentário de VL, no exemplo (10), em que o escritor revela seus interesses ou, ainda, no comentário de NM, no mesmo exemplo, o texto constitui-se em uma reação a algo recorrente no cotidiano dos aprendizes. Ademais, os comentários feitos nas produções escritas, postadas no blog, visam a uma resposta ao enunciado anterior, com o intuito de compartilhar experiências sócio-historicamente situadas.

Resultados e considerações finais

Tendo como objetivo refletir sobre diversas possibilidades de interação e uso de LE por aprendizes de PLE-adicional, relatou-se dois projetos implementados em contexto de *blended learning*, que contemplam distintas dimensões e habilidades na LE em questão.

A hipótese norteadora desta reflexão foi que as distintas perspectivas de aprendizagem e de uso da língua em ambientes virtuais podem contribuir para que os estudantes tornem-se aprendizes independentes por meio do uso de inúmeras possibilidades tecnológicas existentes na atualidade.

Com relação aos resultados observados no projeto de leitura, os dados indicam a relevância em combinar textos e interlocutores diversos para permitir aos aprendizes *feedback* efetivo, variável e de acordo com as dificuldades encontradas em cada texto lido. Além disso, a oportunidade de obter *feedback* indicou a natureza multicomponencial da leitura, ou seja, a leitura de textos de diferentes gêneros (texto jornalístico, crônica, texto cômico, dramático, dentre outros) pode requerer do aprendiz distintas estratégias de leitura. Especula-se que a diversidade nos modos de leitura e na compreensão que apresentaram do que leram pode estar

relacionada ao domínio de leitura dos aprendizes e, portanto, os resultados indicam que, apesar de lerem um texto com certa facilidade, a compreensão textual requer múltiplos componentes, incluindo vocabulário e nuances textuais mais avançadas, para que se possa construir sentido.

Ainda com relação à leitura e suas combinações, verificou-se que a qualidade do *feedback* que os aprendizes receberam indicou que esse papel não precisa ser apenas desempenhado pelo professor, mas pode ser um outro interlocutor, centrando-se na leitura como prática social.

Com relação aos resultados inferidos na produção escrita no *blog*, observou-se que os aprendizes interagem textualmente e tornam-se autores daquilo que escrevem ao tentarem expor seu ponto de vista com base na negociação e compreensão que constroem ao lerem a produção textual de seus interlocutores, também aprendizes. Em particular, a negociação requer dos aprendizes considerar o texto além de ponte, em termos bakhtinianos, e de edifício de significados, em termos de Halliday, como o ponto de partida para a produção escrita. Por sua vez, nesse ponto de partida subjazem experiências, vivências e conhecimentos do cotidiano, culturais e científicos distintos, que desafiam os aprendizes a produzirem por escrito para além da dimensão linguística na LE.

Referências

- Amado, C. S. S. (2013). Aprendizagem de português língua estrangeira por estudantes de língua materna alemã em contexto de *blended learning*: chat e exercícios interativos online na distinção entre o pretérito perfeito simples e o imperfeito. In: Melo-Pfeifer, S.; Sá, M. H. A. (Org.). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel, p.77-100.
- Bakhtin, M. M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Cook-Gumperz, J. (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press (tradução em português: A construção social da alfabetização pelas Artes Médicas, 1991).
- Da Silva, A. M. (2010). Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) por meio de filme: considerações sobre o ‘Portfólio Europeu para Línguas (CEFLs)’. *Revista Littera*, Vol.1, n.1, (online), p. 121-133.
- Elliot, A. R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, Vol. 80, n. 1, p. 95-108.
- Felix, U. (2005). E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches. *ReCALL*, Vol. 17, n.1, p. 85-100.
- Gruba, P.; Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Traducción de Jorge Ferreiro Santana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Harker, M.; Koutsantoni, D. (2005). Can it be as effective? Distance versus blended learning in a web-based EAP programme. *ReCALL*, Vol. 17, n. 2, p. 197-216.
- Hood, S.; Solomon, N.; Burns, A. (2002). *Focus on reading*. Sydney: NCELTR.
- Melo-Pfeifer, S.; SÁ, M. H. A. (Org.) (2013). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, Vol. 17, n. 2, p. 163-178.
- Rottava, L. (2003). *A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. 1. ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, Vol. 01.
- Rottava, L.; Da Silva, A. M. (2012). A interação em ambiente eletrônico no ensino de português língua estrangeira adicional: a otimização da aprendizagem de iniciantes. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Ano 11, n. 1, p. 159-188.
- Rottava, L.; Da Silva, A. M. (2013). Interação em ambiente virtual no ensino de português como língua estrangeira adicional. In: Melo-Pfeifer, S.; SÁ, M. H. A. (Org.). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel, p.139-155.
- Sagarra, N.; Zapata, G. C. (2008). Blending classroom instruction with online homework: a study of student perceptions of computer-assisted L2 learning. *ReCALL*, Vol. 20, n. 2, p. 208-224.

Songy, J. (2013). Blended learning: cultura virtual para língua presencial. In: Melo-Pfeifer, S.;

SÁ, M. H. A. (Org.). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*.

Lisboa: Editora Lidel, p.101-118.

Stanley, G. (2013). *Language learning with technology: Ideas for Integrating Technology in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Warschauer, M. (2010). Invited commentary: new tools for teaching writing. *Language Learning & Technology*, Vol. 14, no. 1, p. 3-8.