

Betina von Staa

Elaboração e avaliação de *design* de curso instrumental on-line
de escrita acadêmica em inglês

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para obtenção do título de Doutor em
Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas sob a orientação
da Profa. Doutora Heloisa Collins.

LAEL - PUC/SP

Julho/2003

FOLHA DE APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

*Aos meus queridos
Alexandre e Natalia e à
pequena Isabela,
que está para chegar.*

AGRADECIMENTOS

Realizar esta tese só foi possível porque recebi apoio de instituições, professores, colegas, amigos e familiares. A seguir, apresento meus agradecimentos sinceros a todos aqueles que me ajudaram, cada um à sua maneira, a realizar este trabalho:

ao CNPq, cujo fomento à pesquisa foi essencial para me permitir passar mais de 4 anos estudando;

à minha orientadora, Heloisa Collins, por seus comentários sempre muito inspiradores e humanos nos momentos das mais diferentes necessidades;

às integrantes das diferentes bancas de qualificação, Maximina Freire e Anise Ferreira, pelas observações que certamente enriqueceram este trabalho;

aos colegas do Edulang, cujas discussões tanto contribuíram para a elaboração do curso aqui descrito: Alexandra Fogli Serpa Geraldini, Ana Sílvia Ferreira, Angelita Gouveia Quevedo, Catia Pitombeira, Denise Bértoli Braga, Glaucia Terzian, Kátia Cristina do Amaral Tavares, Maria do Carmo Martins Fontes, Maria do Carmo Sabbag, Maria Eugenia Batista, Maria Isabel Lacombe, Marilisa Shimazumi, Rosinda Guerra Ramos, Rossana Arcoverde, Shannon Svadi, Sheyla Riyadh Weyersbach, Terezinha Maria Sprenger;

um agradecimento especial às minhas colegas, também integrantes do Edulang, Izaura Maria Carelli, Roberta Lombardi Martins, Maria Paula Salvador Wadt, que ofereceram apoio acadêmico e pessoal durante todo o desenvolvimento deste trabalho;

ao colega do Edulang, Eduardo Lang, por sua disponibilidade em assessorar a docência do curso *Publish or Perish*;

ao técnico do laboratório do Edulang, Paulo Kuester Neto, sempre disponível para dar suporte técnico para mim e para os alunos do curso;

aos participantes da análise de necessidades e a todos os alunos da primeira versão do curso *Publish or Perish*, sem os quais simplesmente não teria sido possível realizar este trabalho;

ao meu irmão, Ricardo von Staa, que me ensinou a fazer cálculos que tornaram os resultados desta tese mais significativos;

ao Carlos Eduardo Motter e à Ivone Nonato Sotelo que me ofereceram-me as condições necessárias para realizar este trabalho;

à Luciene Cruz pelas suas inúmeras dicas sobre como usar recursos avançados do Word e do Excel;

à Luciene Francisca de Paula, que cuidou de mim, da Natalia, da nossa casa, da nossa roupa e da nossa comida durante todos esses anos em que eu tinha de aproveitar todos os minutos possíveis para ficar sentada à frente do computador;

à minha obstetra, Marilene Mikiko Iwakura Anzai, que me garantiu uma primeira gravidez tumultuada mas, felizmente, bem-sucedida e uma segunda gravidez tranqüila durante a realização deste trabalho;

aos meus pais, Arndt von Staa e Carla Romanó von Staa, que sempre me deram apoio e cobraram desempenho em todas as minhas conquistas, por, mais uma vez, terem partilhado as minhas ansiedades;

aos meus sogros, Wyler Mansur e Maria Geralda Teodoro Mansur, por todas as vezes que “deram um pulo” aqui em SP para paparicar a neta.

ao meu marido, Alexandre Teodoro Mansur, por ser parceiro, saber ouvir, ajudar e por dar a sensação de estarmos crescendo juntos em todos os sentidos;

e, por fim, à Natalia von Staa Mansur, que me apresentou o desafio mais maravilhoso de todos: ser mãe.

RESUMO

Neste estudo de caso, apresentamos a elaboração e a avaliação do *design* do curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês *Publish or Perish*. Apesar do texto acadêmico ter especificidades que nem sempre um autor de artigo acadêmico em L2 conhece e apesar de pesquisadores terem a necessidade de publicar em revistas de renome internacional, não conhecemos outros cursos deste tipo sendo oferecidos no Brasil em contexto on-line. Nesse contexto, é possível atingir muito mais alunos do que em contexto presencial, exatamente quando eles percebem a necessidade de um curso desses. O curso foi elaborado e ministrado pela autora do presente trabalho. Está baseado em uma visão de linguagem sistêmico-funcional e segue uma abordagem de ensino instrumental e construtivista. Para avaliá-lo, observamos de que modo a sua elaboração corresponde à análise de necessidades do público-alvo e à situação-alvo; de que modo ele pode ser caracterizado como instrumental, construtivista e com uma visão de linguagem sistêmico-funcional; e como os alunos interagiram com o material do curso, com o professor e entre si. A interação dos alunos no curso revelou o perfil de alunos atendidos pelo curso, os pontos fortes e fracos do material oferecido e das atividades sugeridas aos alunos e o modo como os alunos que encerraram o curso construíram a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês. Os resultados deste trabalho também nos permitiram discutir a importância da interação entre alunos em cursos on-line de escrita acadêmica, fazer propostas de aprimoramento no curso *Publish or Perish*, de aprimoramento na ferramenta de autoria utilizada e de pesquisas futuras relevantes para uma compreensão mais aprofundada do próprio curso e do ensino e aprendizagem a distância em geral.

ABSTRACT

In this case study we present the design and the evaluation of the on-line ESP academic writing course *Publish or Perish*. Even though academic texts have important characteristics that are not necessarily known by the L2 writer, and even though researchers need to publish in internationally recognised journals, we do not know of other courses of this kind being offered online in Brazil. In this context, it is possible to reach many more students than in face-to-face courses, exactly at the moment when they feel the need for a course of this kind. The course was designed and taught by the author of the present study. It is based upon a systemic-functional view of language and on an ESP and constructivist view of learning. To evaluate the course, we observed in what sense its design corresponds to the needs analysis of its public and to the target-situation; we observed in what sense it can be characterized as a constructivist ESP course with a systemic-functional view of language; and we also observed how its students interacted with the course materials, with the teacher and among themselves. The students' interaction in the course revealed the profile of the students who benefitted most of the course, the strong and weak points of the offered materials and suggested activities and the way in which the students who finished the course constructed the ability to write research articles in English. The results of this study have also enabled us to discuss the importance of interaction among students in on-line academic writing courses, to suggest some upgrade to our course and to the chosen courseware and some relevant future research to better understand our course and distance teaching and learning in general.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. INSTRUMENTAL TEÓRICO DA PESQUISA.....	32
1. CONSTRUTIVISMO EM <i>DESIGN</i> INSTRUCIONAL.....	32
1.1 <i>Interação e Interatividade em EAD</i>	36
2. A VISÃO DE LINGUAGEM QUE FUNDAMENTOU O CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	40
3. A ABORDAGEM INSTRUMENTAL DE ENSINO DE LÍNGUAS QUE FUNDAMENTA O CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	44
3.1 <i>A lingüística de corpus na análise de necessidades</i>	49
4. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS:.....	51
5. RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS PARA ELABORAÇÃO DE CURSOS ON-LINE.....	55
5.1. <i>Organização da estrutura do curso</i>	56
5.2. <i>Seqüências de aprendizado</i>	57
5.3. <i>Atividades e exercícios</i>	59
5.4. <i>Outras considerações</i>	60
6. COMENTÁRIOS FINAIS.....	60
2. OS DADOS E A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	62
1. SOBRE O WEBCT	64
2. A ANÁLISE DE NECESSIDADES:	68
2.1. <i>A análise de necessidades de potenciais alunos do curso</i>	68
2.2. <i>A análise da situação-alvo</i>	70
3. A ANÁLISE DO CURSO.....	72
4. A OBSERVAÇÃO DA RELAÇÃO DOS ALUNOS COM O CURSO	73
4.1. <i>Análise do perfil dos alunos que permaneceram ou desistiram</i>	74
4.2. <i>Análise da qualidade do material do curso segundo a interação que alunos travaram com ele</i> ..	75
4.3. <i>O desempenho das alunas na produção de textos</i>	76
3. ANÁLISE DAS NECESSIDADES DO PÚBLICO E DA SITUAÇÃO-ALVO	77
1. NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DOS POTENCIAIS ALUNOS DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	77
1.1. <i>Sobre a fase da carreira em que nossos informantes se encontravam:</i>	77
1.2. <i>Sobre a dificuldade percebida para escrever artigos acadêmicos em inglês:</i>	77
1.3. <i>Sobre a dificuldade ao escrever em português:</i>	78
1.4. <i>Sobre o que gostariam de aprender em um curso de produção de artigos científicos em inglês.</i> ..	78

1.5. Sobre os tipos de correções sugeridas por revistas internacionais às quais submeteram artigos	79
1.6. Sobre o interesse em participar de um curso de produção de textos acadêmicos em inglês via Internet.....	80
1.7. Interpretação dos dados.....	80
2. ANÁLISE DA SITUAÇÃO-ALVO: O ARTIGO ACADÊMICO	81
2.1. Recomendações de publicações científicas.....	81
2.2. Descrições do artigo acadêmico presentes na literatura especializada.....	83
2.2.1. A gramática do artigo acadêmico	86
2.3. A análise de textos autênticos.....	92
2.3.1. A seção da Introdução	93
2.3.2. A seção de Métodos.....	99
2.3.3. A seção de Resultados	103
2.3.4. A seção de Discussão.....	105
4. DESCRIÇÃO FUNDAMENTADA DO CURSO PUBLISH OR PERISH	109
1. O OBJETIVO DO CURSO:.....	109
2. O CONTEÚDO DO CURSO:	110
2.1. A unidade da Introdução.....	110
2.2. A unidade de Métodos.....	112
2.3. A unidade de Resultados.....	113
2.4. A unidade da Discussão.....	115
2.5. A mini-unidade de reflexão sobre o que é um artigo acadêmico.....	116
2.6. A primeira unidade do curso.....	116
3. AS ATIVIDADES PROPOSTAS NO CURSO PUBLISH OR PERISH	118
3.1. As atividades auto-monitoradas:.....	119
3.2. As atividades de pesquisa colaborativa	121
3.3. As sugestões de debates.....	124
3.4. As atividades de escrita colaborativa.....	126
3.5. As atividades de reflexão sobre o próprio desempenho	128
4. APRESENTAÇÃO DA INTERFACE DO CURSO PUBLISH OR PERISH.....	129
4.1. A forma dos slides de apresentação de conteúdo.....	129
4.2. A navegação.....	130
4.3. O espaço para recados.....	136
4.4. Os recursos para o aluno acompanhar seu desenvolvimento:.....	137
5. A INTERAÇÃO DOS ALUNOS COM O CURSO	141

1. PARTICIPAÇÃO.....	142
1.1. <i>Quantidade de acessos ao curso</i>	145
1.2. <i>Relação entre pagamento do curso e permanência</i>	147
1.3. <i>Realização de atividades autênticas:</i>	147
1.4 <i>Participação em atividades de pesquisa</i>	148
1.5. <i>Participação em atividades cooperativas</i>	149
1.6. <i>Participação nas atividades auto-monitoradas</i>	150
1.7. <i>A interação humana no curso</i>	151
1.8. <i>Percurso dos alunos</i>	158
2. AVALIAÇÃO DO MATERIAL SEGUNDO O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS.....	161
2.1. <i>Estatística geral:</i>	162
2.2. <i>Média de acessos por categoria de páginas das três primeiras unidades do curso Publish or Perish</i>	163
2.3. <i>Visitação a páginas individuais do curso Publish or Perish</i>	166
2.4. <i>O tempo de permanência em cada página:</i>	169
2.5. <i>Participação e desempenho nas atividades auto-monitoradas:</i>	172
2.6. <i>Comparação dos dados sobre visitação a páginas de conteúdo e participação e desempenho em atividades auto-monitoradas</i>	178
3. ANÁLISE QUALITATIVA DOS TRABALHOS DAS ALUNAS QUE PERMANECERAM NO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	179
3.1. <i>Ângela: Já sabia muito inglês e demonstrou ter aprendido como escrever artigos acadêmicos no curso</i>	180
3.2. <i>Aline: Aluna já sabia muito inglês e deixou dúvidas se o curso interferiu no seu texto</i>	185
3.3. <i>Andrea: apesar de dificuldades com o uso da língua inglesa, construiu habilidade de escrever artigos acadêmicos</i>	191
CONCLUSÕES: OBSERVANDO O ALUNO PARA COMPREENDER O CURSO E REFLETIR SOBRE A EAD ON-LINE	198
1. GRAU DE ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	200
1.1. <i>Incorporação dos resultados da análise de necessidades com alunos potenciais no design do curso Publish or Perish</i>	201
1.2. <i>Incorporação dos resultados da análise da situação-alvo no design do curso Publish or Perish</i>	203
1.3. <i>Adequação do curso à abordagem construtivista</i>	206
1.5. <i>Como os materiais do curso atenderam as necessidades dos alunos</i>	212

1.5. <i>Desempenho dos alunos no curso</i>	213
2. O FATO INESPERADO: ALUNOS PRATICAMENTE NÃO INTERAGIRAM COM COLEGAS.....	214
3. POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	217
4. SUGESTÕES DE MELHORIAS NA FERRAMENTA DE AUTORIA.....	221
5. SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS.....	224
5.1. <i>Pesquisas futuras sobre o curso Publish or Perish</i>	225
5.2 <i>Pesquisas futuras sobre EAD on-line em geral</i>	226
BIBLIOGRAFIA	228
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO CORPUS DA PESQUISA DA SITUAÇÃO-ALVO	245
ANEXOS:	248

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PÁGINA DE ATIVIDADES AUTO-MONITORADAS DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
FIGURA 2: ENTRADA NA SEÇÃO DE TRABALHOS COLABORATIVOS DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i> ..	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
FIGURA 3: PÁGINA DE ENTRADA NOS DEBATES DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	126
FIGURA 4: PÁGINA DE ENTRADA DOS <i>ASSIGNMENTS</i> DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	128
FIGURA 5: <i>SLIDE</i> DE APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDO DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	130
FIGURA 6: PARTE SUPERIOR DA <i>HOMEPAGE</i> DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	132
FIGURA 7: PARTE INFERIOR DA <i>HOMEPAGE</i> DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	133
FIGURA 8: PÁGINA QUE LEVA ÀS DIFERENTES UNIDADES DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	134
FIGURA 9: BARRA DE NAVEGAÇÃO PELAS UNIDADES DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	135
FIGURA 10: CALENDÁRIO USADO NO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	137
FIGURA 11: <i>LAYOUT</i> DA PÁGINA EM QUE O ALUNO OBSERVA SEU DESEMPENHO NAS ATIVIDADES AUTO-MONITORADAS E NOS <i>ASSIGNMENTS</i>	138
FIGURA 12: PÁGINA DE ACESSO À AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES AUTO-MONITORADAS NO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	139
FIGURA 13: QUANTIDADE DE MENSAGENS POSTADAS PELO PROFESSOR E PELOS ALUNOS NO FÓRUM.....	152
FIGURA 14: QUANTIDADE DE E-MAILS ENVIADOS PELO PROFESSOR E PELOS ALUNOS.....	152
FIGURA 15: ORIGEM DAS RESPOSTAS NAS TROCAS DE TURNO.....	154
FIGURA 16: ACESSO POR CATEGORIA DE PÁGINAS.....	165
FIGURA 17: APROVEITAMENTO NAS ATIVIDADES AUTO-MONITORADAS NO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	175

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- ESTADO ATUAL DAS PESQUISAS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS EM EAD.....	23
TABELA 2 – FORMAÇÃO DOS INFORMANTES DO QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES:	77
TABELA 3: FREQUÊNCIA DOS TEMPOS VERBAIS ENCONTRADOS EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS ACADÊMICOS, EM 87 SEQÜÊNCIAS DE VERBOS NO MESMO TEMPO VERBAL.....	94
TABELA 4: FREQUÊNCIA DE TEMPOS VERBAIS USADOS PARA SE OCUPAR O NICHU, DE UM TOTAL DE 34 VERBOS	95
TABELA 5: FREQUÊNCIA DE USO DE CONECTORES EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS ACADÊMICOS.....	97
TABELA 6: FREQUÊNCIA DE FRASES NEGATIVAS E DE FRASES COM MODALIZAÇÃO DA NEGAÇÃO ENCONTRADA EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS ACADÊMICOS.....	98
TABELA 7: FREQUÊNCIA DE TEMPOS VERBAIS ENCONTRADOS NAS SEÇÕES DE MÉTODOS.....	100
TABELA 8: FREQUÊNCIA DE VOZ ATIVA E VOZ PASSIVA ENCONTRADA EM SEÇÕES DE MÉTODOS DE ARTIGOS ACADÊMICOS.....	100
TABELA 9: FREQUÊNCIA DE TEMPOS VERBAIS ENCONTRADOS EM SEÇÕES DE DISCUSSÃO DE ARTIGOS ACADÊMICOS, DE UM TOTAL DE 105 SEQÜÊNCIAS DE VERBOS NO MESMO TEMPO VERBAL.....	106
TABELA 10: FREQUÊNCIA DE CONECTORES DE OPOSIÇÃO ENCONTRADOS EM SEÇÕES DE DISCUSSÃO DE ARTIGOS ACADÊMICOS.....	106
TABELA 11: FREQUÊNCIA DE CONECTORES CAUSAIS ENCONTRADOS EM SEÇÕES DE DISCUSSÃO DE ARTIGOS ACADÊMICOS.....	106
TABELA 12: FREQUÊNCIA DE MODALIZADORES ENCONTRADOS EM SEÇÕES DE DISCUSSÃO DE ARTIGOS ACADÊMICOS.	107
TABELA 13: A UNIDADE SOBRE <i>INTRODUÇÕES</i> DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	111
TABELA 14: A UNIDADE SOBRE <i>MÉTODOS</i> DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	113
TABELA 15: A UNIDADE SOBRE <i>RESULTADOS</i> DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	114
TABELA 16: A UNIDADE SOBRE <i>DISCUSSÃO</i> DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	115
TABELA 17: A UNIDADE INTRODUTÓRIA.....	117
TABELA 18: ATIVIDADES AUTO-MONITORADAS DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	119
TABELA 19: ATIVIDADES DE PESQUISA COLABORATIVA DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	122
TABELA 20: TEMAS DE DISCUSSÃO PROPOSTOS NO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	125
TABELA 21- PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS DIFERENTES ATIVIDADES DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i> : PERFIL DOS GRUPOS DE ALUNOS.....	144
TABELA 22: QUANTIDADE DE ACESSOS DE TODOS OS ALUNOS INSCRITOS NO CURSO.....	145

TABELA 23: PERFIL DOS ALUNOS SEGUNDO PERCURSO DE NAVEGAÇÃO NO CURSO	160
TABELA 24: ESTATÍSTICA DE ACESSOS GERAL DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	162
TABELA 25: PÁGINAS MUITO MAIS ACESSADAS QUE O PADRÃO DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	167
TABELA 26: PÁGINAS MUITO MENOS ACESSADAS QUE O PADRÃO DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	168
TABELA 27: PÁGINAS COM TEMPO DE PERMANÊNCIA MUITO SUPERIOR AO PADRÃO DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	170
TABELA 28: PÁGINAS COM TEMPO DE PERMANÊNCIA MUITO INFERIOR AO PADRÃO DO CURSO <i>PUBLISH OR PERISH</i>	171
TABELA 29: ATIVIDADES COM ALTO NÍVEL DE DESEMPENHO	174
TABELA 30: ATIVIDADES COM BAIXO NÍVEL DE DESEMPENHO.....	174
TABELA 31- ATIVIDADES COM MAIOR NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO.....	176
TABELA 32 – ATIVIDADES COM MENOR NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO.....	176

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS POTENCIAIS ALUNOS DO CURSO:	248
ANEXO B: FORMULÁRIO DE VERIFICAÇÃO DO TEXTO DO COLEGA:	248
ANEXO C: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE RESULTADOS DE ÂNGELA.....	249
ANEXO D: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE DISCUSSÃO DE ÂNGELA.....	250
ANEXO E: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE INTRODUÇÃO DE ALINE.....	251
ANEXO F: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE MÉTODOS DE ALINE	252
ANEXO G: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE RESULTADOS DE ALINE.....	252
ANEXO H: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE DISCUSSÃO DE ALINE.....	253
ANEXO I: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE INTRODUÇÃO DE ANDREA, CONCOMENTÁRIOS DA P ROFESSORA EM VERMELHO	254
ANEXO J: ÍNTEGRA DAS VERSÕES DAS SEÇÕES DE MÉTODO DE ANDREA, COM ANOTAÇÕES DA PROFESSORA EM LETRAS COLORIDAS, EXATAMENTE COMO A ALUNA RECEBEU.....	254
ANEXO K: ÍNTEGRA DAS SEÇÕES DE RESULTADOS DE ANDREA, COM COMENTÁRIOS DA PROFESSORA RECEBIDOS PELA ALUNA EM LETRAS COLORIDAS.....	258
ANEXO L: ÍNTEGRA DA SEÇÃO DE DISCUSSÃO DE ANDREA, COM ANOTAÇÕES DA PROFESSORA ENVIADAS À ALUNA EM LETRAS COLORIDAS.....	261

Introdução

A carreira de um pesquisador é determinada pela sua produção acadêmica. Um aspecto extremamente relevante desta produção é a publicação de artigos em revistas de renome internacional, o que chega a ser uma exigência das agências de fomento à pesquisa. Sabe-se, também, que mais de 65% das revistas internacionais profissionais são em inglês (Hess et al. 1997). Foi por acreditarmos que pesquisadores precisam receber apoio adequado para desenvolver a habilidade de produzir seus artigos nesta língua que elaboramos o curso on-line *Publish or Perish*, cujo objetivo é desenvolver a habilidade dos pesquisadores das áreas de biologia e medicina de produzir artigos acadêmicos em inglês. O presente trabalho tem como foco a avaliação deste curso on-line.

Outra questão que justifica o oferecimento de um curso de inglês instrumental para a produção de artigos acadêmicos é que estes artigos têm de ser submetidos e publicados rapidamente e não vale a pena perder muito tempo com idas e vindas de textos com linguagem inadequada, sem contar que é possível que artigos bons em termos de conteúdo venham a ser rejeitados por excesso de problemas textuais.

No contexto internacional do ensino de escrita acadêmica a distância, existem diversos cursos em nível de graduação sendo oferecidos on-line. Alguns exemplos são *Introduction to Academic Writing*, da University of Waterloo, e *Academic Writing Multidisciplinary* e *Academic Writing Extended*, da University of Winnipeg, no Canadá; *English Language for Academic Purposes*, da University of Washington, *Introduction to Academic Writing* e *Introduction to Academic Writing – International Students*, da Arizona State University, e *Academic Writing I*, da University of Ithaca, nos Estados Unidos; e *Academic Skills Development*, da Charles Sturt University, na Austrália, entre outros.¹

Pelo que conseguimos observar, estes cursos tendem a tratar de diversos tipos de textos que precisam ser produzidos em nível de graduação, principalmente o “*essay*” (ensaio), e tendem

¹ As referências completas a estes cursos e a todos os outros cursos e sites mencionados neste trabalho encontram-se na bibliografia.

seguir uma visão de linguagem de inglês geral: abordam questões gramaticais gerais tais como forma dos tempos verbais, forma da voz passiva ou regras de ortografia.

Além destes cursos, universidades e professores oferecem *sites* com recursos on-line para auxílio na escrita de textos acadêmicos principalmente para alunos que têm o inglês como língua materna, que seguem a linha do inglês geral. Para citar alguns exemplos de *sites* deste tipo, temos, nos Estados Unidos, *A Guide for Writing Research Papers Based on Modern Language Association (MLA) Documentation*, do Capital Community College, de Connecticut; *Riceowl: The Rice On-line.Writing.Lab*, da Rice University, no Texas; *The Writing Center*, da University of Wisconsin-Madison, em Wisconsin; e *Writing Center*, da University at Albany, em Nova York. No Canadá, encontramos *Amanda's Web Page and Info Centre*, do Yukon College, em Yukon, no Canadá e *Language Assistance*, da Glendon College of York University, de Toronto; no Reino Unido, encontramos *Using English for Academic Purposes*, do professor Andy Gillett, do Department of Inter-Faculty Studies da University of Hertfordshire, Hatfield. Em países que não têm a língua inglesa como língua oficial, encontramos *Writing Help*, de Ruth Vilmi, Professora do Language and Communication Centre da Helsinki University of Technology, na Finlândia e *EIL – The English as an International Language Program*, da Chulalongkorn University, na Tailândia.

Em termos de cursos de escrita acadêmica instrumental para estrangeiros, também existem alguns programas, tais como *Academic Writing for ESL*, do Center for English as a Second Language, da Arkansas State University, nos Estados Unidos, e o *English for University Studies*, do Oxford Brookes University International Centre for English Language Studies, de Oxford, no Reino Unido.

Há, também, recursos on-line para estudantes, alguns sendo iniciativas individuais de professores, que seguem a abordagem instrumental do ensino de línguas, tais como o *Advice on Academic Writing*, da University of Toronto, no Canadá, o *Helping Asian EFL Students Acquire Academic Writing Skills*, do especialista em Asian Studies, Tim Newfields, e *Assignment#2: An online index*, do professor Daniel Craig.

A existência de cursos de escrita acadêmica e de *sites* de recursos para auxiliar neste tipo de escrita, em nível de graduação e pós-graduação para alunos cuja língua materna é inglês ou para alunos que não são falantes nativos do inglês, só indica a relevância de se oferecer este tipo

de serviço para estudantes e pesquisadores. Segundo Halliday (1993), a linguagem científica consiste em um tipo de inglês, um registro, que, por ser diferente da linguagem cotidiana, precisa ser aprendida por quem pretende ter seus textos bem aceitos no meio acadêmico:

It is English with special probabilities attached: a form of English in which certain words, and more significantly certain grammatical constructions, stand out as more highly favoured, while others correspondingly recede and become less highly favoured than in other varieties of the language. That is not to imply that there is one uniform version of it. (Halliday, 1993:4)

No entanto, apesar da necessidade premente de se publicar artigos acadêmicos cada vez mais e, muito freqüentemente, em inglês e de se saber que o texto acadêmico tem as suas especificidades que devem ser aprendidas, não encontramos referências sobre cursos instrumentais de escrita acadêmica em inglês disponíveis no país, seja presencialmente ou a distância.

Quanto a cursos deste tipo, no Brasil, encontramos referência a cursos de produção escrita em português, mas não especificamente de texto acadêmico, tais como *Definindo Critérios para um Curso de Leitura e Produção em Língua Portuguesa Via Web*, da Associação Brasileira de Educação a Distância; *Redação para Vestibulandos via Internet*, da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da PUC-SP; e *O Texto no Contexto Empresarial*, também da COGEAE da PUC-SP. Em termos de cursos de produção de texto acadêmico em português, existe o curso *Resenhando na Universidade*, oferecido pela COGEAE da PUC-SP, onde o curso *Publish or Perish* foi oferecido. Não encontramos outras referências a cursos de escrita acadêmica sendo oferecidos no país.

Podem ser vários os motivos para a dificuldade de se implantar cursos instrumentais para fins de escrita acadêmica presencialmente: a dificuldade de encontrar pessoal qualificado na maioria dos centros de pesquisa para ministrar tais cursos, dificuldade de reunir simultaneamente grupos de pesquisadores que estejam precisando de tal auxílio para justificar a organização de um curso, ou a falta de verbas oficiais nos institutos de pesquisa para a contratação de professores de língua estrangeira são os motivos que nos chamam mais a atenção.

Para fazer frente a esta dificuldade, parece interessante que se ofereça um curso instrumental de escrita de artigos acadêmicos a distância. Um curso oferecido pela Internet pode ser ministrado a partir de qualquer lugar onde haja um professor com o domínio necessário da língua estrangeira e pode atingir pesquisadores de todo o Brasil e, se necessário, até do exterior. Além disso, um curso a distância pode atender diversos alunos no momento em que percebem a necessidade de aprender a escrever, sem que tenham que organizar um grupo dentro de uma só instituição para estudar com um só professor e sem que tenham que se deslocar até a instituição. Quanto ao financiamento do curso, se o pesquisador individual perceber a necessidade de aprender a escrever artigos científicos, ele pode até optar por pagar por um curso virtual individualmente, sem necessariamente ter de esperar por trâmites burocráticos institucionais para autorizar o curso - e nada impede que uma instituição contrate um curso on-line.

Uma experiência que avaliou um curso de inglês por correspondência em Bangcoc (Boyle, 1994) demonstrou que este curso provou ser de extrema utilidade para alunos que pretendiam estudar no exterior, mas que ainda precisavam desenvolver o conhecimento deste registro lingüístico para poder aproveitar os cursos que pretendiam fazer. Os organizadores do curso percebiam que se perdia muito tempo tentando desvendar as sutilezas da linguagem acadêmica quando se pretendia fazer um curso no exterior e que se deveria aprender tal linguagem em casa antes de iniciar os estudos fora. A experiência de Bangcoc só teve um problema: a demora da correspondência afastou os alunos que moravam em lugares mais remotos, o que não deveria ser um problema quando se usa a Internet, pelo menos quando se pode contar com uma conexão minimamente satisfatória à rede.

Boyle (1994) também frisa que a modalidade a distância parece mais adequada ao público acadêmico do que a presencial. Acadêmicos são adultos, precisam do curso na hora e podem e precisam administrar seu tempo. Tais características do público são as que Keegan (1990) considera mais apropriadas para quem deseja participar de cursos a distância com êxito.

Sabendo-se, portanto, que há pessoas que precisam aprender a produzir artigos científicos aceitáveis para publicação, é necessário criar uma metodologia de ensino de inglês para fins acadêmicos a distância. Hess et al. (1997) já defendem a necessidade de criar metodologias de ensino deste tipo para a prática presencial. Portanto, vale a pena investigar esta modalidade de ensino para se garantir que cursos deste tipo realmente surtam o efeito desejado por seus alunos,

professores e elaboradores do material. Como se sabe, a criação de um programa de ensino a distância é bastante cara e laboriosa (Rossetti, 1998), e não se pode correr o risco de investir tantos recursos em projetos fadados a fracassar por falta de qualidade.

São quatro os motivos pelos quais estamos enfocando a área ampla de biologia, medicina e afins nesta primeira experiência em oferecer um curso on-line de escrita acadêmica em inglês: (1) nesta área a produção acadêmica no Brasil é bastante ampla e os pesquisadores têm de publicar em revistas internacionais para seguirem as suas carreiras; (2) apesar de haver diferenças no formato dos artigos das sub-áreas específicas, elas são superficiais e se restringem a tamanho de cada parte do texto ou decisão de juntar duas partes ou deixá-las separadas - sendo assim, é possível elaborar um curso único para este grupo de alunos baseado em gêneros textuais; (3) constata-se que os autores de L2 nas áreas biomédicas costumam ter mais dificuldades com a estrutura do texto do que com vocabulário específico, ao contrário dos autores de ciências humanas, que têm de definir os conceitos usados no trabalho científico e não podem se apoiar tão facilmente em glossários como autores nas áreas técnicas e biomédicas (Brett, 1994): para ensinar alguém a definir um conceito em L2, é necessário mais conhecimento da área específica do que para ensinar estrutura textual, conforme pretendemos neste projeto. A partir desta constatação, acreditamos que seria mais fácil oferecermos um primeiro curso de escrita acadêmica on-line em uma área em que não precisaríamos nos concentrar tanto em problemas de terminologia, que ofereceriam mais dificuldades para elaborar o curso. (4) A pesquisadora já tinha experiência com cursos presenciais de produção de artigos e teses em língua materna na área de biomédicas.

Quando se trabalha em *Web*, deve-se ter em mente as capacidades e as limitações do meio para o ensino e aprendizagem dos alunos. As capacidades que este meio oferece, segundo Persichitte (2000), são as seguintes:

- Ambientes centrados no aluno que permitam apoio cognitivo avançado;
- Oportunidade de incorporar interação e comunicação (em grupo e individual);
- Possibilidade de atender às necessidades acadêmicas de alunos pressionados por obrigações profissionais e pessoais;

- Um grande potencial de atender e de se adaptar às necessidades individuais dos alunos em termos afetivos, cognitivos e sociais, e
- Potencial de fornecer *feedback* quase imediato no nível do aluno.

Todas estas características, no entanto, são potenciais. Elas só são colocadas em prática se forem contempladas pelo *design* do curso e compreendidas e usadas pelos seus alunos. No presente trabalho, observaremos se o *design* do curso avaliado de fato corresponde à fundamentação teórica que se pretendia conferir a ele e se os alunos agem no curso de acordo com o que foi planejado, ou se tiram algum proveito do curso para seus objetivos pessoais, mesmo que não seja o objetivo traçado originalmente pelo *designer*.

Entre as limitações da *Web*, que certamente afetam o desenvolvimento do curso, Persichitte (2000) inclui as seguintes:

- Maior responsabilidade do aluno para monitorar, direcionar a auto-avaliar a sua aprendizagem;
- Uma visão gravemente equivocada que circula entre muitos alunos e professores de que a aprendizagem via *Web* é mais fácil do que em salas de aula tradicionais;
- O potencial de interpretações erradas, visto que o conteúdo é inteiramente mediado;
- A expectativa dos alunos de estarem diante de uma tecnologia de “*feedback* imediato”, o que obriga o professor a estabelecer limites de acesso.

Estas limitações do ensino on-line foram levadas em consideração ao elaborarmos o curso, pois tentamos, ao máximo, evitar que os alunos tivessem as visões equivocadas sobre a aprendizagem via *Web* listadas acima. Também demos um foco especial à maneira em que o aluno direciona, monitora e avalia a sua aprendizagem.

Em termos de pesquisa em EAD, Olson & Wisner (2002) realizaram um amplo levantamento entre 1996 e 2002, para observar o tipo de trabalhos que têm sido produzidos na

área de avaliação de cursos, que é o foco do presente trabalho. Os resultados da sua pesquisa estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1- Estado atual das pesquisas de avaliação de cursos em EAD²

Amostragem	Total de referências a trabalhos em EAD analisadas pelos revisores:	Mais de 500
	Quantidade de artigos encontrados em que se realiza avaliação de um curso específico:	47 (aproximadamente 10%)
Tipo de curso	Áreas do conhecimento incluídas nos cursos avaliados:	26%: ciências e medicina 23%: ciências sociais e educação 23%: engenharia, matemática e computação 15%: educação a distância 9%: <i>business</i> 4%: línguas
	Público-alvo:	81%: graduação 17%: pós-graduação 2%: graduação e pós-graduação
	Tipo de cursos avaliados:	62%: totalmente on-line 38%: mistos (on-line e presenciais)
Metodologia das pesquisas	Tamanho das amostras:	64%: amostras de menos de 100 alunos (mínimo de 9 alunos) 36%: amostras de mais de 100 alunos (máximo de 1406 alunos)
	Existência de grupo de comparação:	41%: não apresentou grupo de comparação 59%: apresentou grupo de comparação em curso presencial
	Variáveis observadas para se avaliar um curso:	<ul style="list-style-type: none"> • Dados demográficos sobre os alunos; • Aspectos técnicos; • Experiência prévia com computadores/Internet; • nível de participação/colaboração; • design do curso; • recomendação do curso a outros; • eficácia do instrutor; • desejo de participar de outros cursos on-line; • taxa de evasão.

² Esta tabela foi elaborada pela autora do presente trabalho e sintetiza o trabalho de Olson & Wisher (2002)

Em outra revisão sobre o estado atual da pesquisa em EAD, realizado de 1986 a 2000 a partir dos artigos publicados no *The Journal of Distance Education* (Szabo & Rourke, 2000), também observamos o seguinte:

- São relativamente poucos os trabalhos de avaliação de cursos publicados (2,1% dos artigos publicados naquele meio, no período pesquisado);
- A metodologia de pesquisa empregada nos trabalhos publicados tende a ser cada vez mais qualitativa: atualmente, 32,5% dos trabalhos publicados são qualitativos, 32,5% usam métodos variados e 25% dos trabalhos são quantitativos.

No presente trabalho, realizamos a avaliação de um curso instrumental de escrita acadêmica totalmente on-line em inglês para pesquisadores das áreas de biomédicas. Seu público-alvo é principalmente de pesquisadores pós-graduados ou cursando a pós-graduação. A avaliação do curso foi realizada sem grupo de comparação, a partir de uma amostra de 18 alunos inscritos no curso. Visto que pretendíamos avaliar o quanto o curso atendia às necessidades dos alunos de desenvolver a habilidade de escrever artigos acadêmicos em inglês, achamos importante considerar alguns dados demográficos sobre os alunos, aspectos técnicos do curso, nível de participação/colaboração, *design* do curso, eficácia do instrutor e taxa de evasão.

Trata-se, portanto, de um trabalho que aborda um tema ainda bastante raro nas pesquisas em EAD (avaliação de um curso de línguas totalmente on-line em nível de pós-graduação) e que segue metodologia relativamente freqüente na literatura (pesquisa qualitativa de variáveis freqüentemente encontradas nas pesquisas, sem grupo de controle, com amostra pequena de alunos).

No nosso grupo de pesquisa em LAEL (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) da PUC-SP, o Edulang, já foram realizadas avaliações de cursos on-line de línguas para fins específicos, um de leitura para fins profissionais (Weyersbach, 2002) e outro de compreensão oral para professores de inglês da rede pública do estado de São Paulo (Wadt, 2002). Lacombe (2000) também realizou avaliação do curso *Surfing and Learning*, de inglês geral, elaborado no

Edulang e oferecido pela COGEAE. Além desses, não encontramos trabalhos de avaliação de cursos de línguas on-line no país.

As críticas que se costuma fazer ao corpo de pesquisas realizadas em EAD dizem respeito, principalmente, à baixa fundamentação teórica dos cursos e das pesquisas (Szabo & Rourke, 2000; Calder, 2000; Perraton, 2000; Saba, 2000). Estes autores argumentam que a EAD ainda não consiste em uma área de estudos reconhecida. Isso provavelmente se deve ao fato de ainda não haver um corpo de conhecimento estável, coerente e reconhecido que represente toda a área.

Perraton (2000) e Saba (2000) criticam claramente a falta de embasamento teórico em muitas das pesquisas atuais. Segundo Perraton (2000), a maior parte da literatura atual sobre EAD trata da descrição de cursos, de estudos a respeito do público da EAD, de estudos sobre a relação custo-benefício na EAD, de métodos utilizados para se ensinar a distância e do contexto social em que a EAD ocorre. Na prática, no entanto, a grande maioria dos trabalhos apresenta “regras” simples para a prática da EAD e tem pouco embasamento teórico. Conseqüentemente, argumenta a autora, fica difícil extrair conclusões gerais sobre este conjunto de trabalhos.

Ainda, segundo a autora, boas pesquisas não começam necessariamente com uma teoria, mas com um problema. Sendo assim, ela defende que o que se deve focar são as maneiras de se maximizar os benefícios públicos e internacionais resultantes das novas oportunidades de informação, e que sempre se devem buscar perguntas de pesquisa que levem a resultados que ajudem a se ter uma prática cada vez melhor em EAD.

A crítica de Saba (2000) recai especialmente sobre as pesquisas que comparam a EAD e o ensino presencial. Tais pesquisas costumam chegar à conclusão de que não há diferença significativa entre as abordagens quando se faz pesquisa a partir de questionários e comparações estatísticas sem que nem ao menos se discutam os resultados teoricamente.

Saba (2000) defende que os trabalhos mais profundos realizados recentemente usam uma combinação de métodos para observar grupos relativamente pequenos de alunos. Estes métodos envolvem levantamentos de auto-avaliações de alunos, entrevistas detalhadas com alunos e o uso de análise do discurso e análise da conversação para interpretar os dados. Seu foco é a interação

que ocorre em EAD, a satisfação dos alunos e os seus resultados de aprendizagem³. Ainda segundo o autor, não é necessário que se sigam estes passos para fazer avanços em EAD, mas é importante que se refinem os métodos de pesquisa da área e que se busque uma gama de dados cada vez mais ampla e mais rica. Afinal, a EAD é uma área extremamente complexa, que deve ser observada pelos mais diferentes ângulos.

O novo desafio da EAD é buscar a compreensão das oportunidades e limitações de se facilitar o ensino e a aprendizagem a distância com uma variedade de métodos e tecnologias em um meio altamente adaptável (Garrison, 2000). Segundo o autor, o que se deve observar é a adaptabilidade do *design*, o que é possibilitado pela tecnologia de comunicação altamente interativa, e como atender a diferentes necessidades e propósitos educacionais por meio da tecnologia. Na década de 1960, estava-se interessado em discutir as possibilidades do estudo independente e em elaborar estruturas de divisão do trabalho para permitir a industrialização e a massificação da EAD. Com o advento da comunicação mediada por computador na década de 1990, tornou-se possível realizar simultaneamente o estudo independente e colaborativo, o que mudou os rumos da pesquisa em EAD.

Saba (2000) acredita que o caminho da pesquisa em EAD é descobrir como elaborar sistemas de aprendizagem personalizados e auto-adaptáveis. Bayrak e Boyaci (2002) também vêm na flexibilidade o futuro da EAD. Segundo eles:

(...) education must be tailored according to needs, expectations and characteristics of individual learners rather than only transmission of pre-established canon of knowledge. Online learning with multimedia components, software and network facilities has provided this flexibility Bayrak e Boyaci (2002).

É isto o que pretendemos realizar no presente trabalho: nosso objetivo é investigar em profundidade uma experiência em EAD de modo a observar como as opções feitas em termos de ensino e aprendizagem a distância atendem às necessidades de um público-alvo específico.

³ Entre os trabalhos relevantes citados pelo autor estão Smith e Dillon (1999); Cookson e Chang (1995); Gibson (1996), Gunawardena e Zittle (1997); Sherry, Fluford e Zhang (1998) e Fulford e Zhang (1993). Há trabalhos mais recentes que também seguem esta linha de pesquisa defendida pelo autor, que serão citados ao longo da tese.

Pretendemos realizar este objetivo usando uma metodologia de pesquisa multifacetada que envolve a observação de um caso, isto é, um curso, a partir da maior quantidade de ângulos possível.

Quanto ao futuro da pesquisa em EAD, pode-se afirmar, portanto, que se deve investir em pesquisas qualitativas multi-métodos que permitam descobrir as melhores maneiras de se utilizar o meio digital para atender às necessidades dos alunos que precisam estudar continuamente, o que pretendemos fazer neste trabalho. Além disso, já estão surgindo trabalhos que demonstram a premência de se investigar as particularidades do meio sem tecer comparações com o meio presencial. Este tipo de trabalho é extremamente comum em EAD atualmente e costuma figurar entre os trabalhos pouco fundamentados teoricamente (McDonald, 2002). Picciano (2002) sugere que se realizem pesquisas que vão além da mera observação das percepções dos alunos com relação à qualidade dos cursos de que participaram.

McDonald (2002) se preocupa, especialmente, que, ao realizar pesquisa, se busque aproveitar ao máximo os recursos que se têm à disposição para realizar EAD de qualidade:

First and foremost, we need to evaluate our learning objectives. Are we teaching what learners need to learn? Are our learner outcomes appropriate and relevant to the students' purposes and needs? Once we determine our learning objectives we need to study which teaching and learning strategies are best, including those strategies that would not be feasible without the newer technologies. Then, we determine which technologies best support those strategies. (McDonald, 2002:18)

Em termos pedagógicos, a autora também recomenda que se busque desenvolver a natureza sócio-interativa da educação on-line, que se desenvolvam as relações pessoais e o senso de comunidade, que se observe o que funciona e o que não funciona no ensino on-line e que se dê especial atenção à evasão nos cursos e que se descubra maneiras de reter os alunos que porventura os abandonariam.

Picciano (2002) afirma que, para avaliar a qualidade de um curso on-line, deve-se observar em que sentido o curso atende aos objetivos dos alunos, mas não basta fazer um levantamento da percepção dos alunos. Devem-se observar os seus testes, trabalhos, projetos e o tipo de participação e interação que realizam, que tipo de presença social exercem, sua taxa de evasão, além de observar a satisfação dos alunos. O argumento dos autores é que nem sempre a

percepção dos alunos corresponde ao seu desempenho e à intensidade da interação que realizam e que ainda é necessário se estudar em mais detalhes a relação entre interação e aprendizagem. Apesar de ambas serem extremamente importantes e de estarem interligadas, não são diretamente proporcionais.

É este o referencial que pretendemos adotar para avaliar o curso aqui apresentado: pretendemos observar o quanto ele atende aos seus objetivos e às necessidades dos alunos em função de estar em um ambiente on-line, buscando as melhores maneiras de utilizar os recursos tecnológicos que tínhamos à disposição ao elaborar o curso e entendendo que o desempenho dos alunos, que, em última instância, aponta para a qualidade do curso, deve ser analisado de maneira profunda e diferenciada.

Em nosso grupo de estudos, elaboramos um instrumento de avaliação de cursos on-line que tinha por objetivo listar para o avaliador as inúmeras facetas de um curso on-line que devem ser observadas ao se realizar uma avaliação de curso. Os tópicos que listamos neste artigo (Freire et alii., 2003) são o contexto em que se insere o curso, o histórico do curso, seu público-alvo e objetivos, sua fundamentação teórica, seu preço, sua duração, seus aspectos tecnológicos, a facilidade de navegação, a existência de tutoriais, o tipo de atividades propostas, o tipo de *feedback* oferecido, o tipo de interação incentivado e realizado, o grau de motivação proporcionado pelo curso, o tipo de avaliação proposto e realizado e a oferta de suporte técnico. Não chegamos a definir, neste instrumento, o que garante o êxito ou o fracasso de um curso, mas mostramos que é a observação da inter-relação entre estes elementos que permite ao avaliador observar a eficácia e a adequação do curso ao seu público.

Em termos de experiências existentes em EAD, também se distinguem dois tipos: por um lado, experiências em que se usa a tecnologia *ad hoc*, simplesmente porque ela está disponível (Jacobson, 1994), em que meramente se inserem programas, cronogramas e materiais de curso nos espaços possíveis e em que se possibilita a interação a partir de ferramentas existentes. Por outro lado, há experiências teoricamente fundamentadas.

Na literatura que já existe a respeito do emprego teoricamente fundamentado dos recursos *Web* para a EAD, grande parte destes cursos se baseiam no construtivismo e no sócio-construtivismo, que é a linha epistemológica mais interessante para se tirar o melhor proveito de

um meio que permite interação. O presente trabalho segue a linha epistemológica do construtivismo.

Na abordagem de ensino construtivista, parte-se do princípio de que o conhecimento é construído individualmente e socialmente co-construído pelos alunos com base nas suas interpretações e experiência de mundo (Jonassen, 1999). Portanto, a instrução inclui a apresentação de problemas do mundo real em contextos autênticos que facilitam a colaboração entre os alunos (Miller & Miller, 2000). Do ponto de vista do aluno, o aprendizado construtivista ocorre quando os alunos criam o seu próprio conhecimento ativamente ao tentar conferir sentido ao material que lhes é apresentado (Mayer, 1999), baseados em seu conhecimento de mundo. Vale lembrar, no entanto, que nenhuma teoria de *design* instrucional oferece garantias de aprendizagem. Teorias deste tipo são probabilísticas e apontam para a possibilidade de ajudar o aluno a aprender e se desenvolver melhor. (Reigeluth, 1999)

Em termos de linguagem, o presente trabalho está fundamentado em uma visão funcional, na qual se entende que se usa a linguagem em um contexto social para realizar diferentes funções. Baseamo-nos na visão sistêmico-funcional (Halliday, 1978; Eggins, 1994; Thompson, 1996) segundo a qual há três níveis de significado na linguagem: o ideacional, o interpessoal e o textual. Esta abordagem entende que a linguagem é produzida em um contexto da situação, definido pelas variáveis de registro e pelo seu contexto de cultura. Variáveis de registro são o que se fala, a relação entre os participantes da interação e o papel da linguagem naquele contexto; o contexto de cultura confere um propósito e um significado ao que se fala a outra pessoa, o que origina o gênero. Gênero, por sua vez, é a atividade lingüística estruturada, realizada com um objetivo em um contexto cultural, usando determinadas variáveis de registro.

Por fim, usamos a descrição do gênero acadêmico de Swales (1990) como ferramenta para nos auxiliar na descrição do artigo acadêmico em passos e movimentos. Os passos e movimentos descritos por Swales (1990) são muito úteis para o aluno compreender a função social e as possíveis realizações dos diferentes enunciados presentes em um artigo acadêmico.

Entendemos, portanto, que é necessário expor os alunos à linguagem autêntica produzida em contextos reais para que eles tenham material para construir os seus enunciados com as palavras dos outros e para que compreendem o significado mais amplo, isto é ideacional, interpessoal e textual envolvido na elaboração de um texto do gênero artigo acadêmico.

O curso *Publish or Perish* segue uma abordagem construtivista (Miller & Miller, 2000; Jonassen, 1999; Mayer, 1999, e Wilson 1993, 1995, 1997). Trata-se de um curso instrumental de produção de textos acadêmicos (Hutchinson & Waters, 1987; Tickoo, 1988; Mackay, 1978; Berwick, 1989; e Brindley, 1989) que se fundamenta na visão de linguagem sistêmico-funcional. Em termos tecnológicos, ele foi baseado nas mais recentes orientações a respeito de navegabilidade e de uso de tecnologia para fomentar uma aprendizagem construtivista on-line (Horton, 2000; Jonassen, 1999 e Jonassen et alii, 1999).

É nos termos listados acima que o curso será descrito e avaliado. Pretende-se observar em que sentido os aspectos lingüístico, didático-pedagógico e tecnológico que fundamentaram a elaboração do curso de fato possibilitam a construção da habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês da parte dos alunos e como essa construção ocorreu.

O objetivo geral deste estudo de caso, portanto, é conduzir uma descrição e avaliação de um curso on-line com o qual se pretende desenvolver a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês, o curso *Publish or Perish*. A própria pesquisadora elaborou e ministrou o curso aqui descrito. O seu público-alvo é bastante específico: pesquisadores das áreas de biomédicas. As seguintes perguntas estão na base de toda a descrição e avaliação do caso:

- Que aspectos teóricos e que necessidades do público-alvo foram contemplados no *design* e na implementação de um curso on-line que visava à redação de artigos acadêmicos?
- Como o curso atendeu às necessidades dos alunos a partir da observação da sua participação e desempenho no curso?

No capítulo 1 deste trabalho, apresentamos o instrumental teórico da nossa pesquisa. Discutimos alguns aspectos principais do construtivismo em que nos baseamos, apresentamos a visão de linguagem que adotamos para elaborar o curso e a abordagem instrumental do ensino de línguas. Apresentamos, também, uma conceituação de interação e interatividade no contexto on-line e as recomendações técnicas que adotamos no curso *Publish or Perish*.

No capítulo 2, detalhamos os dados com os quais trabalhamos nas três etapas da pesquisa (análise de necessidades do público-alvo, *design* do curso e docência e interação dos alunos com o curso) e a metodologia que utilizamos para analisar cada tipo de dado neste estudo de caso.

Do capítulo 3 ao 5, apresentamos os resultados das três fases do nosso estudo: no capítulo 3, apresentamos a análise das respostas dadas pelos potenciais alunos do curso ao questionário de análise de necessidades e apresentamos a análise de necessidades realizada para elaborar o curso *Publish or Perish*, desta vez com foco na situação-alvo. No capítulo 4, descrevemos o curso *Publish or Perish* em termos da sua fundamentação teórica e mostramos como imaginávamos que seria a interação dos alunos com o curso. No capítulo 5, apresentamos como ocorreu de fato a interação dos alunos com o curso, como foi a sua participação nas diferentes atividades propostas, qual foi a taxa e os motivos de evasão, como interagiram com materiais, com colegas e com o professor e qual foi a qualidade dos trabalhos apresentados pelos alunos que permaneceram até o fim no curso. Apresentamos, também com base na participação e do desempenho dos alunos, quais foram os pontos fortes e fracos do curso e, por fim, descrevemos como ocorreu a construção da habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês no curso *Publish or Perish*.

Por fim, nas conclusões, apresentamos nossas conclusões e discutimos o quanto o curso atendeu as necessidades dos alunos e da situação-alvo e em que sentido ele realmente apresentou uma proposta instrumental, construtivista e alinhada com a visão sistêmico-funcional da linguagem. Discutimos, também, fatos inesperados no curso. Fazemos uma proposta de aprimoramentos no curso, uma proposta de aprimoramentos na ferramenta de autoria utilizada neste estudo de caso e apresentamos sugestões de pesquisas futuras.

1. Instrumental teórico da pesquisa

O curso *Publish or Perish* é um curso instrumental on-line cujo objetivo é permitir aos seus alunos que construam a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês. Ele está fundamentado em abordagem de ensino construtivista e se baseia na abordagem instrumental de ensino de línguas. Em termos lingüísticos, está fundamentado em uma visão sistêmico funcional da linguagem. Em termos de *design*, segue orientações recentes sobre elaboração de cursos on-line.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica do curso *Publish or Perish* e as implicações desta fundamentação para se realizar o *design* e a docência do curso.

1. Construtivismo em *design* instrucional

A linha epistemológica que fundamenta o curso *Publish or Perish* é a construtivista. Acreditamos que o conhecimento é construído a partir da experiência do indivíduo, que o aprendizado é uma interpretação pessoal do mundo e que ele é um processo ativo de construção do significado baseado na experiência (Wilson et alii., 1995). Quem detalha como ocorre esse aprendizado são Jonassen et alii. (1999) que defendem o uso das novas tecnologias educacionais para promover o ensino de abordagem construtivista. Segundo os autores, o que intermedia o aprendizado é o raciocínio. Sendo assim, jamais se considera que seja a tecnologia o que causa o raciocínio e a aprendizagem, mas os alunos podem usá-las para este fim se tiverem o desejo ou a necessidade de aprender.

Partindo do princípio de que o conhecimento é construído, e não, transmitido, Jonassen et alii. (1999) defendem que o ensino é o processo de ajudar aprendizes a construir seus próprios sentidos acerca do mundo a partir da sua própria experiência. Os autores acreditam que a aprendizagem resulta da atividade, está ancorada em um contexto e está na mente do conhecedor. Ela se dá a partir de uma situação-problema, que pode ser resolvida através da articulação, da expressão e de uma representação do que se está aprendendo, pode resultar da conversação e ser partilhada com outros.

Portanto, para se chegar a uma aprendizagem significativa, isto é, para reconhecer e resolver problemas, compreender novos fenômenos e construir modelos mentais destes fenômenos, é necessário possibilitar cinco maneiras diferentes de se aprender: ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa.

Ao realizar aprendizagem ativa, o aprendiz é manipulativo e observador. Neste processo, o aprendiz manipula objetos e o ambiente em que eles funcionam e consegue observar o resultado da sua manipulação. A aprendizagem construtiva é articulatória e reflexiva. Durante este processo, o aprendiz reflete sobre a sua atividade e as suas observações. É neste momento que o modelo mental do aluno fica mais complexo. A aprendizagem intencional é reflexiva e regulatória e se baseia no princípio de que todo o comportamento humano é voltado a um objetivo. Os autores defendem que, quando se tem a intenção de atingir um objetivo cognitivo, aprende-se mais. A aprendizagem autêntica é complexa e contextualizada. Ao aprender de maneira autêntica, trabalha-se no contexto natural da aprendizagem e não em contextos simplificados. A aprendizagem cooperativa é colaborativa e conversacional e se baseia no princípio de que os seres humanos estão inseridos em comunidades de construção de conhecimento naturais. É natural buscar a ajuda do outro para resolver um problema.

Observa-se, portanto, que a aprendizagem e as atividades instrucionais devem ser compostas por uma combinação de aprendizagem ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa. As novas tecnologias da educação permitem este tipo de aprendizagem: podem-se elaborar atividades nas quais os alunos manipulam objetos e maneira intencional e construtiva, podem-se elaborar situações e atividades de aprendizagem autênticas e pode-se realizar cooperação humana.

Neste trabalho, tivemos a intenção de utilizar a tecnologia educacional de modo que favoreça aos alunos construírem a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês levando em conta os cinco pilares da aprendizagem construtivista. No entanto, apesar do termo construtivismo também ser usado para designar teorias instrucionais e de aprendizagem, a tradução da visão epistemológica construtivista em termos de uma teoria instrucional válida ainda não ocorreu (Miller & Miller, 2000). Esta visão é corroborada por outros autores, conforme se pode observar na citação a seguir:

Instructional implications of constructivist and postmodern approaches have not yet been thoroughly worked through. At a time of such basic re-thinking about the nature of cognition, it is hard to be dogmatic about what teaching strategies comprise the “optimal” design in any subject matter. Perhaps the main lesson for now is that the discussion should be followed with a certain degree of skepticism, with an eye toward implications for professional practice. Our knowledge base in cognition and instructional design really is fragile, depending on a shifting foundation that will likely continue to change in the years to come. (Wilson et alii., 1995)

Atualmente, trata-se, portanto, de um desafio do *design* instrucional tomar atitudes que tornem a sua prática cada vez mais integrada à visão de mundo construtivista, conforme afirmam Miller & Miller (2000):

The task for designers of Web-based instruction is to integrate constructivist theoretical assumptions, instructional implications, and the unique features of the Web: hyperlinking *structure*, enhanced *media*, and synchronous and asynchronous *communication* capabilities. Constructivists view these features in terms of helping learners *construct* unique knowledge representations. (Miller & Miller, 2000, ênfase do autor)

Sendo assim, buscamos realizar os fundamentos do construtivismo na prática de *design* e docência do curso *Publish or Perish* sem seguir fórmulas prontas de *design* instrucional, até por que tais fórmulas não existem (Wilson, 1997). O que buscamos fazer, portanto, foi elaborar um curso que atendesse aos objetivos dos alunos possibilitando uma aprendizagem ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa (Jonassen et alii., 1999).

Por acreditarmos que a aprendizagem é colaborativa e negociada em múltiplas perspectivas e que deveria ocorrer em um contexto realista, buscamos apresentar ao aluno problemas do mundo real em contexto autêntico que facilitasse a colaboração (Jonassen et alii., 1999 e Wilson et al., 1993). Os alunos deveriam observar as peculiaridades da escrita acadêmica em seu meio, discuti-las e produzir textos o mais autêntico possíveis, de preferência com a colaboração do colega (ver seção 4/3.4).

Por partirmos do princípio de que a reflexão é essencial para que ocorra o aprendizado e que é importante que os próprios alunos estabeleçam seus objetivos, decidam que atividades realizarão para atingi-los e, quando possível, interfiram nos métodos de instrução e avaliação do

curso (Wilson, 1995), deixamos o aluno o mais livre possível para decidir que caminho percorrer ao participar do curso (ver seção 4/4.2). Além disso, realizamos uma análise de necessidades de potenciais alunos do curso anteriormente ao seu *design* (ver 3/1).

Em termos de avaliação dos alunos, concordamos que ela deve ser integrada às atividades do curso e ser realizada a partir de múltiplas perspectivas (Wilson, 1995), portanto levamos em conta todas as atividades realizadas no curso e das quais tínhamos registro para fins de avaliação. O aluno é informado sobre esse aspecto do curso logo de início (ver 4/2.6).

Discute-se muito se, em um processo de ensino-aprendizagem de abordagem construtivista, é possível realizar uma avaliação baseada em objetivos de curso, que tornariam a avaliação tendenciosa, centrada somente no objetivo colocado pelo professor. Quanto a este aspecto, tendemos a concordar com Wilson (1997), para quem o que se deve buscar observar no processo de avaliação é se o desempenho do aluno requer toda a reflexão e toda a prática contextualizada que seria necessária no desempenho da tarefa na situação-alvo. Isto é, o que buscamos observar no desempenho dos alunos do curso *Publish or Perish* é se os alunos conseguem refletir e produzir textos da maneira mais semelhante possível à de um pesquisador que estivesse produzindo um texto que seria submetido a uma revista e para o qual pretendesse receber o aceite.

Além de termos tido a preocupação de criar um ambiente, tarefas e atividades propícias à aprendizagem construtivista no *design* do curso *Publish or Perish*, também admitimos a importância do próprio aluno dever ter uma postura construtivista para realizar este tipo de aprendizagem. Concordamos com Wilson (1997), que não é necessariamente a tarefa realizada por um aluno que é construtivista, mas a maneira como ele lida com esta tarefa.

Segundo o mesmo autor, em outra referência (Wilson, 1995), por exemplo, um aluno que só está motivado para atingir os objetivos de realização de tarefas nem leva em consideração a aprendizagem ao realizá-las. Isso não quer dizer que as tarefas mais mecânicas do processo de ensino-aprendizagem devem ser eliminadas, mas que se deve incentivar o aluno a observar qual é a sua função no seu processo de aprendizagem. O curso *Publish or Perish* oferece muitas oportunidades para os alunos executarem tarefas (ver seção 4/3.1.) que podem ser feitas de maneira mecânica ou de maneira reflexiva se o aluno compreender a sua relevância no contexto do desenvolvimento da habilidade de produzir artigos acadêmicos.

Mesmo considerando que grande parte da aprendizagem construtivista depende da postura do aluno, também nos baseamos em Mayer (1999), que oferece algumas sugestões para se auxiliar o aluno a ter este tipo de postura. O autor defende que, se o aluno constrói o conhecimento, isto é, seleciona informação relevante, organiza e integra informações novas e se consegue usar o conhecimento novo para resolver outros problemas, há aprendizagem construtivista.

Para auxiliar a aprendizagem construtivista, o autor sugere que os autores de materiais de curso ressaltem as informações importantes de um texto, organizando-os com negritos, itálicos, listas com marcadores, espaços e outros recursos gráficos. Ele também incentiva que se ofereça um resumo aos alunos para que eles tenham algum auxílio para definir o que é mais importante em um texto. Para ajudar o aluno a organizar o material, é importante incluir frases que explicitem a estrutura do texto (por exemplo: “a seguir você encontra cinco exemplos de...”). Para integrar as informações novas, sugere que se apresente o conteúdo passo a passo e que se insiram questões que exigem reflexão no material. Uma pergunta destas, por exemplo, pode ser um pedido para o aluno re-explicar o que entendeu em seus próprios termos. Deste modo, o aluno é incentivado a relacionar o conhecimento novo ao que ele já possuía.

Mesmo assim, o autor também lembra que a aprendizagem construtivista depende das crenças e da percepção do aluno sobre a relevância do material estudado e da sua persistência em tentar aprender novos conceitos.

De qualquer modo, como partimos do princípio de que toda a construção do conhecimento se dá através da interação com materiais, professores e colegas em um curso, apresentamos a seguir os tipos de interação e interatividade que são possíveis em EAD.

1.1 Interação e Interatividade em EAD

Segundo Belloni (1999),

É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de *interação* – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre *intersubjetividade*, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por

exemplo, carta ou telefone); e a *interatividade*, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma retroação da máquina sobre ele. (Belloni, 1999: 58)

Conforme se pode observar, há diferentes possibilidades de interação/interatividade, entendidas aqui como sinônimas, propiciadas por um ambiente de aprendizagem on-line. Há a possibilidade de se ser intersubjetivo ou de interagir somente com a máquina, e, ainda assim, há diferentes maneiras desse tipo de interação/interatividade se realizar.

A conceituação dos termos interação e interatividade começou a se tornar problemática com o advento dos programas de ensino interativos viabilizados pela informática na década de 1980 (Silva, 2000). Até então, só se conhecia o termo interação, que, segundo Multigner (1994) "vem da física, foi incorporado pela sociologia, pela psicologia social e finalmente, no campo da informática transmuta-se em 'interatividade'."

É quando a informática permite que as mensagens percam a sua "clássica rigidez para tornar-se espaço de manipulação por parte do receptor, que se transforma em co-autor" (Silva, 2000), que se torna necessário criar um novo termo para descrever a relação de interação entre o homem e os programas computadorizados que permitem que o seu usuário faça escolhas das mais variadas ao interagir com eles.

Nesta época, Kretz (1985) enumerou seis gradações para o termo interatividade, isto é, interação com a máquina. No grau zero, só se tem interatividade de acesso, isto é, a única atividade do usuário é selecionar o objeto com o qual deseja interagir, seja um romance, um programa de televisão ou de rádio. A interatividade linear é o caso do romance ou do disco, desta vez folheados, em que o usuário pode seguir a seqüência ou dar saltos e retornos. A interatividade arborescente permite a seleção por escolha em um menu. A interatividade lingüística utiliza acessos por palavras-chave ou formulários. A interatividade de criação permite ao usuário compor uma mensagem textual, sonora, gráfica ou mista por correspondência e mensagens. Por fim, a interatividade de comando contínuo permite a modificação, o

deslocamento ou a transformação de objetos sonoros ou visuais diretamente manipulados pelo usuário, podendo-se citar o exemplo dos *videogames*.

No curso *Publish or Perish*, proporcionamos aos alunos os cinco primeiros níveis de interatividade enumerados por Kretz (1985): o aluno pode escolher se vai fazer o curso ou não, visto que não é um curso obrigatório (grau zero), pode seguir as páginas de conteúdo do curso na ordem que preferir, mas há uma ordem indicada (interatividade linear), entra nas diferentes partes do curso por um menu (interatividade arborescente), é convidado a fazer atividades de preenchimento de formulários e fazer pesquisa em ferramentas de busca na Internet (interatividade lingüística) e pode se corresponder com o professor e com os colegas por *e-mail*, participar de discussões em um fórum de debates e usar uma sala de *chat* (interatividade de criação). Não está prevista a interatividade de comando contínuo no curso *Publish or Perish*.

No quinto nível de interatividade, a interatividade de criação, é importante caracterizarmos as particularidades de cada meio em que ela é possível. Trata-se de comunicação humana que, por ser mediada por computador, assume características próprias que interferem no tipo de comunicação que ocorre ali. É por este motivo que, assim como Muirhead (1999), usaremos o termo interatividade para designar também a comunicação humana.

No nível da interação intersubjetiva, também há diferentes maneiras dela se realizar em um ambiente on-line. Harasim (1990) aponta as seguintes características de situações de ensino-aprendizagem por *computer conferencing*, que pode ocorrer por *e-mail*, fórum ou *chat*:

1. Comunicação de muitos para muitos - os alunos conseguem se comunicar com várias pessoas on-line;
2. Comunicação independente de espaço - os alunos não estão presos à localização geográfica e podem se relacionar com outros em escala global;
3. Comunicação independente do tempo - os alunos podem responder aos comentários escritos sem precisar competir com a atenção às instruções;
4. Comunicação textual - alunos se comunicam principalmente através de narrativas escritas que permitem o pensamento reflexivo e as respostas pensadas;

5. Aprendizado mediado por computador - a participação ativa e a interação são encorajadas à medida que os alunos processam as informações individualmente e na aula *online*.

Para um aluno, saber que suas mensagens serão lidas por muitos certamente tem implicações sobre o tipo e a quantidade de mensagens que ele envia. A comunicação independente de espaço é prática, pois não exige a ida ao local da aula, mas qualquer problema técnico de acesso ao curso impede a comunicação. A comunicação independente de tempo também é prática, mas é bastante diferente da comunicação face-a-face, e pode colocar dificuldades para o aluno que não esteja familiarizado com ela. A comunicação textual também é diferente da comunicação face-a-face, e, em contexto de curso de língua estrangeira, permite a reflexão, mas pode ser um complicador para o aluno que não queira expor seu texto possivelmente com erros. Por fim, o aprendizado mediado por computador que exige a participação ativa para que se "veja" a participação do aluno no curso, também merece atenção ao se analisar o tipo de participação e interação que ocorre ali, pois é sabido que há muitos alunos que exercem o papel de *lurkers*, participando de maneira passiva e acabam não sendo reconhecidos pelo grupo.

Neste trabalho, observamos como os alunos participam do curso nos cinco níveis de interatividade descritos acima e como eles aproveitaram as possibilidades de interação intersubjetiva oferecidas pelo curso. Usamos os termos "interagir" e "interação" para fazer referência à atividade dos alunos de construir sua habilidade de escrever artigos acadêmicos em inglês a partir de materiais disponibilizados pela tecnologia. Do ponto de vista do aluno, consideramos todas as possibilidades de interação/interatividade propiciadas pelo curso uma ação subjetiva, na qual o aluno reflete e constrói o seu conhecimento e as suas habilidades. Mesmo usando o termo interação com todos os significados apresentados acima, tomaremos o cuidado de sempre deixar claro que nível e que tipo de interação ocorreu em cada momento em que os alunos participaram do curso, fosse estudando os materiais, fazendo atividades ou participando de debates.

2. A visão de linguagem que fundamentou o curso *Publish or Perish*

O curso *Publish or Perish* foi fundamentados na visão de linguagem sistêmico-funcional da linguagem, que descreve a linguagem como um recurso para criar sentidos e não um sistema de regras e que observa como se constróem sentidos através da linguagem ao invés de como ocorre a expressão através dela (Halliday, 1993). Esta visão de linguagem (Eggins, 1994) entende texto como uma interação lingüística completa, seja falada ou escrita. No nosso caso, o texto com o qual estamos lidando no curso *Publish or Perish* é o artigo acadêmico da área de biomédicas.

Entendemos este tipo de texto como um gênero. O conceito de gênero, segundo Davies (1991), é um conceito bastante universal, em geral definido pelo nome que se dá popularmente a determinados tipos de texto. Segundo o autor,

Implicit or explicit in all discussions of genre is the assumption that the notion of genre is one which is universal and is utilised in everyday life by the lay person, and that this recognition of generic differences across both spoken and written texts is manifest in the labels which are given to different types of communication. (Davies, 1991:2)

O conceito de gênero sistêmico-funcional, no entanto, é mais detalhado. Esta visão de linguagem entende gênero como “a staged, goal oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture⁴” (Martin, 1984). Gênero, portanto, é uma atividade social realizada através da linguagem. O gênero é a estrutura geral que confere um propósito às interações de determinados tipos, e é adaptável aos diferentes contextos situacionais em que for usado (Eggins, 1994). Esta estrutura é esquemática e se refere à organização em etapas, passo-a-passo de um gênero. Estas etapas podem ser obrigatórias, ou não, e costumam seguir uma ordem previsível. Cada etapa tem uma forma e uma função. A forma são os elementos lingüísticos

⁴ Uma atividade segmentada, voltada a um objetivo em que os falantes se colocam como membros da sua cultura. (tradução da autora)

usados em cada etapa para cumprir uma função. A função, por sua vez, deve ser definida de maneira a mostrar como aquela etapa contribui para atingir o propósito geral do gênero.

Nesta visão de linguagem, o gênero ocorre em um contexto cultural, que confere um propósito e um significado ao que se fala à outra pessoa. No presente trabalho, levamos em conta que o contexto cultural são todos os aspectos que circundam os enunciados e que dão significado a eles. Isto é, entendemos que quem escreve um artigo acadêmico tem determinadas intenções que devem ser compreendidas pelos seus leitores, que artigos são escritos em situações específicas, isto é, são produzidos por acadêmicos, que estão ligados a grupos de pesquisa que competem entre si mas que também se alimentam uns dos outros e que cada revista tem a sua característica, o seu foco e o seu público específicos. Além disso, entendemos que cada enunciado ocorre também em um contexto textual e se relaciona com ele.

Ainda na visão sistêmico-funcional, vale lembrar que o contexto da situação é definido pelas variáveis de registro, isto é, o que se fala, a relação entre os participantes da interação e o papel da linguagem naquele contexto. O registro é definido por três níveis de produção de significado no texto: o ideacional (*field*), o interpessoal (*tenor*), e o textual (*mode*). O nível ideacional define o conteúdo propriamente dito do texto - trata-se daquilo sobre o que se fala ou escreve; o nível interpessoal define como o conteúdo é apresentado dependendo da relação de poder, do contato e do envolvimento afetivo dos participantes da interação; já o nível textual define como as idéias estão relacionadas para compor o texto como um todo (Thompson, 1996).

Com estes conceitos em mente, Halliday (1988:162), define o inglês científico conforme apresentamos a seguir, com as definições menos relevantes para o artigo acadêmico da área de biomédicas entre colchetes, segundo o trabalho de Gosden (1996):

FIELD: 'extending, transmitting of exploring knowledge in the physical, biological [or social] sciences'; TENOR: 'addressed to specialists, to learners [or to laymen], from within the same group (e. g. specialist to specialist) [or across groups (e. g. lecturer to students)']; MODE: '[phonic or] graphic channel, most congruent (e. g. formal "written language"with graphic channel) [or less so (e.g. formal with phonic channel)] and with variation in rhetorical function – expository, [hortatory], polemic, [imaginative] and so on'. Gosden (1996: 54)

Baseamo-nos nestes três níveis de produção de sentidos para decidir que aspectos típicos da linguagem de artigos acadêmicos deveríamos apresentar aos alunos, ou levá-los a investigar. Para ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês, levamo-los a observar estes três níveis de significado: seja produzindo ou analisando um texto, os alunos deveriam perceber o que está sendo dito, como o autor se relaciona com o seu público e quais são as relações de sentido entre as diferentes partes do texto.

Uma das principais características do gênero é que ele tem uma forma relativamente regular, seja em termos de objetivo (contexto cultural), estrutura textual (passos e movimentos do texto) e realização desta estrutura em termos ideacionais, interpessoais e textuais. Ao escrever o texto de um determinado gênero, o autor tenta produzir textos semelhantes a outros do mesmo gênero, que já conhece. Segundo Hoey (2001),

The writer knows that readers will expect certain things on the basis of previous texts of the same kind that they have read and so takes the trouble to conform to those expectations (Hoey, 2001:43)

Esta relação entre diferentes textos de determinado gênero é denominada intertextualidade. Aparentemente, o conceito de intertextualidade foi definido por Julia Kristeva (ver Moi, 1986) e tem sido usado para designar uma ampla gama de relações que podem existir entre discursos. Neste trabalho, entendemos a intertextualidade como as semelhanças entre diferentes textos do gênero artigo acadêmico da área de biomédicas que os alunos devem observar para produzir seus próprios textos.

Ainda conforme Hoey (2001), é somente nos gêneros literários que a intertextualidade é usada criativamente. Em textos acadêmicos, ao contrário, ela é usada para dar ao autor e ao leitor de um texto os parâmetros sobre como produzi-lo de modo a evitar quebras de expectativa e como lê-lo para compreendê-lo com mais facilidade. Sendo assim, é de se esperar que autores de textos acadêmicos escrevam textos muito semelhantes entre si exatamente para facilitar a difusão das idéias que estão inseridas em seus textos.

Uma implicação, portanto, de se trabalhar com uma visão funcional da linguagem, que inclui os conceitos de gênero e de intertextualidade, é a necessidade de se trabalhar com textos autênticos. Quando se estuda a linguagem em seu contexto social, exercendo múltiplas funções

ideacionais, interpessoais e textuais simultaneamente, só faz sentido trabalhar com textos autênticos e não com prescrição. Quando se vai ajudar um aluno a compreender como está estruturado o gênero artigo acadêmico e como os enunciados são realizados em seu contexto, não faz sentido se trabalhar com prescrição de como se deve escrever. O importante é fazer com que o aluno perceba como, de fato, os textos são estruturados e como os seus enunciados são realizados em contextos específicos. Se não trabalharmos com material autêntico, os alunos sempre estarão imitando modelos que não correspondem exatamente à realidade do contexto social em que pretendem produzir seus artigos e certamente teriam mais dificuldade de produzir o texto de fato aceito naquele meio específico.

No presente trabalho, seguimos uma visão de linguagem primordialmente funcional, no sentido que sempre buscamos compreender, descrever e estudar as diferentes partes de um artigo acadêmico em termos da sua função no texto e no contexto da escrita acadêmica. Estávamos interessados em fazer os alunos perceberem a função de cada uma das partes do artigo acadêmico e em como elas poderiam ser realizadas em uma língua estrangeira, isto é, o inglês, com base na observação de textos do gênero que deveriam produzir.

Como afirma o próprio Halliday (1993), para se produzir textos científicos, “the difficulty lies more with the grammar than with the vocabulary” (Halliday, 1993, pp. 71). Portanto, o enfoque do curso é principalmente sobre a gramática do artigo acadêmico. Consideramos que a terminologia específica de cada área de pesquisa já seria conhecida pelos participantes do curso.

Para observar a realização do artigo acadêmico enquanto gênero, baseamo-nos principalmente nos trabalhos de Swales (1990) e de outros pesquisadores que descrevem o gênero artigo acadêmico em termos das funções sociais de cada uma de suas partes.

Segundo Swales (1990), que também observa as funções de cada etapa em um gênero textual, artigos acadêmicos seguem a ordem Introdução-Método-Resultado-Discussão (IMRD), principalmente nas áreas de ciências exatas, incluindo-se aí as biológicas e médicas.

Outros autores também desenvolveram pesquisas na área de descrição de artigos acadêmicos. Nwogu (1997) estudou meticulosamente um corpus de artigos acadêmicos da área de medicina e confirmou a existência da macro-estrutura IMRD nesta área. Além disso, descreveu detalhadamente a forma de diferentes etapas em cada uma destas partes (Introdução, Método, Resultados, Discussão), que detalharemos na seção 3/2.2.1.

Salager-Meyer (1992) também confirmou a estrutura IMRD em *abstracts* da área de medicina. Como o *abstract* é um resumo do artigo, consideramos este resultado relevante para o conhecimento do artigo acadêmico da área de biomédicas: se os *abstracts* tendem a ter esta estrutura, consideramos que provavelmente os artigos também a têm.

Posteguillo (1999) e Brett (1994) fizeram estudos comparativos entre artigos da informática e das ciências sociais, respectivamente, e artigos da área de biomédicas. Constataram que tanto na informática quanto nas ciências sociais a estrutura dos artigos tende a apresentar uma certa variação, mas que nas biomédicas a estrutura IMRD tende a ser seguida.

Além de termos nos fundamentado na literatura a respeito de artigos acadêmicos em inglês, também observamos textos autênticos na área e confirmamos que a estrutura IMRD é seguida com rigor nos artigos desta área. Sendo assim, concluímos que seria eficaz construir o curso baseado nesta estrutura. Apresentamos aos alunos cada uma destas partes e os movimentos (etapas) esperados nelas para, a partir daí, mostrar como realizar cada movimento em termos ideacionais, interpessoais e textuais, sempre levando o aluno a observar fragmentos de artigos acadêmicos autênticos ou artigos na íntegra.

3. A abordagem instrumental de ensino de línguas que fundamenta o curso *Publish or Perish*

Um dos aspectos mais importantes do construtivismo, que ressaltamos anteriormente, é que o ensino deve ser contextualizado e relevante para atender os objetivos do aluno. Para conferir esta característica ao curso, seguimos uma orientação instrumental de ensino de línguas, que descrevemos a seguir.

O curso *Publish or Perish* é um curso instrumental de produção de artigo acadêmico. O ensino de línguas de abordagem instrumental não propõe um método de ensino específico, mas é uma abordagem na qual se lança mão de diferentes metodologias de ensino desde que se atenda às necessidades do público-alvo, considerando as situações-alvo em que ele atua (Stevens, 1988).

Já em 1978, Mackay & Mountford (1978) defendiam que, em cursos instrumentais de línguas, ensina-se como a língua é usada para um propósito específico. Não se trata de ensinar uma língua especial, mas os usos que uma determinada comunidade faz da língua para determinados propósitos, definidos por situações-alvo específicas. Neste caso, é importante conhecer os propósitos dos participantes do curso instrumental e as situações em que devem atuar. Os autores sugerem que se caracterize o uso da linguagem de grupos homogêneos de usuários da língua em circunstâncias específicas e que se faça uma seleção de usos da linguagem deste grupo para apresentar aos alunos que têm propósitos semelhantes. Para fazermos este levantamento da linguagem necessária para se redigir artigos acadêmicos nas áreas de biomédicas em inglês, usamos os conceitos da lingüística de corpus apresentados na seção 1/3.1.

Mais recentemente, este levantamento de características da linguagem utilizada por determinados grupos em contextos específicos passou a ser denominado “análise da situação-alvo” (Hutchinson & Waters, 1987), e observou-se que não basta apresentar as características da situação-alvo aos alunos para se atender às suas necessidades. Hutchinson & Waters (1987) enfocam as necessidades de aprendizagem dos alunos e não mais as necessidades de ensino do professor.

Sendo assim, os autores subdividem as necessidades da situação alvo (“*target needs*”) da seguinte maneira:

- (1) Necessidade (“*necessity*”): trata-se das exigências discursivas da situação –alvo;
- (2) Lacunas (“*lacks*”): trata-se do que de fato o aluno não consegue fazer para atuar satisfatoriamente na situação-alvo;
- (3) Desejos (“*wants*”): trata-se do que o aluno de fato quer aprender.

Hutchinson & Waters (1987) mostram, portanto, que não basta o professor saber o que deve ser ensinado, ele também deve observar o quanto daquilo que ele pretendia ensinar o aluno de fato ainda precisa aprender e o que ele deseja aprender de fato. Os autores também ressaltam a importância do próprio aluno reconhecer e ter a consciência das suas necessidades.

Além disso, em termos de necessidades de aprendizagem, Hutchinson & Waters (1987) ressaltam a importância de se pensar em como ajudar os alunos a atingir seus objetivos da

situação-alvo. É necessário pensar nos motivos pelos quais os alunos estão em um determinado curso, em como aprendem, que recursos têm à disposição, quem são e onde e quando ocorrerá o curso. Todos estes elementos oferecem ao professor dados mais detalhados sobre o aluno para que se possa elaborar um curso que atenda também as suas necessidades de aprendizagem.

Se um curso de línguas instrumental se caracteriza por atender às necessidades dos alunos, esta análise ficou bastante mais complexa visto que não basta compreender a linguagem que o aluno deve aprender, mas também é necessário levar em consideração a maneira como o aluno aprende. Collins (1992) mostra como as recomendações da literatura sobre os tópicos a se levantar em uma análise de necessidades são diversas. Elas passaram a dizer respeito a todos os participantes da situação de ensino e aprendizagem, incluindo as crenças o professor (Scott, 1987 e Horwitz, 1987). Trata-se de informações difíceis de serem reunidas por uma pessoa só (o professor) antes ou durante um curso, conforme se pode observar na lista de temas que se deve levar em consideração, abaixo:

- O que os alunos devem saber e quais habilidades devem ter na situação-alvo;
- Que habilidades e tarefas os alunos precisam desenvolver e realizar;
- Quais são as crenças dos alunos a respeito dos seguintes aspectos sobre como devem aprender a linguagem:
 - lingüísticos,
 - de contexto,
 - de relações interpessoais,
 - de estratégias de aprendizagem, e
 - o que significa aprender uma língua. (Collins, 1992)

As ferramentas que Collins (1992) sugere para que se realize a análise de necessidades são as seguintes:

- questionários;
- entrevistas estruturadas e semi-estruturadas;

- protocolos verbais;
- diários;
- registro da linguagem oral ou escrita em uso.

Com a *Web*, também é possível utilizar os diferentes registros dos sistemas usados na EAD para perceber as necessidades dos alunos. Pode-se acompanhar o registro do desempenho e da participação dos alunos para observar o que falta aos alunos e para perceber se eles parecem motivados ou desmotivados.

Um problema específico da Internet, no entanto, é que para se elaborar cursos a distância via Internet, tem-se dificuldades para descobrir de antemão quais são as necessidades dos alunos do curso. Um curso estruturado em uma ferramenta de autoria como foi o caso do *Publish or Perish* leva tempo para ser elaborado (no nosso caso, levou um pouco mais de um ano), e fica difícil inscrever alunos em um curso, realizar uma análise de necessidades e somente depois de um ano oferecer-lhes o curso propriamente dito.

Antes do curso, pode-se, é claro, fazer um estudo do tipo de linguagem ou habilidades que o aluno deverá dominar ao final do curso, isto é, realizar uma análise de situação-alvo, mas não se pode ter contato com o próprio aluno do curso, se optamos por uma ferramenta de autoria complexa como o WebCT para oferecê-lo. O que foi possível realizar, no nosso caso, foi uma análise das crenças de potenciais alunos do curso sobre o que consideravam importante aprender em um curso para elaboração de artigos acadêmicos em inglês.

Durante o curso, o WebCT oferece diferentes possibilidades de interação com o aluno, através de fórum, *chat*, *e-mail* e do registro de participação e desempenho dos alunos no curso para se observar as necessidades dos alunos inscritos no curso. Essas possibilidades foram amplamente usadas no curso *Publish or Perish*.

Para realizar a análise de necessidades do curso *Publish or Perish*, fundamentamo-nos em Brindley (1989) e Berwick (1989). Brindley (1989), divide os tipos de análise de necessidade entre *estreita* (orientada ao produto) e *ampla* (orientada ao processo). Ele entende que a necessidade estreita, que reflete as necessidades objetivas, de linguagem, dos alunos é somente

um primeiro passo para se decidir como organizar um curso. No entanto, é essencial que se leve em consideração as necessidades amplas, isto é, subjetivas, cognitivas e afetivas dos alunos.

Mais uma vez, se estamos no contexto on-line de uma ferramenta de autoria, fica difícil definir de antemão as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos. No entanto, durante o próprio curso, é possível observar estes fatores de modo a ajudar os alunos já durante o curso ou entendendo que o grupo de alunos que participou de um primeiro curso faz parte de um público com características específicas, observáveis durante o curso, que servem de base para alterações realizadas em cursos futuros.

Berwick (1989) classifica as necessidades entre *sentidas* (pelo aluno) e *percebidas* (pelo professor). Essa conceituação de necessidades é mais adequada a uma visão de mundo construtivista, pois não se pretende estar falando da Verdade, mas sim das verdades sentidas e percebidas por professores e alunos. Os alunos têm as suas necessidades pessoais, que eles mesmos sentem e, conforme conseguirem comunicá-las ao professor e ele compreendê-las, haverá as necessidades percebidas. E estas necessidades serão sentidas e percebidas em relação à situação-alvo. Tanto o professor quanto o aluno terão uma compreensão próprias da situação-alvo e, a partir desta compreensão, sentirão e perceberão as necessidades envolvidas no processo.

Um aspecto próprio de um curso on-line, no entanto, é que o aluno tem muita liberdade para decidir o que lhe interessa ou não. Em uma aula presencial, o aluno deve ficar presente durante o período da aula, e, se ela não lhe interessar, o máximo que ele pode fazer é se dispersar. Já na Internet, o aluno pode simplesmente ignorar partes do curso, não fazer determinadas atividades ou optar por se dedicar exclusivamente ao que lhe interessa, visto que, estando “invisível” ao professor, não precisa nem fazer algumas das atividades propostas para lhe agradar. Sendo assim, desde que o *designer* do curso consiga perceber a gama mais ampla possível de necessidades dos seus alunos, são os alunos que navegarão pelo curso de acordo com as suas necessidades sentidas.

Na seção 3/1., descrevemos em detalhes como foi realizada a análise de necessidades prévia para o curso *Publish or Perish*. Realizamos um questionário com potenciais alunos do curso buscando compreender as suas necessidades sentidas em termos lingüísticos e realizamos uma análise da situação-alvo para elaborar os materiais do curso.

Durante o curso e posteriormente a ele, na fase de pesquisa, esta análise de necessidades teve prosseguimento, desta vez enfocando aspectos cognitivos e afetivos do grupo de alunos que participou do curso (Brindley, 1989). Deste modo, ao final da pesquisa, acreditamos ter uma percepção um pouco mais detalhada das necessidades lingüísticas, cognitivas e afetivas do nosso público, que será comentada na discussão.

3.1 A lingüística de corpus na análise de necessidades

Em termos de análise da situação-alvo para determinar as necessidades lingüísticas de alguém que pretende escrever um artigo acadêmico em inglês, baseamo-nos na lingüística de corpus. A lingüística de corpus defende que a exploração de um corpus nos permite decidir o que ensinar e, conseqüentemente, criar os materiais para seguir aquele planejamento de curso (Aston, 2000). Além disso, ao trabalhar com corpus, estamos usando textos autênticos para compreender as características do seu gênero (Martin, 1984; Eggins, 1994; Halliday, 1988 e 1993; Swales, 1990; Davies, 1991) através da intertextualidade (Hoey, 2001; Moi, 1986). Sinclair (1991) define corpus como

uma coletânea de textos naturais ('naturally occurring'), escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem'. (Sinclair, 1991:171).

Segundo Sardinha (2000), o corpus deve ser autêntico, deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo lingüístico, deve ser criteriosamente escolhido, seus dados devem ser legíveis por computador, ele deve ser representativo de uma língua ou variedade e deve ser vasto para ser representativo.

Nosso corpus segue a difinição de Sinclair (1991) por ser baseado em textos autênticos e por caracterizar a variedade *artigo acadêmico das áreas biomédicas*. É um corpus criteriosamente escolhido e tem a finalidade de dar subsídios às decisões pedagógicas tomadas durante o design do curso *Publish or Perish*. Não é um corpus legível por computador, o que, segundo Sardinha (2000) afeta a reprodução das constatações realizadas a partir dele, visto que é mais difícil disponibilizá-lo para pesquisas posteriores.

Optamos, no entanto, por usar os textos impressos para análise, o que, além de impor o problema de reprodução apontado acima, dificultou a análise, porque queríamos ter um corpus representativo da nossa situação-alvo.

O corpus também não é extremamente vasto (40 textos). No entanto, visto que estávamos buscando expressões frequentes para ajudar alunos a elaborarem seus textos, ao invés de buscar traços lingüísticos raros, o que é a vantagem de corpus vastos (Sardinha, 2000), esta característica do corpus não o impediu de cumprir a sua finalidade.

Conforme afirma Sardinha (2000), não é necessariamente a quantidade de textos que garante a sua representatividades. Corpora de textos de um gênero específico tendem a ser menores e, se forem bastante homogêneos em termos de temática e estrutura genérica, podem até ser mais representativos do que grandes corpora compostos por textos heterogêneos.

Em termos pedagógicos, é possível incentivar e ensinar alunos a explorarem corpus de textos para atingir seus objetivos de aprendizagem. Quando se trabalha com o ensino de línguas para fins específicos, que é o escopo deste trabalho, deve-se explorar um corpus de textos relativamente homogêneos. Deste modo, o aluno pode relacionar características léxico-gramaticais e a recorrência destas funções no contexto específico do texto que pretendem desenvolver. A homogeneidade dos textos, neste caso, deve ser atribuída a partir do gênero textual e não só a partir dos conceitos de categorização tradicionais como objetivo, tópico, contexto, canal, emissor, receptor etc. (Aston, 2000).

Ainda segundo Aston (2000), pode-se usar um corpus para ensinar de maneira dedutiva, isto é, apresentam-se explicações genéricas e depois exemplifica-se com os elementos retirados do corpus. No entanto, também é possível usar o corpus para que o aluno aprenda a partir da descoberta. Neste caso, apresentam-se algumas partes do corpus aos alunos e incentiva-se que eles criem generalizações por si. Este tipo de atividade tem alto grau de autenticidade e é relevante para os alunos realizarem seus objetivos comunicativos.

Corpora são usados tanto em cursos de línguas gerais quanto e para fins específicos. É importante saber, também, que professores e *designers* de cursos de língua vêm criando os seus corpus próprios segundo seus próprios critérios e descobrindo maneiras próprias de usá-los para atingir seus objetivos em cada caso (Aston, 2000). Collins (2000), por exemplo, usou um corpus de cartas empresariais para escolher exemplos realistas para inserir em um curso de produção de

cartas empresariais, para mostrar aos alunos como reconhecer tipos de cartas empresariais e para dar explicações funcionais e formais a respeito de diferentes características de cartas empresariais.

Neste trabalho, retiramos os exemplos realistas de estruturas textuais típicas do gênero que estávamos explorando de um corpus pequeno, mas homogêneo dos pontos de vista genérico e temático. Trabalhamos com os exemplos retirados do corpus para fundamentar explicações tanto de forma gramatical quanto de característica do gênero. Também disponibilizamos um corpus para os alunos realizarem estudos indutivos. Deste modo, estávamos fornecendo material autêntico, coerente com a visão funcional da linguagem e com a abordagem instrumental e construtivista do ensino de línguas para os alunos construírem seu conhecimento acerca das funções e características de cada parte de um artigo acadêmico.

Para montar este corpus, pedimos a colaboração dos alunos para que selecionassem textos da sua área de pesquisa. Os corpora foram diferenciados por motivos de direitos autorais e por motivos pedagógicos. Os textos da *Nature* que utilizamos para realizar pesquisa de gênero e para retirar exemplos para o curso não estavam autorizados a serem disponibilizados na íntegra, e achamos importante incluir exemplos de uma revista de amplo renome no curso. O corpus para os alunos fazerem pesquisa indutiva era composto somente por material de domínio público.

4. O ensino-aprendizagem da produção de textos acadêmicos:

Em termos específicos de ensino de escrita acadêmica, não encontramos trabalhos que digam respeito especificamente ao ensino on-line da produção de textos acadêmicos na época em que elaboramos o curso. Baseamo-nos, portanto, na experiência existente em ensino de produção de textos acadêmicos presencial e a adaptamos ao contexto on-line.

Adotamos uma abordagem que mescla o ensino por processo, na qual o aluno se desenvolve no seu ritmo, chegando sozinho à conclusão de como o conteúdo determina a forma de um texto, e por produto, em que o aluno pratica a produção de um texto cuja forma lhe é apresentada a priori.

Quem defende a abordagem de ensino que mescla o ensino por processo e por produto é Gosden (1995). Segundo ele, a abordagem de ensino por processo não é realista. Ela protege o aluno das exigências de critérios externos, enfatizando um contexto de avaliação individual ao invés do sócio-cultural. Além disso, o autor aponta que, no meio acadêmico, a forma do texto é, de fato, determinada pela comunidade discursiva a quem o artigo se destina e não está subordinada ao conteúdo específico de cada texto. Portanto, neste contexto, o conceito de que o conteúdo determina a forma não se aplica. No entanto, o texto acadêmico é demasiadamente complexo para se aprender a escrevê-lo por meio de fórmulas prontas, ignorando o processo de re-escritura necessário à sua elaboração.

Para chegar a essas conclusões, Gosden se baseia em em Johns (1990). Para Johns (1990), “o produto é considerado um ato social que só pode ocorrer em um contexto específico com um público específico; o conhecimento, a linguagem e a natureza do discurso são determinadas pela comunidade discursiva para quem se escreve.”

Sendo assim, entende-se que o texto acadêmico não é tão simples a ponto de poder ser aprendido por meio de fórmulas prontas como se faz com a abordagem por produto, mas a sua forma deve ser apresentada aos alunos para que não criem falsas expectativas a respeito de como serão avaliados no mundo real. A solução para o impasse é incentivar que os alunos tenham a experiência de ir escrevendo e editando o texto até ele chegar a sua forma final, que deve corresponder ao que a academia espera de um texto acadêmico (Gosden 1995; Hirvela, 1997).

Para orientar a organização do curso em termos mais concretos, seguimos as orientações de dois autores cuja experiência, apesar de presencial, nos pareceu aplicável ao contexto *online* durante a elaboração do curso. São eles Hirvela (1997) que sugere o uso de portfólios no ensino-aprendizagem de produção de textos acadêmicos e Okoye (1994) que sugere a revisão de rascunhos entre colegas.

O portfólio sugerido por Hirvela (1997) é apresentado como uma ferramenta analítica que permite que os alunos reúnam material e reflitam sobre o resultado de suas análises e tentativas de produzir textos específicos da área, seguindo as convenções retóricas e gramaticais das suas comunidades discursivas. Neste portfólio, os alunos registram as suas observações sobre a disciplina, refletem sobre as suas observações e se posicionam com relação às convenções observadas. Eles também incluem exemplos das suas próprias produções de diferentes tipos de

discursos e um artigo no qual refletem sobre a qualidade do seu próprio texto e sobre o seu aprendizado durante a produção do texto.

No caso específico descrito por Hirvela (1997), as tarefas que se solicita dos alunos neste portfólio são a análise retórica de 5 fontes autênticas, a análise do seu texto favorito, a reunião e a discussão das orientações para se submeter artigos à publicação em diferentes revistas, uma entrevista a respeito da escrita, um resumo e um comentário sobre as suas descobertas e o artigo sobre a sua própria produção.

Esta proposta de organização do trabalho docente parecia adequada também a um curso on-line, visto que permite que os alunos realizem a maior parte do aprendizado sem o controle constante do professor. Afinal, é esta a realidade de um curso on-line – professor e aluno estão separados e os alunos têm de conseguir trabalhar sem que o professor esteja constantemente presente.

No entanto, o modelo proposto acima nos parecia demasiadamente centrado no trabalho individual do aluno. Imaginávamos que alguns alunos fossem se sentir solitários realizando somente este tipo de tarefa. Por isso, acreditamos ser importante que o *design* do curso previsse momentos de interação de modo a formar uma comunidade de ensino-aprendizagem, e não um grupo de estudantes isolados.

Os estudos sobre a formação de comunidades digitais – ou virtuais, como denominam alguns, reforçam um grande diferencial da EAD on-line para a EAD realizada por meio de mídias tradicionais, tais como correspondência, rádio ou televisão. Sendo um diferencial relevante da área, o aspecto da interação humana na EAD on-line, trata-se de um tópico extremamente fértil para estudos acadêmicos. É a possibilidade de interação humana, aberta pelas novas tecnologias de EAD, que permite que esta modalidade de ensino adquira um perfil mais interativo. A EAD tradicional dependia de meios que praticamente só permitiam a transmissão de informações, e não a sua troca.

A interação humana atende a necessidade de alunos de cursos a distância trocarem idéias ao invés de só discutirem os conceitos do curso, como defendem Mc Donald et alii. (1998). Além disso, ela permite que alunos de cursos a distância percebam afeto e continuem motivados, como defendem Thomerson & Smith (1996).

Há estudos que demonstram que se deve incentivar a formação de comunidades virtuais para tornar o ambiente do curso mais agradável e, conseqüentemente, mais eficiente. Os autores da área recomendam que se promova interação em um curso, que se criem situações reais para serem resolvidas em pequenos grupos, que se estabeleçam regras claras de participação, que se garantam a profundidade das discussões, e que a interação seja fortemente humana⁵. Através da interação humana, é possível se realizar o ensino centrado no aluno, que atenda as suas necessidades, que seja colaborativo e que tenha conteúdo dinâmico (Palloff & Pratt, 1999:207).

Não encontramos referências específicas de formação de comunidades virtuais no contexto de ensino da escrita acadêmica on-line na literatura. Portanto, baseamo-nos na experiência de Okoye (1994) cujo objetivo é formar comunidades de estudantes no contexto presencial, que foi adaptada ao contexto on-line.

A revisão de rascunhos proposta por Okoye (1994) oferece uma idéia para tornar a produção de textos mais interativa entre os alunos e menos bidirecional professor-aluno. Além dela favorecer a interação entre os alunos e, aparentemente, diminuir a sensação de solidão do aluno on-line, essa estratégia de ensino nos parece adequada ao professor que não é especialista no assunto sobre o qual os alunos escrevem. No caso específico do curso *Publish or Perish*, os alunos certamente tinham maior conhecimento dos assuntos sobre os quais escreviam do que o professor, que não tinha formação na área de biomédicas.

Okoye (1994) propõe que os alunos escrevam os próprios textos e corrijam os textos uns dos outros baseados em questionários, orientações, listas de verificação, instruções passo-a-passo e na tomada de responsabilidade sobre a própria escrita. Note-se que os alunos não revêm os textos dos colegas livremente: eles não devem escrever e submeter seus textos à simples leitura e a um comentário livre por parte do colega. Tanto o aluno quanto o seu colega recebem orientações para redigir e rever os textos, que, conforme a proposta de Okoye (1994), devem se voltar primeiramente para o conteúdo dos textos, e, posteriormente, às suas questões gramaticais.

⁵ Sobre o uso e a importância da interação humana em ambientes de EAD *online*, ver Chute, Thompson & Hancock, 1999; Cyrus e Thomas, 1997; Eastmond e Ziegahn, 1994; Hardy e Boaz, 1997; Foltz e Garnsey-Harter, 2000; Larocque e Faucon, 1997; Lewis e Hunt, 1999; Murphy et alii, 1996; Palloff e Pratt, 1999; Ruth et alii, 1999; Wagner, 1997 e Wells, 1992.

A visão de produção de textos deste autor mescla noções de produto e de processo. Ele entende que o texto escrito a ser produzido tem propriedades que devem ser ensinadas aos alunos em etapas, mas que o aluno deve ter a oportunidade de fazer uma escrita prévia, um rascunho e uma reescritura para alcançar seu objetivo. É neste processo que os colegas oferecem uma grande ajuda.

A proposta de Okoye (1994), inicialmente elaborada para o ensino presencial, também nos parece adequada ao ensino on-line. No entanto, ela fornece, um desafio para o docente do nosso curso específico, que teve de incentivar os alunos a trabalhar em um determinado ritmo que permita este tipo de trabalho interativo baseado na produção de cada aluno.

5. Recomendações técnicas para elaboração de cursos on-line

Morrison & Khan (2003) afirmam que

A successful e-learning system involves a systematic process of planning, design, development, evaluation, and implementation to create an online environment where learning is actively fostered and supported. An e-learning system should be meaningful not only to learners, but also to all stakeholder groups, including instructors, support services staff, and the institution. For example, an e-learning system is meaningful to *learners* when it is easily accessible, well-designed, learner-centered, affordable, efficient, flexible, and has a facilitated learning environment. (Morrison & Khan, 2003)

A questão que fica é como criar este sistema de aprendizagem on-line bem-sucedido. Para tanto, os autores explicam que

e-learning represents a paradigm shift not only for learners, but also for instructors, administrators, technical and other support services staff, and the institution. We are accustomed to the structure of a traditional educational system where instructor-led, face-to-face classes are part of the learning environment. e-Learning, on the other hand, is an innovative way of providing instruction to diverse learners in an environment where students, instructors, and support staff do not see each other. The format of such a learning environment is different than traditional classroom-based instruction. The latter takes place in a *closed system* (i.e., within the confines of a

given classroom, school, textbook, or field trip), whereas e-learning takes place in an *open system* (i.e., it extends the boundaries of learning to an open and flexible format where learners decide where and when they want to learn).

As we are accustomed to teaching and learning in a closed system, the openness of e-learning is new to us. To create effective e-learning environments for diverse learners, we need to jump out of our closed system mentality. We need to change our mindset—that's the paradigm shift. (Morrison & Khan, 2003)

Para elaborar este curso inovador em sistema aberto, baseamo-nos principalmente em Horton (2000), visto que ele parece se fundamentar em uma ampla experiência em *design* de cursos on-line e que teve o cuidado de detalhar suas observações em recomendações bastante claras e coerentes com a orientação construtivista que pretendíamos dar ao curso *Publish or Perish*.

Optamos por nos basear principalmente em Horton (2000) para elaborar o nosso curso pois consideramos a sua obra a mais detalhada e mais fundamentada para se desenhar um curso on-line. O autor oferece orientações para se elaborar um curso de modo a se atingir os seus objetivos educacionais.

As sugestões que seguimos para a montagem do nosso curso foram as seguintes:

5.1. Organização da estrutura do curso

Horton (2000) orienta que se crie uma estrutura de páginas que organizam o curso. Não são páginas de conteúdo, mas páginas que descrevem o curso e ajudam a administrá-lo. Ele sugere a criação de uma página de apresentação do curso; uma descrição detalhada do mesmo, com identificação do curso, descrição do público-alvo, procedimentos para matrícula, motivação para a participação do curso, entre outros elementos; uma página com os objetivos do curso que enfatiza o que o aluno deve aprender e não o que o professor pretende ensinar, além de identificar como os alunos aplicarão o conhecimento obtido durante o curso, apresentação da instituição onde o curso será dado, biografia dos organizadores do curso, regras do curso, interface de

matrícula, lista de recursos, *homepage*, e, ao final do curso, páginas de congratulações, de impressão do diploma e de *feedback* final. Pode-se incluir, também, um questionário pré-curso para os alunos e deve-se incluir um tutorial com explicações sobre onde encontrar as informações.

No curso *Publish or Perish*, criamos todas as páginas recomendadas, exceto as páginas destinadas ao final do curso, visto que disponibilizamos a ferramenta *My Progress* do WebCT, na qual o aluno consegue acompanhar os resultados de seu trabalho. Algumas estavam dentro da estrutura do WebCT e outras na estrutura da COGEAE, como a interface de matrícula, apresentação da instituição e biografia da designer, professora e coordenadora do curso.

Seguimos estas recomendações por consideramos importante que o aluno se situe com facilidade no contexto do curso, que saiba qual a instituição que o promove, que tipo de professor tem, quais objetivos deve alcançar, como usar as ferramentas e, se possível, perceber que faz parte do público-alvo do curso. Com isso, acreditamos que o aluno compreenderá melhor o contexto em que está inserido durante o curso, o que é importante quando se pretende promover ensino-aprendizagem construtivista contextualizado, além de permitir que o próprio aluno perceba se o curso atenderia às suas necessidades logo no início das suas atividades.

5.2. Seqüências de aprendizado

Horton (2000) enfatiza que é importante que se crie uma seqüência de aprendizado no curso. Há várias maneiras de se organizar essa seqüência, mas o designer deve estar consciente da opção que está fazendo. A forma mais clássica de organização seqüencial apresentada por Horton (2000) é o uso de Introdução, apresentação dos diferentes conceitos seguidos de exemplos e prática subordinados aos conceitos, seguido de um resumo e de um teste. Optamos por esta seqüência de conteúdos no curso *Publish or Perish*, por ela nos ter parecido mais adequada ao conteúdo que queríamos apresentar: primeiro a estrutura textual, depois a estrutura gramatical que permite construir aquela estrutura, depois os exemplos e, por fim, as atividades para praticar aquele aspecto de conteúdo específico.

Para organizar a seqüência, o autor descreve os tipos de páginas de conteúdo que existem em um curso: introdução, página de recursos, resumo, exemplo, explicação de procedimento e

avaliação da aprendizagem. A partir dessas orientações, tentamos garantir que cada página de conteúdo no curso que tivesse somente uma função: a página de teoria apresenta teoria, a de exemplos contém exemplos e a apresentação de tarefas vem em uma página separada. Consideramos que esta maneira de subdividir o conteúdo é a mais adequada ao formato *web*, que exige que se tenha pouca informação em cada página, mas que não impede que se tenha muita informação em uma seqüência. Somente no caso do convite ao debate e do convite à pesquisa colaborativa não conseguimos montar páginas que só tivessem uma função. Na mesma página fazemos um convite à participação no debate ou na pesquisa e apresentamos o tema desse debate ou dessa pesquisa.

Para facilitar a navegação, Horton (2000) sugere que se inclua um botão “próximo” para levar o aluno à próxima página sugerida pelo professor na seqüência, que se tenha um botão “retornar” para retornar facilmente de digressões, que as leituras complementares sejam sugeridas somente ao final da seqüência, que se faça algumas referências cruzadas com os *links*, que se tenha atalhos para as partes principais do curso e criar um estrutura que permita a fácil expansão da seqüência. Essas recomendações de Horton (2000) são contempladas pela ferramenta de autoria que escolhemos para abrigar o *Publish or Perish* – o WebCT.

O WebCT permite a inclusão de todas as ferramentas de navegação recomendadas por Horton (2000), desde que o *designer* opte por elas. Optamos pela inclusão dos botões “*next*” e “*resume*” do sistema, incluímos links para as principais partes do curso: *Homepage, Lessons, Debates, Collaboration Area, Assignments, RABank, Dictionaries & Grammars, Calendar, Where Did I Stop, Our Chats, Search e My Progress*. Além disso, optamos por incluir o índice clicável para permitir que alunos consigam ver os títulos das páginas de conteúdo e possam clicar diretamente em uma página que lhes interessasse, mesmo que fora da ordem originalmente proposta no *design* do curso. Afinal, consideramos essa característica dos hipertextos do aluno poder seguir o caminho que se preferir para realizar o curso muito produtiva do ponto de vista construtivista.

5.3. Atividades e exercícios

Horton (2000) defende que todo o tipo de atividade de aprendizado, do mais estruturalista ao mais construtivista, pode ocorrer on-line, visto que existem ferramentas para isso. Entre atividades de aprendizado que ele cita, ele inclui a apresentação de palestras on-line, as apresentações de seqüências de conteúdos escritos, além de atividades de prática mecânica (*drill and practice*), busca por informações, pesquisa orientada, análise orientada, trabalho colaborativo, *brainstorming*, estudo de caso, dramatização, apresentação de um trabalho à crítica do grupo, experimentação em laboratórios virtuais, atividades práticas sugeridas pelo curso, mas realizadas *off-line*, e jogos de aprendizado.

Em termos de exercícios possíveis com o uso da informática, Horton (2000) apresenta a possibilidade de se usar exercícios de correção automática através dos quais o professor não consegue acompanhar o desenvolvimento do aluno, exercícios de correção automática via web que podem ser acompanhados pelo professor, atividades enviadas ao e-mail do professor com correção humana, trabalhos com avaliação em grupos, atividades com auto-avaliação a partir de informações enviadas pelo professor e trabalhos com avaliação externa. Cada tipo de atividade tem a sua finalidade.

Além disso, Horton (2000) apresenta a importância de se decidir quantas vezes o aluno poderá fazer cada atividade e qual tentativa será avaliada. Como nosso objetivo com os exercícios era mais formativo do que avaliativo, optamos por permitir que os alunos fizessem as atividades quantas vezes quisessem, e a última tentativa era sempre a que era levada em consideração.

Horton (2000) também incentiva que se use os recursos de comunicação da *web*, apesar de saber que não são fáceis de serem administrados. No curso *Publish or Perish*, usamos a apresentação de seqüências de conteúdos escritos para o aluno conhecer a estrutura e as formas gramaticais tipicamente presentes em artigos acadêmicos.

No nosso curso instrumental de vertente construtivista, optamos por disponibilizar atividades de prática gramatical com correção automática para o aluno poder praticar as formas gramaticais presentes em artigos acadêmicos no nível da ação. Sugerimos a pesquisa orientada que deveria ser realizada de maneira colaborativa para incentivar a reflexão sobre a forma de

artigos acadêmicos autênticos na área de biomédicas e a interação entre alunos. Por fim, sugerimos a produção escrita de textos autênticos que previa a revisão pelos colegas a partir de um formulário disponibilizado na seção de conteúdo do curso. Optamos por usar o fórum de discussões e de deixar a sala de *chat* aberta para o caso que se pretender lançar mão da comunicação síncrona em algum momento do curso.

As atividades de correção automática foram programadas para que o aluno tenha acesso às respostas corretas e possa repetir a atividade quantas vezes quiser. Com isso, demos ao aluno a oportunidade de refletir sobre seu desempenho e refazer as atividades, se considerar conveniente.

5.4. Outras considerações

Ao final do livro, Horton (2000) também enfatiza que o professor tem o papel de administrar o trabalho na sala de aula virtual e de motivar os alunos. Ele lembra que problemas técnicos são muito comuns em cursos online e que é necessário evitá-los de todas as maneiras, evitando ferramentas muito complexas e criando *FAQs*, tuoriais, etc. Ele também lembra que quando se está em um curso online deve-se elaborá-lo pensando em um público internacional e, por fim, ele também sugere que se incentive os alunos a saírem do ambiente do curso e “navegarem” pelo mundo. Certamente, tentamos fazer tudo isso conforme apresentamos em 4/4., mas o confronto com a realidade de um curso on-line certamente nos trouxe muitas surpresas conforme vemos no capítulo 5.

6. Comentários finais

Neste capítulo, apresentamos as visões teóricas que fundamentaram o nosso curso, em termos de visão epistemológica, visão de linguagem, abordagem de ensino e uso da tecnologia. Em síntese, elaboramos o curso instrumental on-line de produção de artigos acadêmicos em inglês *Publish or Perish* com base no construtivismo, isto é, defendendo que o conhecimento é construído na mente do aluno e que, para tanto, há diferentes posturas que o aluno pode ter e que

o curso pode incentivá-lo a desenvolver: a postura ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa.

Em termos de linguagem, temos clareza de que o curso deve permitir aos alunos a construção da habilidade de produzir textos de determinado gênero, o artigo acadêmico levando em conta os aspectos ideacionais, interpessoais e textuais desta tipologia textual. Esta habilidade deve ser construída a partir da observação de textos autênticos, isto é, a partir do estabelecimento de uma intertextualidade entre o texto do aluno e textos da sua área publicados em revistas acadêmicas.

Como um curso instrumental, tentamos atender, conforme nos foi possível, os objetivos dos alunos, tanto em termos de conhecimento da situação-alvo quanto de necessidades de aprendizagem. A análise da situação-alvo foi baseada nos conceitos da lingüística de corpus elaborar nosso material de curso e incentivar o estudo do aluno em corpora de textos autênticos.

Não temos a pretensão de termos atendido os alunos em todos os aspectos das suas necessidades já na primeira edição do curso, mas tentamos ficar alerta para elas desde a concepção do curso até a sua realização. Os objetivos que porventura não tivermos atendido nesta edição do curso, se analisados, podem vir a atender alunos de cursos futuros.

Em termos de uso da tecnologia, buscamos referências na literatura que nos permitissem realizar o curso em meio on-line de modo a permitir ao máximo que os alunos adotassem uma postura construtivista naquele ambiente. A seguir, apresentamos os dados e a metodologia de pesquisa que usamos no presente trabalho.

2. Os dados e a metodologia de pesquisa

Neste estudo de caso com observação participativa, conduzimos uma descrição e avaliação do desenho e da implementação do curso on-line de produção de artigos acadêmicos em inglês *Publish or Perish*. Em um estudo de caso, o objetivo central do trabalho é compreender o caso a partir da maior quantidade de pontos de vista possíveis. Trata-se de um trabalho interpretativo por natureza, que, em geral, é embasado por perguntas de pesquisa que vão se tornando mais precisas ao longo do estudo e que envolve a triangulação das interpretações, isto é, buscam-se diferentes interpretações para os mesmos fatos observados no estudo de caso (Stake, 1995).

Segundo Denzin & Lincoln (1998), o pesquisador jamais é neutro em uma pesquisa qualitativa. No presente caso, a pesquisadora também foi a *designer* e a professora do curso que está sendo descrito e avaliado, portanto está intimamente envolvida com a elaboração, o desenvolvimento e a interpretação do caso. A pesquisadora segue uma linha evidentemente construtivista tanto em termos de abordagem de ensino, quanto de visão epistemológica que fundamenta o curso e a pesquisa. A pesquisadora acredita que o conhecimento é construído pelas pessoas a partir das suas interpretações do mundo que as cercam. Além disso, a pesquisadora tem uma visão de linguagem da língua em uso, segundo a qual o significado da linguagem se dá devido ao contexto em que ela está inserida.

Esta postura da pesquisadora e todos os outros referenciais teóricos apresentados no capítulo 1 certamente afetam a interpretação dos dados. No entanto, ao invés de tentarmos ser neutros, preferimos assumir claramente as posturas que podem vir a interferir na descrição do caso, conforme orientam Stake (1995) e Denzin & Lincoln (1998). No presente trabalho, observamos em que sentido os aspectos lingüístico, didático-pedagógico e tecnológico do curso *Publish or Perish* ajudaram os alunos do curso a construir a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês.

O caso foi analisado a partir de dados quantitativos e qualitativos, conforme descrito abaixo, mas trata-se de uma pesquisa qualitativa por excelência, por ter como foco a descrição de

um sistema, isto é, um curso on-line, e não uma relação de causa e consequência a partir de variáveis pré-definidas (Stake, 1995).

Sendo uma pesquisa qualitativa, trata-se de um trabalho que envolve o emprego de múltiplos métodos de observação (Denzin & Lincoln, 1998), conforme descrevemos abaixo. O conjunto de dados utilizado na pesquisa foi bastante variado, conforme descrevemos a seguir, e, com ele, realizamos a triangulação das observações, ora do ponto de vista do *design*, ora do ponto de vista da docência, ora do ponto de vista da interação dos alunos com o curso. Cada categoria de dados foi observada de maneira quantitativa e qualitativa segundo a relevância em cada momento. (Cohen & Manion, 1994) e sempre buscamos compreender como a estruturação do curso, o seu formato final e a participação e o desempenho dos alunos no curso demonstraram estar de acordo com a nossa fundamentação teórica. Isto é, como um todo, buscamos compreender o quanto o curso on-line *Publish or Perish* é instrumental, construtivista e alinhado com a visão sistêmico-funcional da linguagem.

Os pontos individuais que observamos para chegar às nossas conclusões foram os seguintes:

- Como o curso foi elaborado?
 - Como foi conduzida a análise de necessidades dos alunos?
 - Como foi conduzida a análise da situação-alvo?
- Quais são as características do curso?
 - Quais são as suas partes?
 - Quais são os seus espaços de interação?
 - Como suas diferentes partes são apresentadas aos alunos?
- Como os alunos construíram a sua habilidade de elaborar textos acadêmicos em inglês através do curso?
 - Que perfil de alunos foi atendido?
 - Como o material do curso os ajudou a construir esta habilidade?
 - Como foram demonstrando em seus texto a construção da habilidade de produzi-los?

Além disso, o curso foi elaborado para ser montado no WebCT, uma ferramenta comercial de cursos, com características próprias. Esta escolha certamente interferiu no tipo de curso elaborado e no tipo de dados que tínhamos para analisar. Na próxima seção, descrevemos as características do WebCT e como elas interferiram no *design* do curso e, em seguida, como realizamos as análises da elaboração do curso, do curso e da interação dos alunos com o curso.

1. Sobre o WebCT

A ferramenta de autoria utilizada no curso *Publish or Perish* foi o WebCT⁶ versão 3.6.3, desenvolvido por Murray W. Goldberg, do Departamento de Ciências da Computação da Universidade de British Columbia em 1995. O WebCT combina ferramentas educacionais e administrativas, entre elas, um conjunto de ferramentas próprias para o *designer* e para o professor e um outro conjunto de ferramentas para o aluno, utilizando recursos da Internet.

Foi feita a opção pelo WebCT porque foi a ferramenta avaliada pelo Edulang como mais apropriada para oferecer os cursos da equipe via Internet. Como aspectos positivos do WebCT, Ferreira, A. et alii (2003)⁷ citam que esta ferramenta de autoria

oferece ferramentas que permitem interação em múltiplas direções (pelo *Bulletin Board*, pelo e-mail, pelo *chat*, atividades em grupo). Ele também possibilita a criação de ambientes de resolução de problemas, já que é possível, por exemplo, a disponibilização de tarefas diversas para grupos ou pessoas diferentes, sair do curso para pesquisar na Internet, etc. Esses dois aspectos são imprescindíveis para cursos de ensino de línguas numa abordagem construtivista, o que torna o courseware muito adequado para o *design* dessa modalidade de cursos.

(...)

O *courseware* permite que o aluno se automonitore e o professor acompanhe o progresso dele, pois disponibiliza ferramentas para isso. Esse é um último aspecto que, a nosso ver, é altamente positivo.

⁶ A ferramenta de autoria WebCT encontra-se disponível em www.webct.com

⁷ Para uma descrição mais detalhada do WebCT, sobre as quais esta descrição também se baseou, ver também Wadt (2002) e Carelli (2003).

Na ferramenta de autoria WebCT o curso pode consistir de uma combinação de elementos e não há limite para o número de páginas de ferramentas ou páginas de conteúdo. O sistema coloca à disposição do designer os seguinte tipos de páginas:

- Uma *Welcome Page* (página usada para disponibilizar uma breve sinopse do curso);
- Uma *Homepage* do curso (ponto inicial que contém *links* para outros componentes do curso);
- *Toolpages* – páginas de ferramentas (idênticas em estrutura à *homepage*, que podem ser usadas para agrupar elementos comuns ao curso em apenas uma página de uma forma lógica);
- *Single Pages* (permitem a ligação de uma página de HTML a partir de uma *homepage*),
- *Paths* (seqüência de páginas de conteúdo relacionadas em forma de lista, como um índice ou sumário);
- *WebCT Tools* - ferramentas do WebCT (incluem funções como de comunicação, de avaliação e de estudo, além de glossário e busca. Podem ser adicionadas a qualquer *homepage* ou *toolpage*).

A estrutura e as ferramentas do curso são padronizadas e fornecidas pelo WebCT. No entanto, o *lay-out* é relativamente flexível no sentido de permitir ao *designer* padronizar e/ou escolher atributos relacionados a cores, imagens, ícones, botões, número de colunas e *banners*, os quais são oferecidos pelo próprio *software* nos arquivos disponíveis ao *designer*.

No WebCT, ao acessar o curso, os alunos têm acesso à *homepage*. Da *homepage*, através de ícones clicáveis, temos acesso às páginas de conteúdo e às ferramentas específicas do curso. Uma vez estando numa página de conteúdo, o aluno conta com o sumário das páginas da unidade (*path*) sempre visível em uma moldura do lado esquerdo da tela. Cada item do sumário refere-se a uma página da unidade e é apresentado em forma de *link* com os títulos de cada página. Para

mudar de página, o aluno tanto pode clicar no *link* correspondente da página que ele quer visitar através do sumário, ou pode usar as setas de navegação que aparecem na barra de botões, na parte superior da tela. Essas setas de navegação levam o usuário às páginas anteriores ou posteriores dentro do sumário.

As ferramentas de conteúdo e atividades que escolhemos para usar no curso *Publish or Perish* foram as seguintes⁸:

- *Content Pages*: Nesta ferramenta, disponibilizamos o conteúdo de cada unidade e as páginas de referências com links para dicionários, gramáticas e artigos acadêmicos de domínio público. Foram chamadas de “*Lessons*”, “*Dictionaries and Grammars*” e “*RA Bank*”, respectivamente.
- *Bulletin Board*: Trata-se de um fórum de debates, que foi denominado “*Debates*” e que foi configurado para ter áreas com debates sobre temas específicos.
- *Student Presentations*: Trata-se de uma ferramenta que permite o trabalho colaborativo. Clicando ali o aluno vê o nome dos seus parceiros de grupo, vê um *link* para o *Bulletin Board* (disponibilizado pelo *designer*) e pode fazer *upload* e *download* de arquivos a serem compartilhados. O grupo também poderia partilhar uma *homepage*, mas preferimos não disponibilizar esta opção por ela exigir conhecimento de HTML da parte dos alunos.
- *Assignments*: Ferramenta de disponibilização e submissão de trabalhos a serem feitos pelos alunos.
- *Quiz*: Ferramenta em que o *designer* monta e disponibiliza as atividades de correção automática. Foi chamada de “*Practice*” no nosso curso.
- *Chats*: Ferramenta de comunicação síncrona.

Além dessas ferramentas, também utilizamos algumas ferramentas oferecidas pelo WebCT para o aluno organizar o seu estudo: o *Calendar* (calendário); o botão *Resume*

⁸ Apresentamos os nomes das ferramentas em inglês, para sermos coerentes com os seus nomes originais. Em alguns casos, no entanto, os nomes foram alterados, o que indicamos caso a caso.

(denominado “*Where did I stop?*”), com o qual o aluno retorna à última página de conteúdo visitada; o *Take Notes*, em que o aluno pode tomar notas sobre as páginas de conteúdo; o *Bookmarks*, com o qual o aluno marca suas páginas prediletas e o *Search* com o qual o aluno pode fazer buscas no ambiente do curso.

No WebCT também há recursos para controle de acesso e registro de participação dos alunos, que fornecem os seguintes dados:

- número total de acessos;
- data do primeiro e do último acesso do aluno;
- indicação da última página visitada pelo aluno;
- histórico das páginas de conteúdo visitadas em ordem decrescente;
- porcentagem de acesso à *homepage* (página principal de entrada do curso), às páginas de ferramentas (*tool pages*), às páginas de conteúdo (*content pages*) e às páginas de anotações (*take notes*);
- número total de páginas visitadas;
- número e porcentagem de mensagens lidas, enviadas e respondidas no painel eletrônico (*Bulletin Board*);
- tempo gasto em cada atividade de *quiz*; e
- *quizzes* respondidos ou em andamento.

As informações mencionadas acima são incluídas automaticamente no banco de dados do *courseware* durante a implementação do curso e são disponibilizadas através da interface do professor/*designer*. Dessa forma, torna-se possível ao professor fazer levantamentos individualizados através da ferramenta de busca interna, procurando por dados específicos.

Em termos de automonitoramento, o WebCT oferece aos alunos diferentes recursos, que devem ser disponibilizados pelo professor: acompanhamento da correção das atividades de correção automática (*quizzes*) e dos trabalhos (*assignments*), com espaço para alteração de nota e de comentários do professor. Apenas o próprio aluno tem acesso às suas notas.

A seguir, apresentamos como cada tipo de dado foi coletado e analisado.

2. A análise de necessidades:

A análise de necessidades prévia à elaboração do curso *Publish or Perish* ocorreu em dois momentos, descritos a seguir: a análise de necessidades do público potencial do curso e a análise da situação-alvo. Esta análise teve prosseguimento durante e após o curso, quando observamos o perfil dos alunos que permaneceram no curso e como e o que aprenderam durante o curso, mas estes pontos serão detalhados no capítulo 5.

2.1. A análise de necessidades de potenciais alunos do curso

Antes de realizar o *design* do curso, realizamos uma análise de necessidades do seu público potencial. Ela foi realizada com potenciais participantes do curso por não termos considerado possível realizar a análise com os próprios participantes do curso. Haveria um lapso de tempo muito grande entre a análise de necessidades e a realização do curso no ambiente *online*.

Os potenciais alunos do curso responderam a um questionário enviado por e-mail a 12 pesquisadores indicados por conhecidos da pesquisadora. Foi respondido por 7 doutorandos e 3 mestrandos, que já tiveram de publicar em inglês ou que estavam começando a precisar desenvolver esta habilidade que responderam as perguntas. Tratava-se, portanto, de pesquisadores representativos do público que pretendíamos atingir com o curso *Publish or Perish*. O número de informantes é relativamente pequeno, mas, ao fazer a análise de necessidades, estávamos interessados na qualidade das suas respostas, ou seja, no que eles achavam importante aprender em um curso de escrita acadêmica. Portanto, o enfoque da análise, mesmo quando foi possível quantificar o número de alunos que respondeu a uma questão de uma determinada maneira, foi qualitativo.

Nosso objetivo era ter acesso a possíveis questionamentos do ponto de vista de potenciais alunos do curso, que não teríamos previsto sem a colaboração desses informantes. Com este levantamento, abrimos a possibilidade de ter acesso a algumas das necessidades sentidas por potenciais alunos, na classificação de Berwick (1989) e a questões objetivas e subjetivas segundo

a categorização de Brindley (1989). Com isso, tínhamos maiores possibilidades de não estarmos formulando um curso somente a partir do nosso ponto de vista e baseado em pesquisas, mas também estávamos ouvindo alguns potenciais alunos para saber se estávamos no caminho certo na elaboração do curso. O questionário enviado aos alunos está no Anexo A.

Em termos de questões objetivas, categorizadas por Brindley (1989), consideramos importante saber se o informante estava em nível de mestrado, de doutorado em fase inicial ou final no programa, ou se era doutor formado, pois sabemos que um mestrando tem necessidades diferentes de um doutorando no início ou no final do programa de doutorado ou de um pesquisador independente.

As questões 2 e 3 dizem respeito às dificuldades que o aluno percebe ter para escrever. Como os nossos informantes podem ainda não ter escrito um artigo em inglês, também perguntamos quais são as suas dificuldades ao escrever em português, pois, deste modo, teríamos acesso aos tipos de problemas mencionados pelos alunos, que era o que nos interessava: problemas de conteúdo, de estrutura textual ou de gramática.

Achamos relevante incluir a questão 4, a respeito dos desejos e expectativas dos alunos sobre o aprendizado de escrita acadêmica, pois essa questão poderia nos dar idéias interessantes sobre que conteúdos incluir no curso, conforme orientam Hutchinson & Waters (1997).

Incluímos, ainda, a questão 5 a respeito da experiência dos informantes com publicações em inglês. Perguntamos se algum artigo submetido a publicação em uma revista em língua inglesa já voltou ao informante e quais foram as sugestões feitas pelos pareceristas. Esta informação é extremamente importante para elaborarmos o curso, e, até o momento, não a encontramos na literatura.

O que encontramos na literatura são informações a respeito dos critérios de avaliação de professores universitários (Casenave e Hubbard, 1992), mas não de pareceristas. Ao fazer perguntas sobre a relação entre os autores, nossos potenciais alunos, e as publicações, poderíamos ter acesso a alguma informação sobre o que autores percebem como importante para terem seus artigos aceitos. Teríamos, também, uma visão, mesmo que enviesada pela ótica do informante, de quais são os critérios de aceitação das revistas acadêmicas. Consideramos importante guiar estas respostas em termos de conteúdo, estrutura textual e gramática para obtermos respostas mais amplas em termos de aspectos da linguagem que foram comentados por pareceristas.

É claro que as próprias publicações divulgam os seus critérios de aceitação de artigos acadêmicos, mas estes critérios não são suficientemente explícitos para poderem servir de única orientação para quem submete um artigo, conforme veremos na seção 3/2.2.

Por fim, incluímos a questão 6, referente ao potencial interesse do informante pelo curso que estamos oferecendo, tanto em termos do seu conteúdo quanto pelo fato de ser a distância. Com essa pergunta, pretendemos descobrir se havia alguma espécie de resistência ou descrença entre os potenciais alunos com relação ao meio virtual. Esta pergunta também é aberta, pois, ao darmos ao informante a possibilidade de se colocar livremente sobre este tema, poderíamos colher comentários não previstos no momento.

2.2. A análise da situação-alvo

Para elaborar o curso, também foi necessário realizarmos uma análise de artigos acadêmicos autênticos, publicados em inglês. Trata-se de análise da situação-alvo (Hutchinson & Waters, 1997 e Brindley, 1989). Esta análise foi realizada, em primeiro lugar, através de um levantamento bibliográfico de artigos acadêmicos de revistas especializadas em Inglês Instrumental que descrevem artigos acadêmicos e *abstracts* ou seus componentes e que abrangem diversas áreas de conhecimento, em especial, biologia, medicina, computação e sociologia. A publicação mais utilizada para se realizar este levantamento bibliográfico foi a revista *English for Specific Purposes*.

Acreditávamos que deveríamos usar conhecimento da situação-alvo já publicado para não termos de realizar toda a análise das características dos artigos acadêmicos por conta própria. Conforme já esperávamos, este levantamento bibliográfico não foi suficiente para descrever a situação-alvo. Portanto, partimos para o levantamento direto de elementos de artigos acadêmicos autênticos para coletarmos exemplos reais das estruturas descritas na literatura e para definirmos as prioridades do curso.

Exploramos 28 artigos selecionados aleatoriamente nas revistas *Nature*, 2 da *Nature Immunology*, 2 da *Nature Medicine*, 2 da *Nature Cell Biology*, 2 da *Science*, 3 do *BMJ* e 1 do *The Lancet*, totalizando 40 artigos. Os artigos da *BMJ* e da *The Lancet* eram material público, coletado na Internet. Já quanto aos fragmentos de textos das diferentes revistas *Nature*, pedimos

e obtivemos autorização para usá-los em nosso curso.

Estas revistas são referências para pesquisadores e têm processo seletivo bastante exigente. Foram escolhidas por este motivo e por abordar uma área de interesses bastante ampla. *BMJ* e *The Lancet* são revistas médicas que não seguem uma única especialidade e a revista *Nature* contém artigos de ciências sobre diferentes áreas de pesquisa, incluindo biologia, geologia, química, informática, entre outros. A *Science* também tem um perfil relativamente abrangente em termos de público-alvo: trata de aspectos científicos em geral. Damos prioridade aos artigos de biologia da *Nature* e selecionamos aleatoriamente artigos de diferentes especialidades médicas do *BMJ* e da revista *The Lancet*.

Consideramos que, com estas características, tratava-se de boas publicações para serem usadas como exemplo em um curso que também era aberto a biólogos e médicos de diferentes especialidades. Acreditávamos que, provavelmente, o seu texto seria científico o suficiente para ajudar cientistas a construírem a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês e abrangentes o suficiente para serem compreendidos por pesquisadores de diferentes áreas. Utilizamos muito mais artigos da *Nature* do que das revistas on-line pois, já na leitura superficial dos artigos, percebemos que os artigos da *Nature* tinham uma linguagem muito mais elaborada do que a das revistas on-line, que era correta, científica, mas muito sintética.

A partir do estudo da literatura, conseguimos montar um mapa básico dos componentes textuais típicos de artigos científicos na área médica. Para montar o curso era importante, no entanto, termos exemplos reais retirados de textos autênticos. Usamos um corpus representativo de 40 artigos acadêmicos na área de biomédicas, de onde retiramos as expressões mais freqüentes. Não estávamos necessariamente interessados em buscar ocorrências lingüísticas raras neste contexto.

A análise do corpus de artigos acadêmicos da área de biomédicas ocorreu de maneira quantitativa e qualitativa. Escolhemos os aspectos do texto que queríamos observar baseados no que a literatura nos apontava haver em artigos acadêmicos e contamos em quantos textos do nosso corpus havia aquela ocorrência. Por exemplo, ao observar os tempos verbais que ocorrem nas introduções dos artigos acadêmicos de biomédicas em inglês (amplamente descritos na literatura), listamos os verbos do nosso corpus, contamos as suas ocorrências e, a partir daí, selecionamos os exemplos para usar no curso.

Além disso, contamos as incidências de cada expressão ou tempo verbal para verificarmos qual parecia mais recorrente no gênero textual que estávamos analisando. É importante ressaltar, no entanto, que não partimos do princípio de que o aspecto mais freqüente nos nossos dados também seria o mais importante. Mesmo assim, dávamos prioridade a incluir os exemplos mais recorrentes em nossos dados em nosso curso.

Durante o estudo de textos autênticos, também encontramos alguns aspectos de linguagem que não estavam mencionados na literatura estudada, mas que nos pareceram relevantes para a montagem do curso. Estes também foram analisados quantitativa- e qualitativamente e vários deles foram incluídos no curso.

3. A análise do curso

Conforme descrevemos no capítulo 1, fundamentamo-nos nos conceitos de ensino de línguas instrumental, na lingüística sistêmico-funcional e em uma visão construtivista da aprendizagem, incluindo o uso da tecnologia para elaborar o curso. No capítulo 4, descrevemos de que modo estes estudos remeteram às diferentes partes do curso e ao seu conteúdo. Para realizar esta análise, também nos baseamos nas reflexões da *designer* ao elaborar o curso.

Para realizar a descrição do *design* do curso, levamos em conta as características do curso segundo o seu embasamento teórico em termos lingüístico, didático-pedagógico e tecnológico, os resultados de levantamentos feitos na literatura e de pesquisa realizada com um corpus de textos e o modo estes dados fundamentaram o curso e as reflexões da *designer* durante o processo de elaboração do curso.

Ao descrever o curso, buscamos sempre observar o quanto ele correspondia às características que pretendíamos lhe conferir segundo nosso referencial teórico e a análise de necessidades que realizamos. Esta descrição foi feita em termos de objetivos do curso, conteúdo apresentado aos alunos, atividades propostas e apresentação do curso. Observamos como a forma dada a cada um destes elementos no ambiente on-line tornava o curso construtivista, instrumental e alinhado com a visão sistêmico-funcional da linguagem.

4. A observação da relação dos alunos com o curso

Durante o curso em si, foram os próprios alunos que forneceram os dados para avaliarmos de que modo o curso auxilia a construção do conhecimento sobre produção de artigos acadêmicos em inglês. Observamos o seu comportamento ao interagir com o curso e o seu desempenho, além de termos levado em consideração os seus comentários a respeito do curso feitos por *e-mail* e em conversas telefônicas. Todos os *e-mails* trocados durante o curso foram arquivados e nos momentos em que foi necessário telefonar para os alunos, a pesquisadora anotou os seus depoimentos.

É importante frisar que a análise da participação e do desempenho dos alunos teve por objetivo avaliar o curso e não o aluno. Foi a partir da atuação dos alunos no curso que pudemos verificar se ele cumpre o objetivo de ajudar a construir a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês na área de biomédicas. Todos os alunos aqui citados autorizaram o uso anônimo de seus dados.

Esta análise ocorreu em três etapas distintas. Na primeira, observamos o comportamento dos alunos no curso e a relação entre este comportamento e a sua permanência ou desistência do curso. Nosso objetivo era verificar qual era o perfil de aluno que o curso *Publish or Perish* estava atendendo. Em seguida, observamos como o grupo de alunos interagiu com os materiais do curso, de modo a observar qual era o comportamento do grupo que o material parecia exigir do aluno e se o material estava adequado para os alunos atingirem seus objetivos de estudo. Por fim, realizamos uma análise dos textos produzidos por algumas das concluintes para verificar se o curso, de fato, permitiu a construção da habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês.

Além dos dados sobre frequência e desempenho, também utilizamos *e-mails* e registro de telefonemas aos alunos para compreender um pouco do lado pessoal dos alunos envolvidos no curso, isto é, dados a respeito de estrutura familiar, tipo e regime de trabalho de cada aluno, problemas pessoais etc. Durante o curso houve troca de *e-mails* entre alunos e professora, que foi toda registrada; além disso, a professora telefonou para os alunos durante o curso quando sentiu necessidade. Essas conversas foram registradas manualmente. Estes dados foram utilizados para tentar compreender alguns dos comportamentos dos alunos no curso.

A seguir, detalhamos nosso procedimento em cada uma destas etapas.

4.1. Análise do perfil dos alunos que permaneceram ou desistiram

A participação dos 18 alunos inscritos no curso, 6 não pagantes e 12 pagantes, foi avaliada de maneira quantitativa e qualitativa. Dezesseis dos alunos inscritos eram pesquisadores da área de biomédicas, um era estudante de fisioterapia e dois eram pesquisadores da área de Letras que diziam ter interesse no discurso acadêmico das biomédicas. Dezesseis eram mulheres e dois, homens.

Observamos os seguintes aspectos da participação e do aproveitamento dos alunos no curso:

- Quantidade de acessos a páginas de conteúdo;
- Realização do curso na ordem proposta;
- Encerramento das unidades pelos alunos;
- Realização de atividades auto-monitoradas;
- Desempenho nas atividades auto-monitoradas;
- Realização da produção de textos;
- Realização da pesquisa de textos autênticos;
- Leitura de mensagens no fórum;
- Envio de mensagens ao fórum;
- Envio de e-mail;
- Realização de matrícula como pagante ou bolsista.

O registro dos dados foi feito pelo próprio sistema do WebCT e coube à pesquisadora organizá-los. Apesar de haver o registro, nem sempre ele estava disponível da maneira mais prática para o professor. A seqüência de acessos, por exemplo, é toda registrada, mas só é visível de dez em dez acessos. Cabe ao pesquisador, portanto, colher estes dados de dez em dez e transportá-los para uma planilha externa ao sistema para que fiquem utilizáveis.

A análise dos dados foi feita parte por partes, sempre comparando o comportamento dos alunos que permaneceram com o dos que desistiram e organizando os dados em uma matriz. Desta maneira, os dados mostraram qual é o perfil dos alunos que, de fato foram atendidos pelo curso.

4.2. Análise da qualidade do material do curso segundo a interação que alunos travaram com ele

Para avaliar a qualidade do material disponibilizado aos alunos, observamos como o grupo interagiu com este material buscando compreender que partes do material pareceram oferecer dificuldades ou ajudar os alunos a construir a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês.

Para tanto, calculamos o desvio padrão da quantidade média de vezes que uma determinada página do curso foi acessada pela totalidade dos alunos. Deste modo, descobrimos quais eram as páginas muito mais visitadas do que a média, e quais eram as páginas muito menos visitadas do que a média. Calculamos, também, o desvio padrão do tempo médio que os alunos permaneceram em cada página para descobrir quais páginas exigiam muito mais ou muito menos tempo de leitura do que a média para serem lidas pelos alunos. Esta análise foi realizada com relação às três primeiras unidades do curso, que foram acessadas por até 16 alunos. As três últimas unidades, só foram acessadas por 4 alunos, o que não nos permitiu observar um comportamento de grupo com relação a elas.

Por fim, observamos o padrão da participação e desempenho dos alunos em cada atividade auto-monitorada para descobrir quais atividades pareciam motivar ou desmotivar a participação e quais atividades pareceram oferecer dificuldades ou não. Para tanto, baseamo-nos na pontuação obtida por cada aluno em cada atividade após a correção da professora, que tinha o poder de alterar a nota atribuída automaticamente pelo sistema, caso observasse que não era justa. Para avaliar o desempenho dos alunos nestas atividades auto-monitoradas, tivemos dados de dez alunos.

Ao contrastar os resultados de quantidade de acessos, tempo de permanência e participação e desempenho nas atividades auto-monitoradas, verificamos quais as áreas

específicas do curso que pareciam oferecer dificuldades para os alunos, que, portanto, teriam de ser reformuladas em uma segunda versão dele.

4.3. O desempenho das alunas na produção de textos

Para avaliar o desempenho dos alunos no curso, observamos a intertextualidade entre os seus textos e o material do curso e textos do gênero artigo acadêmico da área de biomédicas em geral. Observamos se os textos das alunas apresentavam a estrutura estudada no curso e se continham as expressões trabalhadas ali e se os alunos foram incluindo expressões mais tipicamente acadêmicas em sua seqüência de textos. Para esta análise, também levamos em consideração os comentários enviados pelos alunos a respeito do uso de material externo ao curso e se os alunos realizaram as atividades de pesquisa propostas pelo curso.

Foram analisados os trabalhos de três das quatro alunas que terminaram o curso. Não analisamos os trabalhos da quarta aluna, pois ela era da área de Letras e estava produzindo traduções ao invés de textos livres⁹. Na tradução, não é possível observar a produção de elementos de estrutura textual que são muito importantes em um artigo acadêmico e eram foco de *design* do curso *Publish or Perish*.

Com esta análise, pudemos verificar se o curso permite a construção da habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês, pelo menos entre os alunos que concluíram o curso.

⁹ Seu objetivo para fazer o curso proposto era aprofundar seu conhecimento de textos acadêmicos para atuar no ensino de línguas e em tradução.

3. Análise das necessidades do público e da situação-alvo

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise de necessidades dos potenciais alunos do curso e da situação-alvo. Estes dados foram a base da elaboração do curso, descrito a seguir.

1. Necessidades e expectativas dos potenciais alunos do curso *Publish or Perish*

As respostas que obtivemos ao questionário de análise nos permitiram tomar diversas decisões a respeito do formato do curso. Vejamos, a seguir, as respostas dos potenciais alunos do curso à consulta prévia das suas necessidades e as decisões que tomamos com base em suas respostas.

1.1. Sobre a fase da carreira em que nossos informantes se encontravam:

Três informantes estavam cursando o mestrado, seis o doutorado e três eram doutores, conforme se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 2 – Formação dos informantes do questionário de análise de necessidades:

Formação	Quantidade de alunos
Mestrado	3
Doutorado	6
Doutor formado	3

1.2. Sobre a dificuldade percebida para escrever artigos acadêmicos em inglês:

Sobre a dificuldade percebida para escrever artigos acadêmicos em inglês, foram mencionadas dificuldades com o uso correto dos tempos verbais, de preposições, o uso de termos apropriados, o hábito de usar "portuglês" e o fato de pensarem em português. Ao responder a

esta pergunta, os alunos também mencionaram a necessidade de contratar tradutor ou revisor de textos, indicando a dificuldade que têm para produzir sozinhos um texto aceitável para publicação.

Observamos, portanto, uma preocupação tanto com a gramática no nível textual quanto com a dificuldade de usar um registro apropriado à situação de escrita no sentido mais amplo do termo. Os potenciais alunos do curso se referiram frequentemente ao problema de pensar em português. Este é um ponto que não havíamos considerado a princípio, mas que foi levado em consideração durante a confecção do curso. Através das respostas dos alunos, descobrimos que um dos desafios do curso *Publish or Perish* seria fazer com que os alunos usassem o inglês com mais naturalidade ao escrever, isto é, que se soltassem das estruturas conhecidas do português.

1.3. Sobre a dificuldade ao escrever em português:

Sobre a dificuldade ao escrever em português, os potenciais alunos do curso mencionaram dificuldade em sintetizar as informações e manter uma linguagem científica, criticaram o seu hábito de escrever frases enormes, comentaram ter dificuldade em serem simultaneamente eruditos e compreensíveis e apresentaram dúvidas na colocação de crases e vírgulas.

Quando eliminamos o problema da língua estrangeira, observamos que vários dos nossos informantes também percebiam dificuldades para redigir textos acadêmicos em língua materna. Isso significa que o nosso público-alvo provavelmente apresentaria dificuldades de escrita em geral e não só em língua estrangeira. Portanto, constatamos que o curso deveria incluir questões de redação em geral.

1.4. Sobre o que gostariam de aprender em um curso de produção de artigos científicos em inglês

Sobre este tópico, que diz respeito aos “desejos” dos alunos, conforme definido por Hutchinson & Waters (1997), os informantes disseram que gostariam de aprender a escrever artigos acadêmicos em geral, tanto em inglês quanto em português. Gostariam de traduzir apenas a idéia principal, sem fazer traduções literais; gostariam de pensar em inglês. Em termos de

linguagem, gostariam de aprender a evitar frases muito longas, a organizar as idéias em uma seqüência clara e não repetitiva. Gostariam, também de receber dicas sobre a estrutura da língua inglesa e de melhorar a gramática, mencionando especificamente tempos verbais e pontuação. Também houve informantes que disseram que gostariam de aprender um vocabulário científico de fácil manejo e a usar expressões corretas.

Como se pode perceber, as respostas que deram a esta questão foram coerentes com as respostas anteriores. Os informantes pareciam interessados tanto em aprender a redigir em geral, como a redigir em inglês. A questão da fluência – expressa como dificuldade de “pensar” em inglês – reapareceu aqui. E as questões gramaticais não ficaram de fora, mas também não foram os únicos aspectos mencionados. Os informantes pareciam ter a consciência de que precisavam fazer algo com a língua e não só conhecer as suas regras.

Estas colocações dos potenciais alunos do curso nos indicaram que um curso desenvolvido em função das características do gênero artigo acadêmico corresponderia aos interesses dos potenciais alunos do curso. Os alunos manifestaram o desejo de usar expressões mais típicas do inglês e menos traduzidas do português. Nós reforçamos a intenção de elaborar um curso que apresentasse estruturas típicas de artigos acadêmicos retiradas de um corpus de artigos autênticos.

1.5. Sobre os tipos de correções sugeridas por revistas internacionais às quais submeteram artigos

Dentre os informantes que submeteram artigos a publicação, as respostas que obtivemos foram as seguintes: que encaminhassem para alguém fluente no inglês, que revissem os tempos verbais, as frases longas, enroladas e pouco objetivas, a ortografia e uma parte do texto que foi escrita em português por engano. Também houve quem tivesse que resumir a discussão por estar muito longa.

Mais uma vez, as respostas foram coerentes entre si. Reapareceu a questão do “portunglês” e os problemas gramaticais pareciam girar em torno de tempos verbais e estruturas frasais, principalmente. Alguns informantes cujos textos não retornaram para sofrer correções,

disseram ter recebido ajuda de falantes nativos ou do orientador, mas não sabiam se poderiam continuar contando com este tipo de ajuda.

1.6. Sobre o interesse em participar de um curso de produção de textos acadêmicos em inglês via Internet

Sobre esta questão, todos os informantes, exceto um que não se manifestou, disseram se interessar por um curso deste tipo. Os motivos que alegaram foram, principalmente, a flexibilidade de horários proporcionada por cursos on-line. Além disso, mencionaram interesse em aprimorar sua escrita em inglês e um informante lembrou que inglês é a língua da ciência.

Por terem sido poucos os informantes, talvez seja precipitado afirmar que houvesse um interesse inquestionável por cursos deste tipo; no entanto, visto que tantos entre tão poucos (8 informantes em um universo de 12) afirmaram ter interesse no curso para aprofundar seu conhecimento, parecia que não estávamos lidando com um público potencial interessado pelo aspecto “mágico” da Internet (aprender quando quiser e sem fazer esforço), mas sim pelo conhecimento que um curso desses poderia proporcionar. Muitos informantes mencionaram a flexibilidade de horários proporcionada pelo ambiente on-line. É necessário que não se confunda flexibilidade com poucas horas de trabalho. As expectativas deste público potencial pareciam ser altas, e observamos que seria importante avisar aos alunos do curso que, mesmo a distância, sua participação exigiria bastante compromisso e tempo.

1.7. Interpretação dos dados

Os depoimentos dos informantes indicaram que seria interessante realizar uma análise da situação-alvo em que os alunos precisariam atuar. Afinal, um curso elaborado para escrever um texto daquele tipo estaria atendendo aos desejos e necessidades de potenciais alunos de um curso de produção de artigo acadêmico em inglês para pesquisadores das áreas de biomédicas. Quanto ao conteúdo específico do curso, percebemos que seria necessário focar aspectos gramaticais e de expressões típicas do gênero textual no curso *Publish or Perish*, pois são esses os pontos que

os pareceristas parecem pedir para corrigir, provavelmente por se tratar de dificuldades dos alunos, e que certamente atrasam a publicação de um artigo desnecessariamente.

Em resumo, segundo os informantes, um curso de escrita de artigos acadêmicos em inglês deve ensinar a usar estruturas típicas do inglês e apresentar as estruturas e as formas verbais usadas neste gênero. Eles mesmos não ofereceram mais detalhes em suas colocações, mas acreditamos que, se usássemos exemplos de textos autênticos e se enfocássemos o uso dos tempos verbais, estaríamos atendendo a estes desejos e necessidades relativamente imprecisos.

Sendo assim, partimos, com ainda maior convicção do que durante o planejamento da identificação de necessidades, para a análise da situação-alvo. A seguir, apresentamos os resultados da análise da situação-alvo segundo a literatura.

2. Análise da situação-alvo: o artigo acadêmico

A análise da situação-alvo ocorreu em duas etapas. Primeiramente, observamos recomendações de escrita de artigo acadêmico de revistas científicas, com enfoque especial na revista *Nature*, de onde retiramos a maior parte do material aqui analisado. Acreditamos que estas recomendações são a primeira fonte de consulta de alguém que pretenda escrever um artigo acadêmico para uma revista específica e, ao fazer esta análise, tínhamos o interesse de descobrir o quanto estas recomendações auxiliam o pesquisador.

Em seguida, consultamos a literatura especializada em textos acadêmicos para compreender melhor as características deste tipo de texto. Buscamos material o mais específico possível a respeito de artigos ou de partes de artigos das áreas de biologia, medicina e afins.

Por fim, realizamos a análise de textos autênticos para extrair exemplos para serem usados no curso *Publish or Perish* e para esclarecer as dúvidas deixadas pela consulta à literatura.

2.1. Recomendações de publicações científicas

Para estudar a situação-alvo, baseamo-nos, principalmente, em textos da revista *Nature* para elaborar o curso. Apresentamos, a seguir, as recomendações desta revista para publicação.

As orientações do *Nature Guide to Authors*, da revista *Nature*, para publicação de artigos são as seguintes¹⁰:

We strongly recommend that, before submission, you familiarize yourself with *Nature's* style and content by reading the journal, either in print or online at www.nature.com/nature, particularly if you have not submitted to the journal recently.

Conforme se pode observar, os editores recomendam que se tome conhecimento do estilo da revista, e consideram que a leitura seja uma estratégia suficiente para tanto. Acreditamos que não seja suficiente simplesmente ler textos de uma publicação para saber produzi-los. O que pretendemos é que, com o curso *Publish or Perish*, os alunos aprendam a observar os textos das revistas em que desejam publicar seus artigos de tal forma que, de fato, compreendam as características do gênero que devem produzir.

Sobre a relevância científica de um artigo publicado na revista, as recomendações do *Nature Guide* oferecidas aos autores são as seguintes:

Articles are original reports whose conclusions represent a substantial advance in understanding of an important problem and have immediate, far-reaching implications.

Trata-se de uma recomendação bastante genérica que reforça o que os cientistas costumam ouvir de seus colegas: que os textos devem relatar um avanço científico sobre o problema importante. Não há, no entanto, detalhamento sobre o que seja importante. Quem sabe o que vem a ser um avanço científico é a comunidade científica em que se está inserido. No curso *Publish or Perish*, pretendemos levantar discussões a esse respeito.

Por fim, em termos de linguagem aceita para publicação, o *Nature Guide* apresenta as seguintes recomendações:

Nature is an international journal covering all the sciences. Contributions should therefore be

¹⁰ Orientações extraídas de www.nature.com

written clearly and simply so that they are accessible to readers in other disciplines and to readers for whom English is not their first language. Essential but specialized terms should be explained concisely but not didactically.

Mais uma vez, trata-se de uma recomendação genérica que deixa a cargo do autor a tarefa de descobrir o que seja uma linguagem clara e acessível à comunidade científica que não necessariamente usa o inglês como língua materna.

Fora isso, a revista apresenta a quantidade de caracteres que pode haver em cada artigo, no total, e em cada parte, em particular e fornece uma página *web* com a nomenclatura de diferentes áreas de conhecimento utilizada na revista.

No caso específico da *Nature*, a própria publicação presta o serviço de edição final do texto, e os revisores dão atenção especial a títulos e legendas, conforme a citação do *Nature Guide*, abaixo:

After acceptance, *Nature's* subeditors (copyeditors) ensure that the text and figures are readable and clear to those outside the field, and edit papers into *Nature's* house style. They pay particular attention to summary paragraphs, overall clarity, figures, figure legends and titles.

Como acontece com a maioria das outras revistas científicas, as recomendações são genéricas e enfatizam principalmente os tamanhos das diferentes partes dos textos, o que varia de revista para revista. Fica claro que se espera do autor uma linguagem clara, mas não se descreve as características desta linguagem. No curso *Publish or Perish* pretendemos dar subsídio ao aluno para descobrir que linguagem é essa que ele deve produzir e para observar as características dos textos das próprias revistas em que pretendem publicar.

2.2. Descrições do artigo acadêmico presentes na literatura especializada

Os trabalhos que descrevem artigos acadêmicos tendem a constatar que eles, de alguma maneira, seguem a estrutura IMRD (Introdução-Método-Resultado-Discussão). Essa estrutura é descrita por Swales (1990) e confirmada por outros pesquisadores (Posteguillo, 1999; Brett, 1994; Nwogu, 1997; Salager-Meyer, 1992).

Brett (1994) comparou artigos de sociologia com artigos de ciências consideradas “hard¹¹” (incluindo-se, aí, a biologia). O que ele constatou é que há diferenças entre artigos de diferentes disciplinas, mas elas se restringem a tamanho das partes, tipos de títulos que se usa, maior ou menor tendência a enfatizar conhecimento partilhado ou novo, entre outros aspectos internos às partes. A estrutura IMRD parece se manter para todas as disciplinas, com algumas variações internas.

Posteguillo (1999), que estudou artigos de computação, observou que suas formas variam de revista para revista, também segundo os aspectos mencionados acima. Em alguns casos, dependendo do tema do artigo ou da temática da revista, a seção de método pode ser eliminada dos artigos de computação.

Esta variação estrutural, no entanto, não parece afetar artigos médicos, que são o foco na nossa pesquisa. Segundo Nwogu (1997) e Salager-Meyer (1992), artigos médicos seguem estrutura IMRD. O que varia segundo a comunidade discursiva em que se está inserido (por exemplo, a área de especialidade) é a estrutura interna de cada parte.

Com relação à estrutura interna de cada parte, Swales (1990) descreve que *Introduções* são compostas pelas partes *definição do território*, onde se apresenta a área de estudos em que o trabalho está inserido, *definição do nicho*, onde se apresenta o foco do trabalho em oposição aos trabalhos de outros pesquisadores da área, e *ocupação do nicho*, onde se apresenta o objetivo do trabalho.

Quanto à seção de métodos, Swales (1990) mostra que, apesar delas terem como objetivo apresentar os materiais e métodos usados na pesquisa de modo que o experimento possa ser replicado, na prática isso não ocorre. Os métodos tendem a ser indicados ao invés de descritos, e, segundo Swales, quanto mais especializada a pesquisa, mais complexa a sintaxe da descrição do método.

Quanto aos resultados, Swales (1990) afirma que tendem a usar linguagem regular e

¹¹ Entende-se por ciências “hard” as que se fundamentam mais em dados quantitativos e observações experimentais, ao passo que as ciências “soft” são mais interpretativas. É importante lembrar que a distinção entre elas não é nítida, mas tende a ser vista como um contínuo – e as ciências biológicas costumam figurar em uma posição intermediária no contínuo.

repetitiva, tanto em termos gramaticais quanto de vocabulário.

Sobre a seção de Discussão, Swales (1990) apresenta 8 movimentos que podem ocorrer nesta seção, sendo que o único que ocorre em quase todos os artigos acadêmicos é o segundo (descrição dos resultados). Os movimentos possíveis na discussão, segundo Swales (1990), são os seguintes:

- 1- Apresentação de informação básica, onde se dá alguma informação para o leitor compreender os resultados.
- 2- Descrição dos resultados, onde se reapresenta os resultados de forma sucinta. (movimento quase obrigatório)
- 3- Apresentação de resultado (in)esperado, onde se discute se o resultado era esperado, ou não.
- 4- Referência a pesquisas anteriores, onde se comparam os próprios resultados com os anteriores.
- 5- Explicação, onde se explicam resultados surpreendentes.
- 6- Exemplificação, onde se oferecem exemplos para fundamentar uma explicação.
- 7- Dedução e hipótese, onde se fazem deduções e estabelecem hipóteses sobre a possibilidade de generalização dos resultados.
- 8- Recomendação, onde se apresentam as necessidades de pesquisas futuras, prática essa que vem sendo abandonada pelos pesquisadores americanos.

Com base no estudo da literatura, percebemos que, por mais que os artigos de diferentes áreas de conhecimento variem na sua apresentação final, de algum modo, eles estão ligados à estrutura IMRD (Introdução, Método, Resultado e Discussão) proposta por Swales (1990).

O que se observa a partir dos estudos levantados aqui, é que se pode apresentar as partes IMRD e seus possíveis desdobramentos aos alunos e que cada aluno de cada área poderá então determinar qual é o formato que melhor se adequa às suas necessidades no momento.

As áreas que seguem o gênero artigo acadêmico de forma mais canônica são biologia e medicina (Nwogu, 1997 e Salager-Meyer, 1992). Estes artigos, e seus *abstracts* equivalentes, seguem a estrutura IMRD e, no artigo, os títulos de cada seção recebem, inclusive, os nomes

Introdução, Método, Resultados e Discussão. Este fato nos fornece o argumento para termos elaborado um curso somente para as áreas de biomédicas. A característica comum de textos desta área é ter uma estrutura textual mais canônica e isso permite que se elabore um curso mais voltado para as necessidades específicas do grupo de alunos das biomédicas.

Observa-se, a partir do trabalho de Nwogu (1997), que é necessário desenvolvermos as habilidades de fazer referência a outros autores e a outros trabalhos, que os tempos verbais que ocorrem em artigos acadêmicos são passado simples, presente perfeito e presente simples, que há um amplo uso de voz passiva, advérbios adversativos e de formas negativas, e que para cada movimento do artigo, há lexemas específicos. O uso de cada uma destas formas gramaticais está ligado à função de cada movimento referente a cada parte do artigo. Por exemplo, usa-se a voz passiva para indicar a fonte dos dados ou as expressões adversativas para discutir os resultados ou para mostrar as limitações de pesquisas anteriores.

Salager-Meyer, 1992, que fez a análise de *abstracts* em medicina, observou o uso dos mesmos tempos verbais apontados por Nwogu (1997) para os artigos e observou que há pouca modalização na parte referente aos resultados e mais modalização na parte referente à discussão.

Daí se conclui que, ao elaborar um curso baseado em gêneros e nos movimentos possíveis e suas formas lingüísticas nos gêneros artigo acadêmico, oferecemos ao aluno os instrumentos para selecionar que movimentos usar em seu artigo. Cada parte do artigo e cada movimento pertencente àquela parte parecem ter funções definidas. Se o autor de um artigo tiver necessidade de realizar uma dessas funções, incluirá aquele movimento com suas características lingüísticas em seu texto; caso isso não seja necessário, o movimento será simplesmente considerado não obrigatório e descartado. De qualquer modo, é importante que os alunos adquiram o hábito de pesquisar textos da sua área para descobrir as peculiaridades de cada um e tomar decisões sobre o próprio texto. Para tanto, iniciamos o seu trabalho ao realizarmos, nós mesmo, uma análise de textos autênticos para nos auxiliar ainda mais nas decisões a respeito de que conteúdos incluir em cada seção do nosso curso.

2.2.1. A gramática do artigo acadêmico

A seguir apresentamos o levantamento de estruturas gramaticais descritas na literatura que

investigou artigos acadêmicos autênticos. Com este estudo, pretendíamos fundamentar as decisões a respeito de quais aspectos do artigo acadêmico enfatizar no curso *Publish or Perish*.

2.2.1.1. Verbos, advérbios e lexemas

Em termos da gramática em nível textual, encontramos dois trabalhos interessantes: Salager-Meyer (1992), que lista os tempos verbais presentes em *abstracts* da área de medicina e Nwogu (1997), que, além de mencionar os tempos verbais presentes em artigos médicos, também elenca os tipos de advérbios e lexemas característicos de artigos acadêmicos na área médica.

Segundo Salager-Meyer (1992), *abstracts* de artigos científicos seguem a mesma estrutura do artigo de forma resumida e praticamente só usam três tempos verbais. O presente perfeito é usado para introduzir tópicos; o passado simples é usado para relatar quais são, por que são e como foram alcançados os resultados da investigação; e o presente simples é empregado quando se faz uma referência a um problema genérico, quando se enfatiza a importância do estudo e quando se tenta fazer uma generalização.

Nwogu (1997) confirma as observações sobre tempos verbais feitas por Salager-Meyer (1992), mas considera o artigo como um todo ao invés de apenas o resumo inicial. Segundo o seu estudo, usa-se, na *introdução*, o presente e advérbios de lugar e tempo quando se exprime conhecimento partilhado. Para relatar um evento de pesquisa, usa-se o passado simples; para relatar mais de um evento de pesquisa com conseqüências presentes, usa-se o presente perfeito; e para se referir a várias pesquisas ao mesmo tempo, usa-se o presente. Na *introdução*, também são usados advérbios adversativos e formas negativas. Por fim, para se apresentar o objetivo da pesquisa, usa-se o presente simples, o presente perfeito e lexemas de apresentação de objetivos.

Na seção de *método*, usam-se os tempos verbais presente ou passado simples, a voz passiva e lexemas para fazer referência a tamanho da amostra, para descrever a população, os critérios de análise etc. Para descrever a experiência, os autores de artigos científicos apresentam o experimento em ordem lógica e seqüencial, usando lexemas típicos, voz passiva e advérbios de tempo. E para descrever o processo de análise, também há lexemas específicos e usa-se muito a voz passiva.

A seção de *resultados* inclui expressões preparatórias, verbos no passado e no presente para se referir às imagens e aos anexos incluídos no texto, construções existenciais (*There is/there are*), verbos no passado para relatar o resultado e observações que costumam ser modalizadas.

Na seção de *discussão*, encontram-se expressões verbais e qualificadores negativos quando se tem uma observação inesperada. Para explicar os resultados, há expressões preparatórias, verbos no passado, lexemas de explicação, lexemas de interpretação, lexemas que apontam para a importância do resultado, lexemas de contraste, expressões preparatórias para limitação dos resultados e expressões negativas sobre limitação da pesquisa. A conclusão inclui lexemas de implicações e de indicação para a realização de mais pesquisa.

Visto que os potenciais alunos do curso também se referiram ao uso adequado do verbos como extremamente relevante para produzirem um bom artigo acadêmico, e por este tema também ser bastante enfatizado pela literatura, optamos por dar destaque no curso às situações em que se utilizam cada um dos tempos verbais em um artigo acadêmico.

2.2.1.2. Condicional

Sobre condicional, temos os trabalhos de Horsella & Sinderman (1992) e de Ferguson (2001). Os primeiros afirmam que o texto científico é argumentativo, e, em medicina, tende-se a ser mais indutivo: usa-se muito *may* e *can*, visto que as variáveis são difíceis de controlar. Assim, a força condicional dos artigos tende a ser mais fraca, empregando-se muito *whether/would* e condicionais que geralmente não são descritos em livros didáticos: as relações presente-presente e presente-modal.

Ferguson (2001) detalha mais as observações sobre o uso de condicional em artigos científicos em geral. Ele observa que o conectivo *if* ocorre mais em método e discussão, sendo que na seção de método tende-se a usar relações passado/passado, que apontam para um curso de eventos. Nos textos que pesquisamos para colher exemplos para o curso, não encontramos este tipo de relação. Levando em conta que o curso já previa uma grande quantidade de conceitos lingüísticos complexos, acabamos não abordando a questão do condicional no curso, mas nos mantivemos alerta para o caso de percebermos a necessidade de desenvolver esta estrutura

gramatical a partir das necessidades específicas dos alunos.

2.2.1.3. Pronomes

Kuo (1998) entende que o uso de pronomes em um artigo acadêmico é estratégico. Em seu estudo sobre a incidência de pronomes nas áreas de computação, engenharia eletrônica e física, observou que o pronome mais usado é 1^a pessoa do plural. Usa-se este pronome para explicar o que foi feito, propor uma abordagem, apresentar objetivos, apresentar resultados, mostrar contribuição para a pesquisa, comparar abordagens e expressar desejo.

Ao fazer referência a outros autores, após a primeira apresentação pelo seu nome costuma-se usar 3^a pessoa do plural. A segunda pessoa do singular separa o autor do leitor e costuma ser evitada. Ela só aparece oculta na seção de método. Mesmo que a frequência observada pelo autor provavelmente seja diferente da existente em textos da área de biologia e medicina, o significado do uso de determinado pronome em determinada situação não deixa de ser interessante.

2.2.1.4. Citação

O tipo de citação que se faz também aponta para o tipo de relação interpessoal que se pretende estabelecer com o texto. Segundo Hyland (1999), elas podem ser integrais (ligadas ao texto) ou não integrais (entre parêntesis ou em notas) e a escolha do verbo *dicendi* indica ênfase no autor ou na mensagem. As ciências mais *soft* citam mais do que as *hard*, e, em geral, opta-se pela citação integral. Afinal, nas ciências *soft* o autor é muito importante. Já as ciências *hard*, que enfatizam mais a mensagem, tendem a usar mais citações não integrais e generalizadoras, isto é, os autores sintetizam as idéias ao invés de citar as frases originais.

Verbos de citação mais comuns em biologia são *describe*, *find*, *report*, *show*, *suggest* e *observe*. Como se pode perceber, exceto pelo *suggest* estes verbos não incluem uma avaliação crítica da parte do autor.

2.2.1.5. O imperativo

Outra maneira de criar significados interpessoais no artigo acadêmico é usar o imperativo, segundo Swales et alii. (1998). O que os autores defendem é que o imperativo não é sempre uma maneira de ser explicitamente direto (*bold on record*), como defenderam Brown e Levinson (1987).

Em artigos acadêmicos, o imperativo pode ser usado da maneira mais simples e direta em situações não comprometedoras, tais como citar alguém, convidar a ver um mapa etc. Como exemplo disso, os autores apresentam a forma “*See X.*” O imperativo também é bastante usado em matemática para derivar uma fórmula, através da expressão “*Let A + verb + B.*”

Nas versões que provocam mais envolvimento, o imperativo permite chamar atenção, dar ênfase, lembrar de limitação do experimento e convida à reflexão com a expressão “*consider this*”. Pode-se formular uma hipótese com o imperativo através da expressão “*Suppose that...*”; pode-se conduzir o leitor pelo argumento com a expressão “*Let us*”; e pode-se envolver o leitor diretamente com “*Let me explain.*”

2.2.1.6. Modalização

Um dos elementos mais importantes da relação interpessoal no artigo acadêmico é a modalização, que, em inglês, é referida como *hedging* ou *boosting*. As definições deste termos são várias: Segundo Crompton (1997), *hedging* é a linguagem que evita o compromisso. Hyland (1998), no entanto, se baseia em Holmes (1997), que tem uma definição mais abrangente para *hedging* e *boosting*. Esta inclui explicitamente o elemento interpessoal da modalização. Segundo ele, *hedging* e *boosting* são estratégias para reduzir (*hedging*) ou aumentar (*boosting*) a força de uma afirmação, não só para transmitir um grau de confiança. *Hedging* e *boosting* também mostram a relação do autor com a audiência. É nesta definição que fundamentaremos o nosso trabalho.

Hyland (1994) defende que *hedges* são um elemento significativo para a interação, pois permitem que o autor se intrometa no texto, ajudam a convencer sobre a veracidade dos

resultados, refletem a relação entre autor e leitor. Em suma, permitem que se manipule a veracidade dos fatos e o afeto.

Hedges podem ocorrer através de verbos auxiliares, expressões modais, verbos lexicais modais, expressões causais, perguntas retóricas, voz passiva, impessoalização, referência de tempo etc. Como exemplo de verbos lexicais que permitem a modalização, ele apresenta os verbos *seem*, *appear*, *suggest*, *indicate*, *assume* e *believe*.

Em um trabalho posterior, Hyland (1996) define três categorias distintas para *hedges*. Segundo o autor, eles podem ser (1) voltados para o conteúdo da proposição (modalizam a própria proposição); (2) voltados para o autor do texto (modalizam o compromisso do autor); e (3) voltados para o leitor (modalizam a assertividade).

Como exemplos do primeiro caso, o autor apresenta as expressões *generally*, *essentially*, *approximately*, *partially*, *quite*, *barely*, *viewed in this way*, *from a practical point of view*. Como se pode ver, são expressões que diminuem a certeza com relação ao que se está afirmando.

Como exemplos do segundo caso, ele apresenta “*however, the opposite is also possible*,” “*these results are consistent with..., but do not prove...*”, “*...appears possible*”, “*may*,” “*probably*,” “*It is not known whether*,” “*...is probably understood*.” Estas expressões deixam claro que o autor não tem certeza da sua afirmação e não se compromete.

Como exemplos do terceiro caso, Hyland (1996) apresenta “*The present work indicates*”, “*Although it is premature it might be suggested*,” “*could*,” “*is assumed*,” “*it might be speculated*,” “*the model implies*,” “*from this discussion it would appear*.” Estas expressões têm a função de fazer o leitor concordar com o autor do texto.

Em um terceiro trabalho sobre o assunto, Hyland (1998) mostra como *hedges* e *boosters* são frequentemente usados em conjunto para equilibrar a informação objetiva, a avaliação subjetiva e as normas disciplinares da argumentação apropriada. *Boosters* tais como *clearly*, *obviously* e *of course* indicam certeza, envolvimento e solidariedade. Já *hedges* como *possible*, *might* e *perhaps* indicam fraqueza da afirmação, podem indicar uma opinião ao invés de um fato e indicam deferência, humildade e respeito. Quando se diz que “*something obviously might*” podemos estar simultaneamente criando envolvimento e apresentando uma opinião.

É claro que aqui as possibilidades de se criar significados interpessoais são inúmeras e dependem de cada contexto. No entanto, é importante que se conheçam estas possibilidades de

criar sentidos interpessoais e envolver a platéia, convencê-la, mostrar humildade ou mesmo certeza.

Para cada um destes aspectos interpessoais da gramática do artigo acadêmico (uso do pronome, uso adequado da citação, do imperativo e da modalização), elaboramos temas de discussão ou de pesquisa, além de apresentar as estruturas gramaticais nas páginas de conteúdo do curso. Nosso objetivo era que os alunos discutissem e adquirissem consciência da importância de usar o pronome correto, de fazer as citações de acordo com o hábito da sua área de estudos, de modalizar corretamente as suas colocações de modo a aumentar a credibilidade do seu texto.

2.3. A análise de textos autênticos

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise de textos autênticos referentes às seções de *Introdução*, *Métodos*, *Resultados* e *Discussão*. Com esta análise, buscamos esclarecer algumas dúvidas deixadas pelo estudo da literatura a respeito de textos acadêmicos e coletar exemplos de expressões lingüísticas típicas desta tipologia textual para apresentar aos alunos no curso.

A seleção dos 40 textos de onde foram coletados os exemplos foi aleatória. Além disso, nem todos os textos foram usados para analisar cada parte do artigo acadêmico. Em cada momento, fomos investigando diferentes artigos acadêmicos até perceber que estávamos observando textos com estrutura e formas textuais iguais ou semelhantes. A quantidade de textos que fundamentou cada estudo está indicada no detalhamento de cada parte do curso, nas seções 4/2.3.1. a 2.3.4.

Mesmo assim, temos de levar em conta que essa quantidade de textos é pequena para poder configurar um corpus de fato significativo. Além disso, havia uma discrepância em termos das fontes: a quantidade de artigos da *Nature* era desproporcional aos artigos de outras fontes. O valor deste corpus está na sua homogeneidade em termos do gênero que pretendíamos estudar para fundamentar o curso.

Com este material organizado em mãos, tivemos respaldo para tomar diversas decisões quanto ao curso, que tinha de apresentar os aspectos lingüísticos do artigo acadêmico de uma

maneira didática. Não adiantaria sobrecarregar os alunos com informações sobre todas as possibilidades existentes para escrever um artigo acadêmico. O que pretendíamos era instrumentalizar o aluno para elaborar uma estrutura textual compatível com os estudos de textos autênticos através do uso de formas lingüísticas aceitáveis.

2.3.1. A seção da Introdução

Um dos aspectos mais visíveis da listagem de frases e expressões colhidas de introduções de 27 textos autênticos originais foi que, de fato, só se usam os tempos verbais presente simples, passado simples e presente perfeito em artigos acadêmicos, conforme a literatura sinalizava (Nwogu, 1997). O uso de cada tempo verbal também correspondia ao movimento dentro da seção. Vejamos alguns dos exemplos coletados:

Para tratar de *verdades*, os verbos encontrados estavam no presente simples, confirmando o estudo de Nwogu (1997). Observamos também que este tempo verbal costumava ser usado para estabelecer o território, como nos exemplos abaixo:

- (1) ... preferentially transmit
- (2) ... is the only ... that
- (3) ... interacts in vitro with ...
- (4) ... consists of

Para tratar de casos ocorridos no passado, os verbos estavam no passado simples, também confirmando os estudos de Nwogu (1997), conforme os exemplos abaixo:

- (5) He also recognized
- (6) His view was that....
- (7) ... argued that ...
- (8) ... showed that ...

Casos ocorridos no passado, com consequência no presente, estavam no presente perfeito, também em consonância com Nwogu (1997), conforme vemos nos exemplos abaixo:

- (9) Other measurements have shown that...
- (10) ...have been characterized by ...
- (11) Views about ... have changed repeatedly over the past 50 years.

Vejamos algumas quantificações dos dados encontrados durante o estudo de textos autênticos:

Tabela 3: Frequência dos tempos verbais encontrados em Introduções de artigos acadêmicos, em 87 seqüências de verbos no mesmo tempo verbal

Tempos Verbais encontrados nas Introduções de artigos acadêmicos	Frequência do tempo verbal nas Introduções
Presente Simples	47
Passado Simples	13
Presente Perfeito	27

Para ocupar o nicho, na grande maioria das vezes os verbos usados estavam no presente. Também encontramos raras ocorrências no presente perfeito, conforme Nwogu (1997), e algumas no passado simples, ao contrário do que afirma aquele autor, que não encontrou nenhum objetivo apresentado neste tempo verbal. Chamou-nos atenção o fato de o objetivo do trabalho costumar ser apresentado de maneira extremamente formulaica e econômica nos textos estudados, principalmente quando estava no presente, como nos exemplos abaixo:

- (12) Here we establish...
- (13) More specifically, we show...
- (14) Here we uncover...
- (15) Here we report that...
- (16) We propose that...
- (17) We now show...

Vejamos ainda alguns exemplos de apresentação de objetivos encontrados no passado simples e no presente perfeito:

Passado simples:

- (18) We evaluated ...
- (19) We postulated that...
- (20) We examined trends in emergency admissions

Presente perfeito:

- (21) We have surveyed...
- (22) We have identified...

A tabela a seguir apresenta a frequência dos tempos verbais encontrados para se ocupar o nicho em um artigo acadêmico:

Tabela 4: Frequência de tempos verbais usados para se ocupar o nicho, de um total de 34 verbos

Presente Simples	Passado Simples	Presente Perfeito
22	9	3

Observa-se, portanto que o presente simples é, de longe, o tempo verbal mais utilizado neste passo do artigo acadêmico. Além deste tempo verbal ter sido usado 22 vezes em nosso corpus, uma outra expressão merece destaque. Em 11 dos 27 artigos analisados, os autores ocuparam o nicho com a expressão “*here we*” seguida de verbo no presente simples.

Em termos de conectores, observamos que os mais usados em introduções eram *thus* e *however*. Também foram encontradas relações de adição marcadas pelos conectores, que variaram entre *moreover* e *furthermore*.

Conseqüência:

- (23) **Thus** ... may be caused by ...
- (24) ... are **thus** likely to be ...
- (25) **Thus**, it is not known whether ...

Oposição:

- (26) **However**, ... have been isolated
- (27) **However**, *in vivo* ... is involved in
- (28) **However**, it is unclear how ... recognizes ...
- (29) **However**, although ... an efficient method of ... has yet to be...

Adição:

- (30) **Moreover**, no comprehensive analysis of ... has hitherto been presented.
- (31) **Furthermore**, rehabilitation literature shows no consensus on the nature and determinants of motivation.

A tabela abaixo quantifica os conectores que encontramos nos textos autênticos analisados:

Tabela 5: Frequência de uso de conectores em introduções de artigos acadêmicos.

Oposição	Conseqüência	Adição	Outras relações
10	4	4	4
Conectores: <i>However</i> (8 casos) Outros: 2	Conectores: <i>thus</i>	Conectores: <i>moreover,</i> <i>furthermore, also,</i> <i>in addition</i>	Conectores: <i>Even</i> (sentido de até mesmo), <i>as</i> (sentido de como), <i>presumably,</i> <i>because</i>

Havia formas negativas nas introduções, como era esperado por Nwogu (1997) mas não muitas:

(32) Nothing is known about...

(33) Thus, it is not known whether...

(34) These studies, however, did not focus on ... and did not explore...

Havia uma grande quantidade de expressões modalizadas, conforme Hyland (1994, 1996, 1998) já apontara:

(35) Several lines of evidence **suggest** that ... has been overstated, with significant consequences for These include: 1) ... 2) ... 3)

(36) ... must amplify ..., but the operation of these ... is **poorly** understood.

(37) **Questions remain** about the effectiveness of helmets

(38) Many lines of evidence **indicate** that ...

A seguir, apresentamos a quantidade de exemplos de cada tipo de modalização que encontramos em nossos dados.

Tabela 6: Frequência de frases negativas e de frases com modalização da negação encontrada em introduções de artigos acadêmicos.

Frases negativas	Modalizações da negação
4	10

Os levantamentos descritos acima nos forneceram dados para decidir que aspectos do artigo acadêmico seriam interessantes de serem trabalhados com os alunos e como poderíamos trabalhá-los. Nosso objetivo era oferecer ao aluno uma descrição aceitável da estrutura do artigo acadêmico e uma lista de expressões linguísticas que ocorrem em textos autênticos para eles realizarem cada passo da estrutura do seu texto. Jamais tivemos o objetivo de apresentar uma lista completas de possibilidades, até por que isto seria impossível. No entanto, acreditamos que ao oferecer algumas expressões comuns nos textos aos alunos, eles disporiam de recursos para iniciar a produção de seus artigos sem precisar recorrer a traduções literais do português, que é um problema freqüente entre escritores em língua estrangeira percebido e comentado na análise de necessidades de potenciais alunos do curso.

Nas introduções, portanto, nossos dados indicaram que deveríamos:

- Estudar os tempos verbais já ligados ao movimento esperado no texto: o presente simples e o presente perfeito para estabelecer o território, o passado simples e o presente perfeito para estabelecer o nicho e o presente simples para ocupar o nicho;
- Levar o aluno a conhecer a fórmula “*here we...*”, extremamente comum nos textos da *Nature*, para apresentar os seus objetivos;
- Enfatizar o uso do presente simples na apresentação de objetivos mesmo que outros tempos verbais fossem possíveis ali, visto que este tempo é, de longe, o mais comum no nosso corpus para realizar este movimento;
- Mostrar a relação de oposição com *however*, de consequência com *thus* e de adição com *moreover*. Depois, simplesmente apresentar sinônimos para essas

expressões. Deste modo, estaríamos enfatizando as expressões mais usadas e dando a possibilidade do aluno ampliar seu repertório de conectores.

- Não apresentar nenhuma outra relação de sentido neste momento do curso, visto que não ocorreram em nossos dados.
- Apresentar as expressões negativas, mas também enfatizar a modalização que evita o uso da negativa. Afinal, a baixa ocorrência de expressões negativas no nosso levantamento indicava que os pesquisadores tendem a usar essas expressões com moderação. Parecia mais produtivo dedicar mais tempo ao estudo da modalização.

2.3.2. A seção de Métodos

Para estudar seções de métodos, consideramos suficiente analisar 11 artigos, visto que os textos analisados eram extremamente semelhantes entre si. Ao observar seções de métodos, vimos que a seção pode ser dividida em parágrafos distintos ou apresentada em um único parágrafo. Observamos, também, que todas as seções de métodos que analisamos, exceto uma, foram escritas no passado simples. Nove dos onze métodos estudados foram escritos na voz passiva. Vale lembrar também que, uma vez escolhido o tempo e a voz nas seções de métodos, os autores optavam por se manter neles. Vejamos alguns exemplos de uso da voz passiva na seção de métodos e as tabelas de uso dos tempos e vozes verbais abaixo:

Passado simples, voz ativa:

(39) We assayed axon desintegration after an additional 16-24 h of incubation.

(40) We searched the Medline database for articles published from January 1994 to June 1999.

(41) We also analysed the three trials that used statins and compared the result of this analysis with our overall result.

Passado simples, voz passiva:

(42) Transgene constructs were injected into eggs derived from matings of BCB females with NMRI males.

(43) Offspring were tested for transgene carriers.

(44) DNA was sequenced using fluorescently labelled dye-terminator-based sequencing methods on an ABI Prism 310 Genetic Analyzer.

(45) Sometimes, you need to know the agent of a passive voice clause. In this case, you use a by-structure, as you can see below:

(46) Y-chromosome-specific sequences were detected by Southern blot hybridization.

Tabela de uso dos tempos verbais na seção de métodos:

Tabela 7: Frequência de tempos verbais encontrados nas seções de métodos.

Presente simples	Passado simples
1	10

Tabela de uso da voz passiva e ativa na seção de métodos:

Tabela 8: Frequência de voz ativa e voz passiva encontrada em seções de métodos de artigos acadêmicos.

Voz ativa	Voz passiva
2	9

Em nosso estudo, encontramos 64 verbos diferentes nas seções de métodos, mas só 14 eram recorrentes: *assay, assess, base on, carry out, do, follow up, give, identify, meet, observe, prepare, take, test, use*. Nesta lista de verbos recorrentes, somente 4 eram irregulares: *do, give, meet e take*.

A partir desta lista limitada de verbos, vimos que poderíamos focar a forma irregular de poucos verbos no curso, evitando a sobrecarga de informação para os alunos, além de incentivar os alunos a pesquisarem os verbos recorrentes em seções de métodos de textos acadêmicos da sua área sabendo que ele também encontraria uma lista relativamente limitada de verbos que comporiam este gênero. Com isso, acreditamos que poderíamos incentivar os alunos a perceber

que o vocabulário de artigos acadêmicos, em geral o de verbos, não é ilimitado e daríamos um incentivo ao aluno de descobrir quais verbos são importantes ele conhecer para produzir seus textos.

Outros aspectos muito importantes da seção de métodos são a precisão e a concisão. Ao observar os textos da *Nature*, da *The Lancet* e do *BMJ*, ficou evidente que esta seção deve ocupar o menor espaço necessário na revista. Na revista *Nature*, por exemplo, esta seção é apresentada em fonte menor do que a do restante do texto do artigo, ao seu final.

Uma das maneiras de se garantir que a seção de métodos seja breve, é não descrever os métodos já apresentados em outras referências. As expressões que encontramos para se fazer referência a métodos consagrados foram as seguintes:

- (47) ... were carried out as described¹⁰.⁽¹²⁾
- (48) ... were genotyped as reported earlier¹⁵.
- (49) ... was isolated by routine methods⁴⁰.
- (50) ... were done according to routine procedures⁴⁰.
- (51) ... were carried out spectrophotometrically³⁹

Observamos que o uso da voz passiva com *by*, o uso da oração subordinada com *using* e o uso da preposição *with* eram muito recorrentes e ajudavam a tornar o texto mais conciso. Vejamos alguns exemplos coletados:

- (52) ... was isolated and analysed by... as described³⁶ using...
- (53) ... was constructed using...
- (54) ... were carried out using...
- (55) Examination for... was done by...
- (56) ... were killed by
- (57) ... was measured by...
- (58) Data were analysed with...

¹² Os números sobrescritos fazem parte da citação. Estão incluídos para deixar evidente que os autores de textos acadêmicos citam o métodos utilizados no texto e incluem uma referência a ele.

Observamos, também, que quantidades e procedimentos devem ser apresentados com valores e nomes precisos e usando expressões sucintas, conforme podemos ver a seguir:

(59) Cells were trypsinized, washed, collected and fixed with 70% ethanol...

(60) The stained cells were analysed on a Becton Dickinson FACScan flow cytometer.

Não encontramos nenhuma ocorrência de oração subordinada adjetiva na seção de métodos. Toda a adjetivação era compactada em expressões nominais conforme mostram os exemplos acima.

Outros aspectos que consideramos importantes durante nossa análise foi a ordem dos elementos do texto, que deve ser seqüencial e algumas vezes envolve o uso dos conetivos *then* e *after*. Também observamos que era importante frisar o uso correto dos números, que são diferentes em inglês.

Esse estudo nos levou a decidir abordar os seguintes aspectos na unidade de métodos:

- Enfocar o uso do passado simples e da voz passiva e praticar essas formas verbais, visto que eram as mais comuns em nossos dados e que, conhecendo-as, sempre é possível produzir uma seção de métodos;
- Apresentar a forma dos quatro verbos irregulares recorrentes na seção de métodos, visto que são os únicos verbos irregulares que encontramos neste contexto em nosso corpus;
- Apresentar a construção de frases com *by*, *using* e *with*, também bastante recorrentes e úteis para tornar o texto mais sucinto, como é esperado na seção de métodos;
- Levar o aluno a conhecer as expressões para fazer referência a métodos consagrados, que são muito comuns para tornar o texto mais sucinto;
- Levar o aluno a praticar a concisão e a precisão, que, observamos, é a principal característica deste tipo de texto;
- Levar o aluno a considerar a ordem seqüencial das informações no seu texto, visto que a seqüência dos atos é um elemento importante da descrição de um método,

confirmado pelos nossos dados;

- Apresentar as diferenças entre os números em português e inglês, que imaginamos que poderiam confundir alunos falantes de português;
- Mostrar que o texto pode estar todo em um parágrafo ou ser subdividido, para o aluno escolher livremente segundo a sua preferência.

2.3.3. A seção de Resultados

Com base no estudo de 5 textos autênticos da seção de resultados observamos que suas principais funções são apresentar o que se estudou, como se estudou e o que se descobriu. Isto é, os resultados retomam a introdução, repetindo o tema do trabalho e os métodos, dizendo como o estudo foi realizado. Por fim, são apresentados os resultados propriamente ditos.

Em geral, o tema do trabalho era apresentado como uma ação dos cientistas, com o uso de uma quantidade limitada de verbos recorrentes: *assess, confirm, detect, elucidate, establish, evaluate, find, identify, observe, obtain, show, examine, expect, induce, introduce, investigate, prepare, study, test*. Destes, somente o verbo *find* é irregular.

Quanto à retomada do método, este geralmente é apresentado de maneira extremamente sucinta, geralmente usando orações subordinadas com *using*. Encontramos essa construção em 3 dos 5 textos estudados.

(61) Using..., we found that

Para apresentar os resultados propriamente ditos, observamos duas ocorrências das estruturas existenciais *there is* e *there are*, apresentadas por Nwogu (1997) como características de seções de resultados. Quanto ao tempo verbal preferido, assim como descreve a literatura, em todos os textos analisados os resultados foram apresentados no passado simples. Já com relação à voz utilizada nas seções de resultados estudadas, três artigos optaram pela voz passiva para apresentar os resultados e dois optaram pela voz ativa. Além disso, observamos que, em artigos de biologia, o uso de figuras para confirmar os resultados é uma regra, mas costuma-se fazer referência às figuras entre parêntesis. Por fim, também observamos o uso do modalizador *could*

ou *was able to* aparentemente com o objetivo de valorizar o “feito” realizado pelos cientistas. Com esta expressão, eles parecem dizer “conseguimos fazer (o que ainda não havia sido conseguido)”.

Um movimento opcional na seção de resultados é a apresentação do motivo pelo qual se fez a pesquisa, que também costuma ser apresentado em orações subordinadas com *to*, conforme os exemplos abaixo. Tivemos oito ocorrências de estruturas deste tipo em três dos cinco artigos estudados.

(62) To confirm that..., we generated...

(63) To investigate further..., we studied

Observamos, também, que é muito comum, mas não obrigatório, os autores apresentarem uma breve interpretação já na seção de resultados. Para tanto, costumam usar os verbos no presente simples (encontramos dez ocorrências no presente simples e uma no passado simples), e retomam os resultados obtidos com os pronomes *this* e *these*, sempre seguidos dos seus referentes:

(64) *These* results **indicate** that

(65) *This* result **suggested** that

Além disso, costumam ser muito cautelosos na interpretação dos resultados, evitando frases muito assertivas. Todos os artigos estudados foram cautelosos na interpretação dos resultados, e tivemos 8 ocorrências do principal modalizador de interpretações, *suggest*, uma ocorrência de *indicate* e uma de *may*.

O que observamos neste breve estudo de seções de resultados é que também é possível se falar de movimentos obrigatórios e opcionais incluídos nos resultados, mesmo que os movimentos ocorram muito sucintamente em orações subordinadas bastante previsíveis. Como estes movimentos são previsíveis, também conseguimos organizar as etapas do curso em função destes movimentos, sempre apresentando os elementos textuais necessários para se realizar

aquele movimento. A seguir, apresentamos as decisões que tomamos a respeito de que tópicos deveríamos incluir na seção de resultados do curso *Publish or Perish*:

- Apresentar dos movimentos obrigatórios “o que se estudou”, “como se estudou”, “o que se descobriu” e os movimentos opcionais “por que se estudou” e “interpretação dos resultados” que não estão descritos na literatura mas evidentemente foram observados na análise de textos autênticos;
- Apresentar as estruturas gramaticais básicas para a realização destes movimentos, recorrente no nosso corpus: referência a tempos verbais, estrutura *there is* e *there are*, uso do pronome demonstrativo *this* e *these*, uso dos modalizadores *could* e *were able to*;
- Apresentar o modo de fazer referência a figuras, visto que são muito comuns em seções de resultados da área de biomédicas e devem ser corretamente referenciadas, como constatamos no nosso corpus;
- Convidar os alunos a observar a modalização na interpretação dos resultados, que já foi observada em nosso corpus, mas é sempre realizada de uma maneira levemente diferentes, dependendo dos objetivos interpessoais do autor.

2.3.4. A seção de Discussão

Foram analisados 12 artigos da *Nature* e 1 da *The Lancet* para investigarmos a seção de discussão de artigos acadêmicos. Nossas observações confirmam os resultados de Swales (1990), com exceção da exemplificação, que só ocorreu uma vez nos textos que estudamos.

Os resultados apresentados no passado simples na seção de resultados costumam ser reafirmados no presente simples ou no presente perfeito na discussão. Em termos de tempos verbais, observamos uma migração do texto para o presente simples e, por vezes, para o presente perfeito.

Tabela 9: Frequência de tempos verbais encontrados em seções de discussão de artigos acadêmicos, de um total de 105 seqüências de verbos no mesmo tempo verbal.

Presente Simples	Presente Perfeito	Passado Simples
78	24	3

Em termos de conectivos, observamos que eles são usados para marcar relações de oposição, principalmente quando se apresenta um resultado inesperado. Nesses casos, *however* e *although* são bem mais utilizados do que o *but*, conforme atestam os números abaixo:

Tabela 10: Frequência de conectores de oposição encontrados em seções de discussão de artigos acadêmicos.

<i>But</i>	<i>However</i>	<i>Although</i>
3	7	6

Relações causais também são marcadas. Em nossos exemplos, encontramos os seguintes casos:

Tabela 11: Frequência de conectores causais encontrados em seções de discussão de artigos acadêmicos.

<i>Because</i>	<i>Thus</i>	<i>Therefore</i>
1	4	5

Em termos de modalização, esta é a seção mais modalizada do artigo científico. As ocorrências de modalizadores que observamos foram as seguintes, todos relacionados à modalização do valor-verdade dos fatos:

Tabela 12: Frequência de modalizadores encontrados em seções de discussão de artigos acadêmicos.

Modalizadores	Frequência
<i>suggest</i>	14
<i>indicate</i>	12
<i>could</i>	7
<i>can</i>	6
<i>possible</i>	5
<i>may</i>	3
<i>should</i>	3
<i>appear to</i>	2
<i>speculate</i>	2
<i>might</i>	1
<i>possibility</i>	1
<i>likely to</i>	1

A partir destas observações, concluímos que deveríamos abordar os seguintes aspectos da discussão no curso:

- Apresentar os movimentos de Swales (1990), confirmados pelo nosso corpus, um a um;
- Reforçar o uso do *although* para tratar de limitações dos estudos, visto que esta relação de oposição que torna um dos argumentos menos importante se mostrou bastante comum nas seções de Discussão do nosso corpus;
- Enfatizar a importância da modalização para discutir os resultados, que invariavelmente são modalizados segundo as intenções interpessoais do autor do texto na seção de Discussão, segundo nosso corpus;
- Tecer comentários sobre o uso de tempos verbais na seção de Discussão, mas fazer *links* para as explicações dadas nas unidades anteriores.

Foi, portanto, a partir da análise de necessidades descrita no capítulo 3, que envolveu a consulta a potenciais alunos do curso, uma pesquisa na literatura que investigou artigos acadêmicos autênticos e em uma pesquisa de um pequeno corpus homogêneo de artigos acadêmicos da área de biomédicas que chegamos ao formato do curso *Publish or Perish* que será apresentado a seguir.

4. Descrição fundamentada do curso *Publish or Perish*

Foi a partir da análise de necessidades e da análise da situação-alvo descritas anteriormente que elaboramos o objetivo, o conteúdo e os tipos de atividades do curso *Publish or Perish*. Imaginamos, em princípio, que o curso levaria 3 meses, divididos da seguinte maneira: 1 semana para as duas unidades iniciais, que apresentavam o tutorial e uma discussão sobre o que é o artigo acadêmico, 3 semanas para a unidade sobre a seção de introdução e duas semanas para cada uma das 3 unidades restantes (métodos, resultados e discussão). As duas semanas a mais estavam previstas como extra para contemplar possíveis atrasos no curso. Na prática, no entanto, o curso durou 5 meses, do início de abril ao final de agosto de 2002. Vejamos, a seguir, cada uma das partes do curso.

1. O objetivo do curso:

O principal objetivo do curso *Publish or Perish* é habilitar os participantes a escreverem artigos em inglês que sejam aceitos para publicação em termos lingüísticos, mesmo que ainda necessitem de uma revisão gramatical, conforme é o costume em revistas científicas. É este o objetivo que percebemos corresponder aos desejos de potenciais alunos de um curso de escrita acadêmica em inglês nas áreas de biomédicas.

Um estudo realizado na Universidade de Stanford (Casenave e Hubbard, 1992) demonstrou que alunos não falantes nativos da língua inglesa apresentam dificuldades gramaticais mesmo quando atingem altos níveis de proficiência na língua estrangeira. Portanto, não poderíamos, de forma alguma, colocar como objetivo do curso a produção de um texto completamente correto do ponto de vista gramatical. No entanto, tínhamos como objetivo permitir que os alunos escrevessem textos cada vez mais próximos de artigos acadêmicos autênticos em inglês e que, pelo menos, terminassem o curso sabendo distinguir as características de um artigo publicável.

Em termos de estrutura discursiva do artigo, alunos não falantes nativos da língua inglesa não estão em desvantagem perante seus pares nativos, e há a tendência de professores

universitários relevarem dificuldades gramaticais, mas conferirem muito peso à estrutura dos textos quando os avaliam. Em conversas com uma editora da revista *Nature*, soubemos que esta publicação aceita artigos compreensíveis, mesmo que não estejam totalmente corretos. Os informantes da análise de necessidades de potenciais alunos do curso confirmaram esta posição com relação a artigos que haviam sido submetidos a outras revistas acadêmicas. Seus artigos foram aceitos desde que ainda passassem por uma revisão de um falante nativo ou de um revisor profissional.

Nossa meta, então, é possibilitar ao aluno aprender a escrever um artigo já no formato desejado pelas revistas. O aluno não precisa sair do curso dominando todas as filigranas gramaticais envolvidas em um artigo acadêmico, pois ele pode encontrar alguém que faça uma revisão ou uma tradução adequada. O aluno deve perceber, ao final do curso, que não basta “saber inglês” para escrever, traduzir ou rever um artigo que será submetido a publicação; é necessário conhecer o gênero *artigo acadêmico* para produzir um trabalho aceitável em nível internacional.

2. O conteúdo do curso:

O conteúdo do curso *Publish or Perish* se baseia no ensino da escrita do gênero *artigo acadêmico*. Cada unidade aborda uma parte do artigo, isto é, a *Introdução*, o *Método*, os *Resultados* e a *Discussão*, segundo a estrutura apresentada por Swales (1990). Todos os tópicos abordados são exemplificados com fragmentos de textos autênticos retirados das revistas *Nature*, *Science*, *BMJ* e *The Lancet*, visto que, em uma perspectiva sistêmico-funcional de linguagem e de análise de uso baseada em corpus, trabalha-se com estruturas de textos reais, e não imaginários.

Vejamos, a seguir, o conteúdo abordado em cada unidade do curso *Publish or Perish*.

2.1. A unidade da Introdução

Na unidade sobre Introduções, trabalha-se o elemento *Introdução* como um todo e, depois, cada um dos seus movimentos: *definição do território*, *definição do nicho* e *ocupação do nicho* (Swales, 1990). Ao trabalhar cada movimento, são abordadas as questões gramaticais mais

relevantes daquele movimento. Dá-se prioridade à função gramatical e, depois, descreve-se alguma estrutura que permita realizar aquela função. Trabalha-se, portanto, com um corpus de maneira dedutiva (Aston, 2000): apresenta-se a estrutura ao aluno e os exemplos autênticos daquela estrutura. Vejamos como estão distribuídos os tópicos do curso na tabela 13.

Tabela 13: A unidade sobre *Introduções* do curso *Publish or Perish*

Tópico	Desenvolvimento	Aspectos Gramaticais
A- O que é uma introdução de artigo acadêmico		
B- Definição do território	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verdades universais 2. Eventos passados 3. Eventos passados com conseqüências no presente 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente Simples • Passado Simples • Presente Perfeito • Verbos Irregulares • Voz Passiva
C- Definição do nicho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Negativas 2. Negativas do sujeito e do objeto 3. Atenuação de negativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Negativas na voz ativa • Negativas na voz passiva
D- Ocupação do nicho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ligação de idéias 	<ul style="list-style-type: none"> • Adição • Oposição • Conseqüência
E- Ordem dos movimentos		

Na seção sobre a *definição do território*, onde se deve dizer em que área está inserido o estudo apresentado no artigo, aborda-se a apresentação de verdades universais que são básicas para se realizar tal função da linguagem. Após esta conceituação, mostra-se a estrutura do presente simples, que é o tempo verbal que se usa para estabelecer verdades universais.

A mesma lógica é empregada para se falar de eventos passados e eventos passados com conseqüências no presente: somente após a apresentação da função da linguagem são apresentadas as estruturas do passado simples, do presente perfeito e da voz passiva.

Na seção sobre a *definição do nicho*, onde se apresenta a questão abordada no artigo deixando claro que se trata de um trabalho inovador que não foi realizado por outro grupo de pesquisadores, enfatizamos a função de negar através da linguagem. Abordamos, também, as implicações interpessoais da negativa na linguagem. Sendo assim, mostramos possibilidades de atenuação das negativas para se evitar problemas ao dizer com muita clareza que o outro não realizou determinado estudo.

No terceiro segmento, mostramos como é importante apresentar o objetivo do trabalho explicitamente na seção sobre a *ocupação do nicho*. Nesta seção, trabalhamos, também, alguns marcadores textuais – os de adição, oposição e consequência. O tempo verbal presente, que é sempre usado para se ocupar o nicho, já é trabalhado no início da unidade sobre Introduções. Torna-se necessário, então, mostrar ao aluno que ele pode estabelecer uma relação de adição, oposição ou consequência ao apresentar as suas idéias.

Por fim, mostramos aos alunos, também, que não é necessário seguir esta ordem dos movimentos. Afinal, vimos nos textos autênticos e na pesquisa da literatura, que nem sempre a ordem é *território, nicho e ocupação do nicho*, mas que as três funções estão sempre presentes em uma introdução de artigo acadêmico.

É importante frisar que o presente simples não é usado somente ao estabelecer o território, nem os marcadores textuais são usados somente ao ocupar o nicho, mas que seria necessário distribuir os tópicos gramaticais de maneira harmônica pelo curso para não sobrecarregar o aluno de informação e para não perdermos o foco funcional e não dar a falsa impressão de que o mais importante é conhecer a estrutura pela estrutura.

Com esta organização do curso, entendemos e esperávamos que o aluno também compreendesse que o artigo acadêmico é um gênero que tem movimentos que se realizam através da linguagem. É para realizar as funções do movimento que usamos determinadas estruturas gramaticais.

A ênfase que damos às formas verbais nesta unidade tem dois motivos: observamos, na análise da situação-alvo, que o uso correto das estruturas verbais é essencial para a realização das funções de linguagem de cada movimento e os informantes da análise de necessidades indicaram ter uma preocupação especial com verbos. Os conectores apresentados nesta unidade são os que encontramos durante a coleta de exemplos de textos autênticos para ilustrar o curso.

2.2. A unidade de Métodos

A unidade sobre escrita de Materiais e Métodos é mais fundamentada na observação de textos autênticos do que no estudo da literatura, que é menos detalhada a esse respeito, conforme vimos acima. Como diz Swales (1990), esta seção tem a sintaxe mais complexa e, como

observamos nos textos autênticos, os autores parecem usar expressões gramaticais fixas para apresentar seus métodos. Ao estudarmos os textos autênticos, tivemos a impressão de que os autores usavam expressões extremamente concisas e precisas, mesmo que fossem iguais em todos os textos da sua área de pesquisa. Sendo assim, apresentamos diversos exemplos de estruturas gramaticais concisas e precisas para apresentar métodos, e mostramos a estratégia de simplesmente indicar um método ao invés de descrevê-lo, como é praxe nos artigos acadêmicos da área de biomédicas. O importante é que os alunos aprendam a escrever e a pesquisar as estruturas mais precisas e concisas para apresentar seus métodos, uma a uma.

Além disso, aproveitamos a seção para rever o passado simples e a voz passiva, visto que o interesse dos alunos por tempos verbais nos pareceu grande na análise de necessidades e que estes são os tempos verbais utilizados nesta seção.

Os tópicos trabalhados na seção de métodos estão na tabela 14.

Tabela 14: A unidade sobre *Métodos* do curso *Publish or Perish*.

Tópico	Desenvolvimento	Aspectos Gramaticais
A- A seção de materiais e métodos	1. Paragrafação 2. Os verbos da seção de métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos irregulares da seção de métodos • Voz passiva
B- Precisão	1. Apresentação de detalhes	
C- Concisão		
D- Números		
E- Referência a métodos		
F- Seqüência		

2.3 A unidade de Resultados

Na unidade sobre *Resultados*, também enfocamos os movimentos que podem ser realizados nessa seção. Iniciamos o trabalho a partir dos movimentos mais frequentes, observados em nossa pesquisa de textos autênticos: *o que se estudou*, *como se estudou* e *o que se descobriu*.

Ao desenvolver os temas, damos mais ênfase a *o que se descobriu*. A maneira de expressar *o que se estudou* é bem desenvolvida na unidade sobre *Introduções* e o tema *como se*

estudou é detalhadamente trabalhado na unidade de Métodos. Há *links* na unidade de *Resultados* para as partes relevantes das unidades de Introduções e Métodos. Vejamos a estrutura desta seção na tabela 15.

Tabela 15: A unidade sobre *Resultados* do curso *Publish or Perish*.

Tópico	Desenvolvimento	Aspectos Gramaticais
A- A seção de Resultados: o que se estudou, como se estudou e o que se descobriu		
B- Apresentando o que se estudou		
C- Apresentando os seus resultados	1. Verbos de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões <i>there was</i> e <i>there were</i> • Expressões com <i>this</i>
D- Como valorizar o seu trabalho		
E- Como fazer referência a figuras		
F- Apresentando como o estudo foi feito		<ul style="list-style-type: none"> • Dizendo como
G- Apresentando por que o estudo foi feito		<ul style="list-style-type: none"> • Dizendo por quê
H- Dando explicações		
I- Fazendo interpretações	1. Fazendo interpretações cautelosas	

Para instrumentalizar os alunos a dizerem *o que se descobriu* orientamos que usem os verbos no passado simples (Swales, 1990), trabalhamos as expressões existenciais *there is* e *there are* e o uso do pronome *this*, que deve ser seguido do seu referente, conforme observamos nos textos autênticos estudados. Sugerimos que alunos investiguem os verbos e as expressões usadas para apresentar resultados; apresentamos algumas expressões com as quais eles possam valorizar o seu trabalho, valorizando o aspecto interpessoal da linguagem acadêmica; e mostramos como fazer referência a figuras.

Mediante observação no estudo de textos autênticos de que a retomada do método de trabalho costuma ser apresentada em orações subordinadas na seção de resultados, desenvolvemos um pouco mais o tema *como se estudou* nesta unidade, apresentando as orações subordinadas com *using...* e *to...* .

Por fim, apresentamos os movimentos opcionais *dar explicações e fazer interpretações*, apontando o tempo verbal que se usa para realizar esse tipo de função na seção de resultados. Apresentamos, também, a possibilidade de fazer interpretações cautelosas, dando atenção ao aspecto interpessoal do texto acadêmico, conforme apontado por Hyland (1994, 1996, 1998)

Optamos por não mencionar as questões referentes ao imperativo, por não termos encontrado exemplos deste tipo na pesquisa de textos autênticos.

2.4. A unidade da Discussão

Na unidade sobre *Discussão*, assim como na unidade sobre *Introdução*, seguimos os movimentos apontados por Swales (1990) para fundamentar a estrutura do curso. Só não fazemos referência ao movimento “exemplificação” que, de tão raro, não foi encontrado na pesquisa de textos autênticos.

Em termos de gramática, apontamos os tempos verbais que são usados em cada movimento da *Discussão*, mas fazemos *links* para as seções anteriores nas quais esses tempos são trabalhados. Não os retomamos diretamente na seção de discussão. Vejamos como foram distribuídos os tópicos desta unidade na tabela 16.

Tabela 16: A unidade sobre *Discussão* do curso *Publish or Perish*.

Tópico	Desenvolvimento	Aspectos Gramaticais
A- A seção de discussão		● Primeira pessoa do plural
B- Descrição dos resultados		
C- Apresentação de informação básica		
D- Apresentação de resultado (in)esperado, onde se discute se o resultado era esperado, ou não.		
E- Referência a pesquisas anteriores	1. Oposição	● <i>Although</i>
F- Explicação	1. Limitações do próprio estudo (negativas)	
G- Dedução e hipótese	1. Modalização	
H- Recomendação		
		● Conectores

Usamos esta etapa do curso para abordar o uso da primeira pessoa do plural, para desenvolver o aspecto interpessoal da relação de oposição, que tem efeito mais brando quando feita com *although*, reforçamos o uso das negativas e reforçamos a modalização.

A seção de discussão, por ser a mais livre, acaba sendo a mais difícil de trabalhar com os alunos. No entanto, como esta unidade aparece no final do curso, quando a questão dos tempos verbais já foi bastante trabalhada, é possível nos atermos a aspectos mais complexos da linguagem, no âmbito da interpessoalidade. A função interpessoal da linguagem no artigo acadêmico está mais evidente na Introdução e na Discussão, nas quais as questões de tempos verbais também são bastante complexas. Optamos, portanto, por enfatizar os tempos verbais, que têm regras mais explícitas, no início do curso e o aspecto interpessoal da linguagem no final do curso, acreditando que os alunos acabariam sabendo lidar bem com estes dois temas.

2.5. A mini-unidade de reflexão sobre o que é um artigo acadêmico

Antes de iniciar as unidades que abordam as partes do artigo acadêmico, elaboramos uma breve unidade na qual os alunos devem refletir sobre o que é um artigo acadêmico, enquanto gênero. Nesta unidade, simplesmente descrevemos o que é um artigo acadêmico, apresentamos o banco de artigos acadêmicos aos alunos (*RA Bank*) e pedimos que os alunos colaborem com *links* para artigos acadêmicos que seriam incluídos no banco de artigos acadêmicos. Este banco tem a finalidade de fornecer material para o aluno fazer sua pesquisa indutiva com um corpus autêntico. Por fim, os alunos são convidados a discutir o que vem a ser um artigo acadêmico bem escrito.

2.6. A primeira unidade do curso

Além dessas unidades, foi elaborada uma unidade inicial que ensina a usar as ferramentas do WebCT, conforme as configuramos para o curso *Publish or Perish*.

Durante o *workshop* realizado com colegas de pós-graduação que testaram os cursos que estão sendo feitos pelo grupo *Edulang*, ficou muito claro que o WebCT não é auto-explicativo. Nem mesmo as tarefas mais simples como os exercícios de correção automática foram feitas sem dificuldades. Ficou claro, também, que, mesmo quando o uso da ferramenta era explicado por

escrito, nem mesmo professores de línguas leram as instruções. Além disso, Knowles-Harrigan (2003) observou que os alunos dos mais de 90 cursos on-line semestrais do Atlantic Cape Community College precisavam de um tutorial para trabalhar com o WebCT. Ele mesmo elaborou um tutorial em CD-ROM. Nós optamos por apresentar aos alunos um tutorial feito com as próprias ferramentas do WebCT a ser usado na primeira semana do curso em que os alunos conhecem a ferramenta na prática. Montamos essa unidade prévia com o objetivo de levar os alunos a conhecerem a ferramenta de autoria de maneira ativa em uma situação descontraída que ainda não envolva o aprendizado de como escrever artigos acadêmicos em inglês. As etapas desta unidade introdutória estão na tabela 17:

Tabela 17: A unidade introdutória

Tópico	Desenvolvimento
Página de boas-vindas	
Explicação da estrutura do curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das primeiras atividades 2. Objetivos do curso e Expectativas 3. Apresentação dos recursos do curso 4. Apresentação dos critérios de avaliação
Explicação da navegação pelo curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como retornar ao ponto em que parei 2. Como ler o índice
Explicação sobre como realizar as atividades no curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como fazer atividades de prática 2. Como fazer atividades colaborativas 3. Como enviar uma mensagem para o grupo 4. Como fazer download de um arquivo 5. Como fazer upload de um arquivo 6. Como ler os arquivos dos colegas 7. Como submeter um assignment 8. Como participar de um chat 9. Como tomar notas 10. Como marcar uma página no curso 11. Como verificar o calendário 12. Como acompanhar seu desenvolvimento
Atividades da primeira semana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecendo-se mutuamente 2. Teste: o seu perfil 3. Discussão: O que são artigos acadêmicos que valem a pena ser lidos

Nesta unidade, elaboramos exercícios que ensinam a fazer exercícios, tarefas que mostram, passo a passo, como participar de investigações colaborativas, tarefas que levam o aluno ao debate, e assim por diante. Além dessas tarefas práticas, incluímos um teste com

comentários automáticos sobre as respostas dos alunos cujo objetivo é avaliar se os alunos matriculados no curso têm o perfil que se espera deles.

Este teste distribui comentários e uma nota de 1 a 3 automaticamente para cada resposta escolhida pelos alunos. A nota 1 significa que o aluno deu uma resposta mais distante do perfil esperado e a nota 3, que ele tem o perfil que imaginamos para aquele quesito. Ao final, são somados os pontos dos alunos e cada um recebe um texto, também automaticamente, a respeito da sua adequação ao perfil esperado dos alunos do curso *Publish or Perish*. Todos são convidados a aceitar o desafio de participar do curso, mas os alunos com baixa pontuação são alertados para possíveis dificuldades que podem vir a enfrentar ali.

Este teste trata-se de mais uma etapa da nossa análise de necessidades. No caso do *Publish or Perish*, quando o aluno se matricula, o curso já está pronto. Este teste serve para saber se o aluno que está matriculou de fato tem o interesse e o perfil para acompanhar este curso.

3. As atividades propostas no curso *Publish or Perish*

O curso *Publish or Perish* inclui diferentes tipos de atividades cujo objetivo é desenvolver os aspectos ativo, construtivo, intencional, autêntico e cooperativo da aprendizagem (Jonassen et alii., 1999). Para desenvolver o aspecto ativo da aprendizagem, elaboramos atividades auto-monitoradas, isto é, exercícios com correção automática. Para desenvolver o aspecto construtivo, temos as páginas de conteúdo e as atividades de pesquisa colaborativa. Em termos de aprendizagem autêntica, elaboramos atividades de produção de artigos acadêmicos autênticos. Esta tarefa também envolve o aspecto intencional e cooperativo dos alunos, pois eles escrevem textos na sua própria área, de preferência que queiram publicar de fato, e os revêem de maneira colaborativa. Em termos de atividades cooperativas ainda temos a proposta constante de debates. Ao final de cada unidade, há, também, atividades de reflexão sobre o próprio desempenho. A seguir, descrevemos cada uma das atividades propostas no curso *Publish or Perish*:

3.1. As atividades auto-monitoradas:

O curso *Publish or Perish* contém 30 atividades auto-monitoradas sobre os temas gramaticais abordados no curso. Os exercícios que elaboramos para o curso estão apresentados na tabela 18:

Tabela 18: Atividades auto-monitoradas do curso *Publish or Perish*

Unidade de <i>Introduções</i> :	Unidade de <i>Métodos</i> :	Unidade de <i>Resultados</i> :	Unidade de <i>Discussão</i> :
1. <i>Simple Present</i>	1. <i>Passive</i>	1. <i>There was/There were</i>	1. <i>First Person Plural</i>
2. <i>Simple Past</i>	2. <i>Describing Procedures</i>	2. <i>This...</i>	2. <i>Although</i>
3. <i>Present Perfect</i>	3. <i>Conciseness</i>	3. <i>Active-Passive</i>	3. <i>Modalising</i>
4. <i>Simple Past (irregular)</i>	4. <i>Numbers 1</i>	4. <i>Passive-Active</i>	4. <i>Linking Words</i>
5. <i>Present Perfect (irregular)</i>	5. <i>Numbers 2</i>	5. <i>Saying How</i>	
6. <i>Passive Voice</i>	6. <i>Sequencing</i>	6. <i>Saying Why</i>	
7. <i>Negative Statements</i>		7. <i>Previous Knowledge (Verbs)</i>	
8. <i>Denying Subject & Object</i>		8. <i>Previsou Knowledge ("as")</i>	
9. <i>Hedging Negatives</i>		9. <i>Result or Interpretation?</i>	
10. <i>Connectors</i>		10. <i>Cautious Interpretation</i>	

O objetivo destes exercícios é simplesmente o de permitir que os alunos pratiquem as formas lingüísticas mais freqüentes para a materialização das funções focalizadas pelo curso. Em cada unidade, há uma atividade de análise de texto.

Para a implementação que será analisada nesta tese, programamos o WebCT para aceitar que os alunos fizessem os exercícios quantas vezes quisessem e que a última nota fosse a nota considerada. Autorizamos a disponibilização completa das respostas corretas e da nota do aluno assim que eles terminassem a atividade. Deste modo, eles poderiam ver a resposta certa e refazer a atividade caso quisessem melhorar a sua nota.

Nas atividades, são usadas as modalidades de múltipla escolha e resposta curta. No caso da resposta curta, tentamos programar a maior possibilidade de respostas certas que pudemos imaginar. Além disso, usamos a modalidade *contém* para garantir que a máquina só “corrija” o tema em foco na questão. Isto é, se queremos que os alunos pratiquem a transformação de voz ativa em voz passiva, programamos o WebCT para aceitar qualquer resposta que contenha o

sujeito e a expressão verbal passiva. Deste modo, mesmo que o aluno erre a ortografia de qualquer outra parte da frase transformada, sua resposta é considerada correta.

Além disso, programamos a ferramenta para permitir que os alunos acompanhem o seu desenvolvimento como um todo e sempre aproveitamos a possibilidade de ver o que os alunos haviam feito, comentar suas respostas e, quando necessário, rever a sua nota. Este tipo de interferência do professor em atividades de correção automática só é possível em cursos on-line. Outras mídias como CD ou livro-texto não permitem que o professor veja, a distância, o que os alunos estão fazendo em tempo real.

Os exercícios foram incluídos no índice de cada unidade, logo após a explanação do tópico ao qual se referiam. O aluno chegava ao exercício simplesmente clicando em *next*¹³ na barra de navegação superior ou clicando no próprio exercício no índice.

Quanto à pontuação das atividades de correção automática, atribuímos de 1 a 2 pontos para cada resposta correta. As mais simples valem 1 ponto e as mais complexas, 2. O peso das atividades é de um ponto para cada resposta correta, e o máximo de pontos possível é de 257, distribuídos em 37 atividades. Em comparação, cada um dos quatro *assignments* apresentados vale 100 pontos, com um total de 400 pontos, o que mostra como as atividades têm um peso bem inferior ao da produção de textos. O objetivo desta pontuação baixa é reforçar o caráter de prática em detrimento do caráter de avaliação destas atividades.

Abaixo, apresentamos uma página de atividades auto-monitoradas do curso *Publish or Perish*:

¹³ Ver mais detalhes sobre a navegação no curso, na seção 4/4.2.

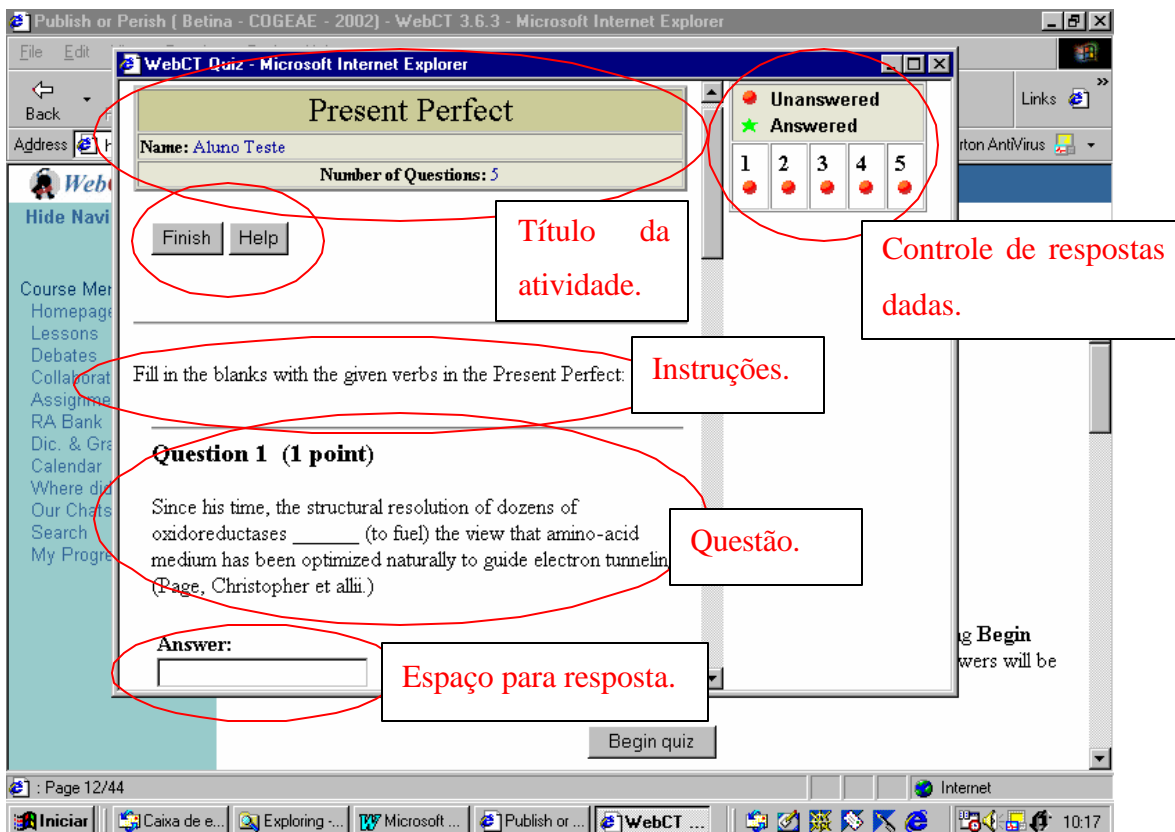


Figura 1: Página de atividades auto-monitoradas do curso *Publish or Perish*.

3.2. As atividades de pesquisa colaborativa

O curso *Publish or Perish* prevê 12 momentos de atividades de pesquisa colaborativa. Nessas atividades, os alunos devem pesquisar textos autênticos inseridos no banco de artigos acadêmicos do curso, e comparar seus resultados com os dos colegas.

Os temas trabalhados através desses tipos de atividades estão na tabela 19:

Tabela 19: Atividades de pesquisa colaborativa do curso *Publish or Perish*

<i>Unidade de Introduções:</i>	<i>Unidade de Métodos:</i>	<i>Unidade de Resultados:</i>	<i>Unidade de Discussão:</i>
1. Modalização 2. Ocupação do nicho	1. Verbos irregulares 2. Referência a métodos	1. Apresentação de resultados 2. Apresentação de figuras 3. Verbos de resultados 4. Interpretação de resultados	1. Resultados inesperados; 2. Explicações; 3. Dedução e hipótese; 4. Recomendação.

O objetivo destas atividades é fazer com que os alunos adquiram o hábito de observar textos autênticos para fundamentar a sua própria escrita. Tentamos selecionar temas bastante proveitosos para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Ao fazer as listagens das expressões usadas em textos publicados para realizar determinada função da linguagem, eles criam um banco de possibilidades de expressões típicas a serem usadas em seus textos.

Tomamos o cuidado de elaborar questões de investigação colaborativa que levem a um resultado de pesquisa, e não a uma resposta a pergunta simples. Ao invés de solicitar “descubra como se apresenta objetivos em um trabalho acadêmico”, perguntamos “descubra as expressões mais frequentes para apresentar objetivos em um trabalho acadêmico”. Este tipo de tarefa pode levar o aluno a refletir sobre os dados coletados e, quanto mais dados coletados, melhor.

A ferramenta usada para se realizar essas atividades foi *Presentations* do WebCT. O aluno deve clicar em um *link* que leva à ferramenta e verificar o grupo em que está inserido. Ali, ele pode fazer *download* da atividade a ser realizada. Ali também há um *link* que remete a um espaço de discussão do grupo no fórum. Esse espaço também pode ser encontrado quando se vai diretamente ao fórum de debates. Quando o aluno termina de realizar sua parte da atividade, ele deve fazer *upload* dela na ferramenta *Presentations* para que seus colegas possam vê-la.

Trata-se de uma seqüência de tarefas bastante longa e complexa para quem tem pouca experiência com Internet e computadores. Mesmo assim, não há alternativa mais fácil no WebCT para se fazer trabalhos colaborativos. Uma outra possibilidade seria sugerir que alunos criassem um *site* ao invés de fazer *download* e *upload* de documentos. No entanto, com esta modalidade, não seria possível escrever a tarefa no próprio documento, como fizemos, e seria necessário ensinar alguns *tags* de HTML aos alunos para que pudessem criar seu *site*. O espaço

de discussão continuaria sendo separado e os alunos continuariam precisando clicar em um espaço externo às lições para realizar as atividades. Portanto, tomamos o cuidado de explicar muito detalhadamente aos alunos como realizar esse tipo de atividade e as disponibilizamos conforme esta versão do WebCT permitia.

O convite para os alunos irem ao espaço *Presentations*, que denominamos *Collaboration Area* está inserido no índice de cada unidade, logo após a explanação do tópico ao qual se referem. Após o convite, há também uma página de conteúdo que explica como fazer a atividade. É sugerido que alunos imprimam esta página de orientação.

Quanto à avaliação destas atividades, o WebCT não prevê espaço para comentários do professor nas *Presentations*. Ele só permite que o professor veja os trabalhos dos alunos no arquivo geral do curso e que participe dos debates dos pequenos grupos se tiver se incluído neles. Optamos por explicar nas introduções das atividades que são atividades importantes, e previmos que faríamos comentários sobre a sua realização aos alunos por e-mail e no espaço de avaliação das tarefas de escrita.

Essa talvez seja a parte mais complexa do curso on-line aqui elaborado. Previmos dificuldades para explicar ao aluno como trabalhar em conjunto via rede e como explicar o funcionamento da atividade que estava na ferramenta *Presentations* do WebCT. Observamos que o maior problema para se participar das tarefas pesquisas colaborativas é a impossibilidade de passar instruções na própria tela da ferramenta. O aluno, necessariamente, tem de imprimir as instruções da página de conteúdos para entender o que fazer.

Mesmo prevendo estas dificuldades, decidimos manter os 12 momentos de investigação colaborativa no curso e sempre incentivamos os alunos a imprimirem as instruções. Acreditamos que, depois que a primeira atividade ocorresse com êxito, as outras seriam feitas com mais facilidade. Durante o *workshop* de fevereiro observamos o comportamento de potenciais alunos do curso e vimos o tipo de instrução que deveria ser passado para que entendessem a atividade. Elaboramos uma seção de exemplo de atividade colaborativa para ser realizada na primeira semana. Assim, acreditamos que muitos alunos fossem aprender a fazer *upload* e *download* de documentos, a partilhar informações através deles e, mais do que tudo, que perceber havia atividades no curso que deviam ser feitas em grupo.

A seguir, apresentamos o *layout* da seção *Collaboration Area*. Os alunos devem clicar no seu grupo para encontrar o material disponibilizado e o *link* para a área de debates:

The screenshot shows a WebCT interface for the course "Publish or Perish (Betina - COGEAE - 2002)". The page is titled "Collaboration Area" and "Student Presentations". A table lists groups and their projects. A dropdown menu for "Group Members" is open, showing "Group5: None".

Group	Project
Group1	None
Group2	None
Group3	None
Group4	None
Group5	None
Group6	None

Annotations in the image:

- A red circle highlights the table, with a text box: "Lista dos grupos."
- A red circle highlights the "Group Members" dropdown menu, with a text box: "Local onde aparece a lista dos membros dos grupos."

Figura 2: Entrada na seção de trabalhos colaborativos do curso *Publish or Perish*.

3.3. As sugestões de debates

Para desenvolver a consciência dos alunos a respeito das funções e formas lingüísticas com as quais estão trabalhando, previmos 10 tópicos de debates para serem realizados ao longo do curso no fórum. Estes debates também têm o objetivo de explorar o aspecto colaborativo da aprendizagem construtivista (Jonassen, 1999).

Os temas dos debates no curso *Publish or Perish* estão na tabela 20:

Tabela 20: Temas de discussão propostos no curso *Publish or Perish*

Unidade de <i>Introduções</i> :	Unidade de <i>Métodos</i> :	Unidade de <i>Resultados</i> :	Unidade de <i>Discussão</i> :
1. Artigos que valem a pena ser lidos 2. Artigos escritos com cuidado 3. Demonstrando a importância do seu estudo	1. Replicando experimentos	1. Resultados importantes	1. Discussões perspicazes

Os temas foram criados para levarem os alunos a discutir a função de cada parte do artigo acadêmico e do artigo como um todo. Devem discutir, também, a importância de se usar uma linguagem adequada para redigir, relatar experiências e opiniões. Nenhuma pergunta pode ser respondida com sim, ou não, e tomamos o cuidado para elaborar questões que provoquem embate de opiniões.

Um exemplo de pergunta deste tipo é “que características de um artigo fazem você acreditar que ele é sério?” Com esse tipo de pergunta, acreditamos estar levantando temas que remetam a respostas diferentes e que, conseqüentemente, levem a debates sobre opiniões diferentes dos diferentes alunos.

O convite para entrar no debate está incluído no índice das unidades, aproximadamente no meio e no final, sempre ao término do trabalho de algum tema de conteúdo. Os alunos também podem chegar aos temas de debate clicando diretamente na *Debate Area*. Nesta área de debates, criamos espaços para se discutir cada um dos temas propostos ao longo do curso.

A avaliação dos debates também não era realizada em nenhum espaço específico do WebCT, mas os alunos eram alertados em vários momentos sobre a importância de participar das discussões.

A seguir, apresentamos a página de entrada nos debates:

The screenshot shows the WebCT interface for the course "Publish or Perish (Betina - COGEAE - 2002)". The main content area displays a table of discussion topics with the following data:

Topic	Unread	Total	Status
All	59	59	
Main	36	36	public, unlo
Notes	0	0	public, unlo
1. RAs Worth Reading	5	5	public, unlocked
2. Carefully Written RAs	3	3	public, unlocked
3. Showing the Importance of your Study	4	4	public, unlocked
4. Replicating Experiments	4	4	public, unlocked
5. Important Results	0	0	public, unlocked
6. Keen		3	public, unlocked

Red callout boxes provide the following descriptions:

- Tópicos dos debates.** (Topics of the debates.)
- Quantidade de mensagens não lidas.** (Quantity of unread messages.)
- Quantidade total de mensagens.** (Quantity of total messages.)
- Status do debate: público, privado, aberto ou fechado.** (Status of the debate: public, private, open or closed.)

Figura 2: Página de entrada nos debates do curso *Publish or Perish*.

3.4. As atividades de escrita colaborativa

Ao final de cada unidade, os alunos produzem um pequeno texto que reflita o que aprenderam em cada unidade:

- uma breve Introdução;
- uma breve seção de Métodos;
- uma breve seção de Resultados; e
- uma breve Discussão.

O tema de cada texto pode ser escolhido pelo próprio aluno, que deve escrever sobre a sua

própria área de interesse ou mesmo sobre uma pesquisa que esteja pretendendo publicar.

Os alunos são convidados por uma página de conteúdo incluída no índice a ir à área *Assignments* e fazer o *download* da tarefa. Após fazerem a tarefa, devem fazer o *upload* na *Collaboration Area* para que seus colegas possam ver seu texto e comentá-lo através de um formulário-web, enviável por *e-mail* com cópia para o professor.

As atividades de escrita colaborativa têm por objetivo fazer com que o aluno reescreva seu texto a partir do olhar do outro. Tivemos o cuidado de solicitar tarefas de revisão objetivas para não haver desconforto da parte dos alunos para comentar o texto do outro. Foram criados formulários de perguntas de revisão de texto com perguntas do tipo “O autor fez X?”, “O autor fez Y?”, “O autor usou a estrutura adequada para...?” Acreditamos que essas perguntas seriam mais fáceis de responder do que “O que você achou do texto de...?”. A íntegra do formulário de revisão está no anexo B.

Somente após os comentários dos colegas e a reescritura do texto, eles devem fazer o *upload* na área de *assignments* e submeter a tarefa à correção do professor.

Esta modalidade de escrita colaborativa foi baseada em Okoye (1994), que apresentou bons resultados de escrita colaborativa em cursos presenciais. Com este roteiro de atividades, também com seqüência de tarefas de navegação e uso de computador complexas para alunos menos experientes, testamos a possibilidade de planejar tarefas de escrita colaborativa em ambiente on-line.

A ferramenta *Assignments* do WebCT permite que o professor faça *download* dos trabalhos inseridos pelos alunos ali e que faça comentários sobre o texto e atribua uma nota. A nota máxima prevista para cada tarefa de escrita colaborativa é 100.

A seguir, apresentamos uma página de entrada em um *assignment*.

The screenshot shows a WebCT interface for an assignment titled "Assignment: Writing Methods Sections". The page includes a navigation menu on the left, assignment details such as "Due date: Unlimited" and "Maximum grade: 100", and a table of "Assignment-related files". A file named "assmet.rtf" is listed with a modification date of "Mar 21, 2002 15:00". Red callout boxes provide annotations for various elements on the page.

Figura 3: Página de entrada dos *assignments* do curso *Publish or Perish*.

3.5. As atividades de reflexão sobre o próprio desempenho

Por fim, como última atividade de cada unidade, incluímos um breve questionário feito na ferramenta *Quiz* do WebCT sobre o desempenho que cada aluno vinha percebendo no curso. Cada questionário aborda um tema levemente diferente, como se pode ver a seguir:

- Verificação se escrever ficou mais fácil;
- Levantamento do aspecto mais surpreendente do curso até o momento;
- Indicação das atividades mais úteis até o momento;
- Indicação dos aspectos da escrita que cada aluno ainda gostaria de desenvolver.

O objetivo destes questionários é fazer com que o aluno reflita um pouco sobre o que aprendeu na unidade, avalie seu desempenho e transmita isso ao professor. As atividades foram planejadas para só poderem ser feitas uma única vez e para não atribuir nota ou comentários aos alunos. O professor pode fazer comentários a respeito das respostas dos alunos na própria ferramenta. Não se pretende atribuir nenhum tipo de nota ou comentário avaliativo ao aluno por ter respondido ao questionário.

4. Apresentação da interface do curso *Publish or Perish*

Como um curso on-line precisa de uma forma final com a qual os alunos vão interagir, apresentamos, a seguir, como é a apresentação do curso *Publish or Perish*.

4.1. A forma dos slides de apresentação de conteúdo

Além de planejar o conteúdo do curso, quando se está no ambiente on-line, é importante garantir que as unidades de conteúdo sejam bastante legíveis na tela (Horton, 2000). Optamos, portanto, por subdividir o conteúdo nas menores unidades possíveis, sempre com apresentação de exemplos. Deste modo, o aluno sempre pode ler textos curtos aproximadamente do tamanho de uma tela. Não foi necessário reduzir o conteúdo do curso, pois a sequência de telas com pouco conteúdo poderia ser do tamanho que desejássemos.

Todas as telas de conteúdo têm aproximadamente o mesmo formato: são apresentadas em forma de tabela, na qual o título da lição está na célula superior, que é da largura de toda a tabela. Na parte de baixo da tabela, inserimos a explicação na célula à esquerda e os exemplos referentes às explicações na célula, à direita. Quando, por algum motivo, não temos exemplos para oferecer, a tabela só tem duas células, a de cima e a de baixo.

Vejamos um dos *slides* típicos do curso:

WebCT MYWEBCT | RESUME COURSE | COURSE MAP | RESOURCES | HELP

Past Events: View Designer Options

Publish or Perish (Betina - COGEAE - 2002)
Home » Lessons » Introductions » Past Events

Referring to past events

When you refer to events that happened in a definite moment in the past, you use the Simple Past Tense.

In RA Introductions, the Simple Past is usually employed to refer to specific individual studies that were performed in the past

Take a look at the following examples:

Our earlier studies **demonstrated** that Wnt-4 signalling is essential for nephrogenesis in the metanephic kidney. ([Vainio, Seppo, et alii.](#))

Fifty years ago, Michaelis **addressed** the problem of oxidoreductase protein design. ([Page, Christopher et alii.](#))

Precise and continuous direct measurements of the concentration of atmospheric CO₂ **started** in 1958. ([Indermühl](#))

Título da página.

Célula à esquerda, com teoria.

Célula à direita, com exemplos.

Figura 4: Slide de apresentação de conteúdo do curso *Publish or Perish*.

4.2. A navegação

Horton (2000) sugere que se permita aos alunos seguirem o seu próprio estilo de aprendizagem. Com o WebCT, existe a possibilidade de deixar a navegação sob a responsabilidade total do aluno ou de guiá-lo através do *design* do curso. Optamos por uma solução intermediária em que o aluno é conduzido a navegar de uma determinada maneira, mas também pode cortar caminhos se preferir.

Usamos a *homepage* do curso para dar boas-vindas e instruções importantes aos alunos. Essas instruções vão mudando ao longo do curso. Ali também incluímos os seis *links* que consideramos mais importantes para o aluno escolher o tipo de atividade que pretende fazer em determinado momento com mais conforto (*Lessons, Debates, Where did I stop, Calendar, Practice* e *My Progress*). Estes *links* têm ícones correspondentes para que também tenham uma identidade visual e sejam percebidos como mais importantes.

Além dos *links* da *homepage*, incluímos na barra lateral, à qual o aluno tem acesso independentemente da página que esteja acessando, os *links* para todas as ferramentas do curso, já com o nome que selecionamos para cada uma delas (*Homepage, Lessons, Debates, Collaboration Area, Assignments, RABank, Dic. and Grammar, Calendar, Where did I stop?, Our Chats, Search, My Progress*).

Abaixo, apresentamos a imagem da parte superior de uma das *homepages* do curso:

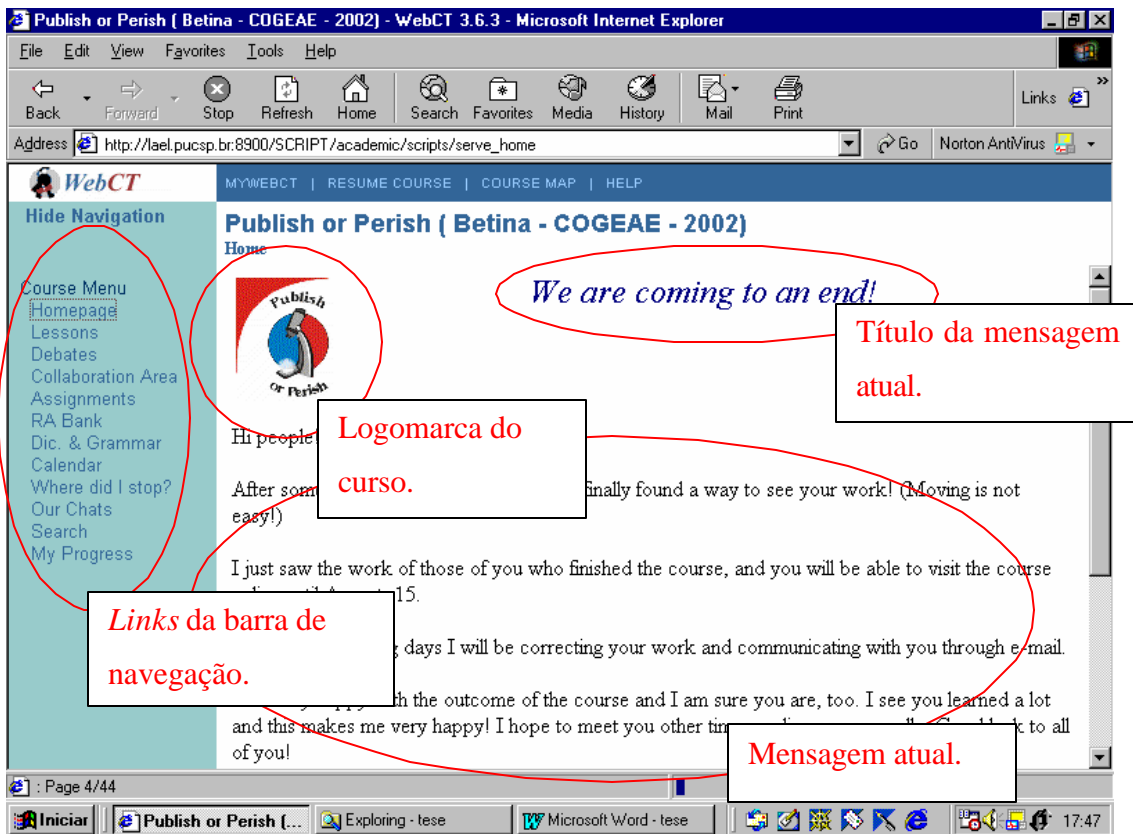


Figura 5: Parte superior da *homepage* do curso *Publish or Perish*.

Abaixo, apresentamos a parte inferior da *Homepage* do curso *Publish or Perish*:

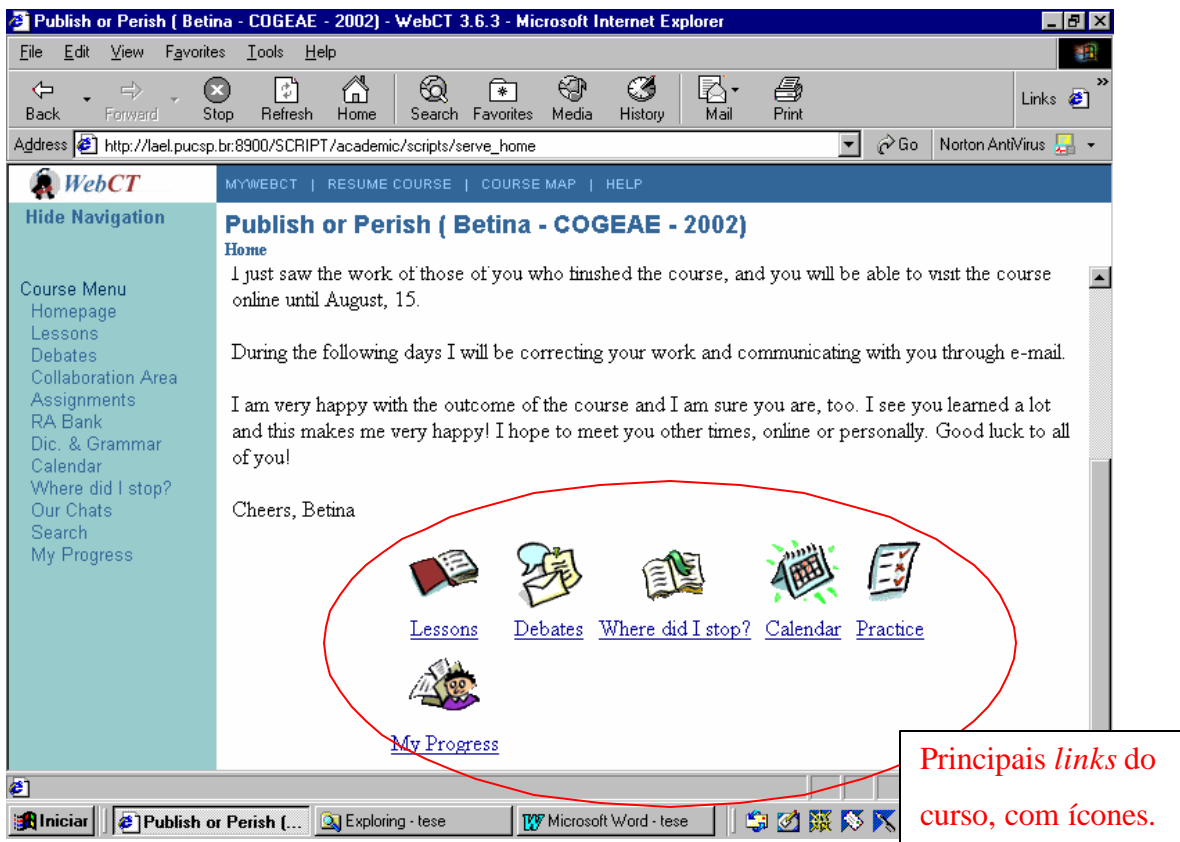


Figura 6: Parte inferior da *homepage* do curso *Publish or Perish*.

Tentamos criar nomes significativos para as ferramentas do curso. Eles deveriam remeter a atividades que o aluno faz por prazer ou por necessidade e não porque o professor quer que sejam feitos. Ao invés de exercícios, usamos o termo prática (*Practice*); ao invés de trabalho de grupo, usamos o termo investigação colaborativa (*Collaborative Investigation*), ao invés de tarefa de escrita pretendíamos usar o termo rascunho e publicação (*Drafting and Publication*), mas acabamos tendo de usar o termo *Assignment* no link porque a expressão que gostaríamos de ter usado não cabia na linha reservada para o nome do link na barra da esquerda do WebCT. O chat foi incluído no curso, mas não há nenhuma ocasião no curso em que seja obrigatório. Trata-se de uma possibilidade de comunicação professor-aluno ou aluno-aluno. As lições mantêm o nome *Lessons* para o aluno saber que ali o que ele encontra é material de estudo.

Para chegar às lições, os alunos devem clicar em *Lessons*. Esse link os leva para a

seguinte página com os *links* para as diferentes unidades, que vão sendo disponibilizadas à medida em que o grupo vai terminando cada unidade:

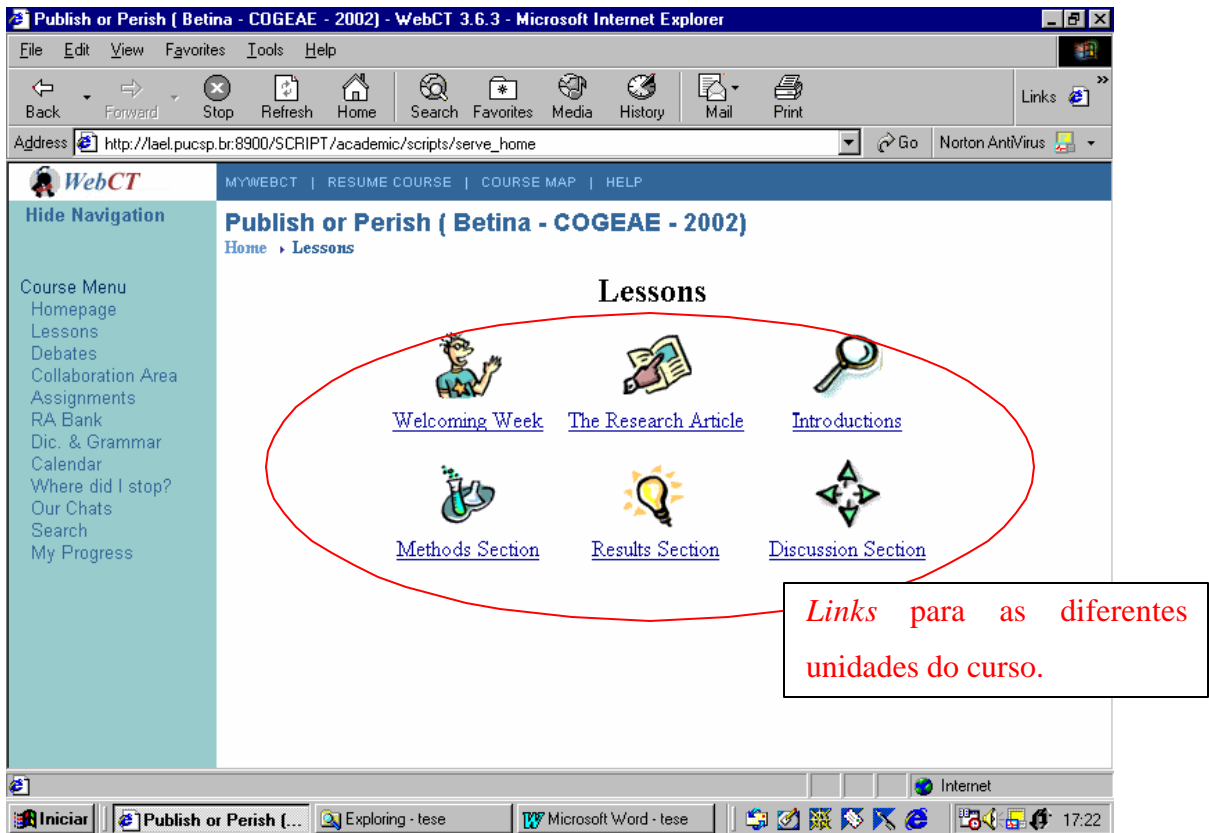


Figura 7: Página que leva às diferentes unidades do curso *Publish or Perish*.

Para navegar pelas lições, o WebCT cria a barra de navegação automaticamente. Para ir à página de conteúdo seguinte, basta o aluno clicar em *NEXT* na barra que fica na parte superior da página. Ali ele também pode retornar à página anterior, ir ao módulo de conteúdo (lições), atualizar a página. Além destes *links*, que já são criados automaticamente pelo sistema, incluímos o *Take Notes*, que permite que o aluno tome notas pessoais referentes a diferentes

páginas de conteúdo, o *Bookmarks*, que permite que o aluno marque as páginas que considera mais importantes e o *Search*, que permite que o aluno faça buscas no curso.

Abaixo, apresentamos a barra de navegação para os alunos navegarem dentro das unidades:

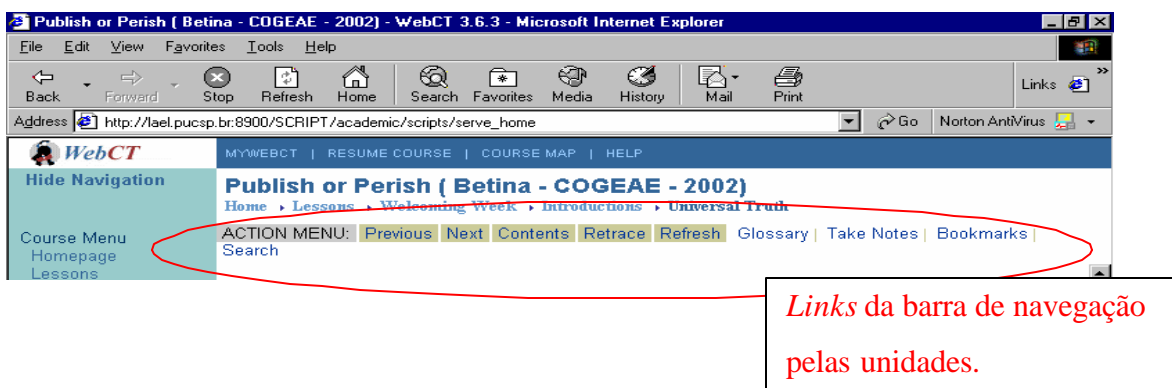


Figura 8: Barra de navegação pelas unidades do curso *Publish or Perish*.

Optamos por incluir o índice clicável no início de cada unidade. Assim, o aluno pode ir navegando pelo curso apertando em *NEXT* ou pular etapas clicando nos *links* do índice, de acordo com a orientação de Horton (2000), que defende que se permita ao aluno seguir os seus próprios passos. No entanto, essa possibilidade de uso do índice não foi explicada aos alunos. Imaginamos que somente os alunos mais experientes com Internet e com mais clareza dos seus próprios objetivos teriam a idéia de seguir o curso na ordem preferida. Os outros seriam levados a seguir o curso na ordem estabelecida pelo *design* do curso.

Também optamos por incluir os exercícios no índice para que os alunos possam fazer o exercício no momento que considerarem mais adequado no curso, logo após a apresentação da teoria e dos exemplos. Preferimos tornar o *link* direto para as atividades de prática indisponível para evitar que os alunos façam todos os exercícios sem consultar a teoria. No entanto, se algum aluno quiser fazer somente as atividades práticas, ele pode, pois é possível fazer os exercícios de um em um, clicando direto no índice de cada unidade.

Para facilitar o estudo, também criamos uma página de sumário para cada unidade, também seguindo as orientações de Horton (2000). Deste modo, o aluno pode ir ao sumário sempre que quiser organizar seu estudo. Esta página está no final de cada unidade, mas o aluno

pode chegar a ela facilmente através do índice.

Seguindo a orientação de Horton (2000), todos os títulos dados às páginas de conteúdo, aos exercícios e às atividades do curso são significativos. Isto é, não usamos nenhuma vez nomenclaturas do tipo *Lição 1, Lição 2, Atividade 1, Atividade 2* etc. Isto foi feito para que o aluno sempre possa usar o índice para navegar pelo curso sabendo o tipo de material ou atividade que encontrará quando clicar ali. Além disso, os nomes dados às páginas de conteúdo evitam títulos com enfoque gramatical (Presente Perfeito, Conjunções etc.), que só interessam ao professor.

Preferimos títulos com foco na ação realizada através da linguagem (*Preparando o terreno, Apresentando o seu objetivo, Estabelecendo hipóteses* etc.) que interessam ao aluno e enfatizam o foco sistêmico-funcional do curso. Os títulos gramaticais só são usados nas páginas que, de fato, apresentam a forma básica de determinada estrutura gramatical.

O título de cada lição é o mais semelhante possível ao título que se encontra no índice das páginas de conteúdo. Seria desejável os títulos fossem sempre iguais, mas por vezes consideramos importante usar títulos mais longos e mais claros nas páginas de conteúdo e mais sucintos no índice, onde devem ser curtos, como, por exemplo, no caso da página “*Stating Universal Truth*”, que é chamada por “*Universal Truth*” no índice.

4.3. O espaço para recados

Em um curso on-line, é necessário prever um espaço para o professor ir dando recados aos alunos ao longo do curso, à medida em que percebe o comportamento e as necessidades dos seus alunos. Consideramos que um bom local para dar esses avisos e para motivar os alunos para o trabalho seria a *homepage* do curso, conforme o próprio *tour* guiado pelo WebCT sugere. Assim, ao acessar o curso, mesmo sem procurar qualquer instrução, o aluno vê os recados do professor e esse procedimento torna a *homepage* mais dinâmica.

Além desse espaço, usamos o debate principal (*Main*) para dar alguns recados mais pontuais para os alunos. Também disponibilizamos o calendário, onde é possível inserir compromissos pessoais ou públicos, clicáveis ou não. Ali, é possível ir agendando as datas importantes do curso, ajudar os alunos a organizarem seu tempo, e, sempre que se faz referência a

alguma página de conteúdo em alguma data, é possível fazer um *link* direto para ela. Assim, o aluno vê que tem uma tarefa a cumprir e já pode ir direto a ela.

A seguir, apresentamos uma página do calendário:

The screenshot shows a web browser window displaying the WebCT interface. The main content area is titled "Publish or Perish (Betina - COGEAE - 2002)". Below the title, there is a navigation menu on the left and a calendar for April 2002. The calendar has columns for Sun, Mon, Tue, Wed, Thu, Fri, and Sat. The dates are listed in a grid. Annotations include:

- A red box labeled "Data." pointing to the "Date: Month April Year 2002 Go" controls.
- A red box labeled "Avisos da professora." pointing to the entries for Monday, April 15th and 22nd.

	Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
View Week		1	2	3	4	5	6
View Week	7	8 - Classes Start	9	10	11	12	13
View Week	14	15 - Introduction Lessons Available	16	17	18	19	20
View Week	21	22 - Focus on "Niche"	23	24	25	26	27
View Week	28	29					

Figura 9: Calendário usado no curso *Publish or Perish*.

4.4. Os recursos para o aluno acompanhar seu desenvolvimento:

Optamos por disponibilizar o *Student Tracking* para o aluno acompanhar seu próprio desempenho. Ali ele pode ver as atividades que já fez e a nota que tirou, além dos comentários do professor sobre o seu desempenho. Consideramos importante disponibilizar todos os recursos possíveis desta ferramenta visto que alunos a distância têm extrema necessidade de desenvolver a

sua autonomia nesse aspecto. O *feedback* que recebem do professor muito provavelmente é mais limitado do que o que poderiam receber em uma situação presencial. Além disso, acreditamos que todo o tipo de autonomia que se confere ao aluno para acompanhar seu desenvolvimento em qualquer situação é benéfico.

A seguir, apresentamos o *layout* da ferramenta de acompanhamento do desempenho nas atividades auto-monitoradas e nos *assignments*:

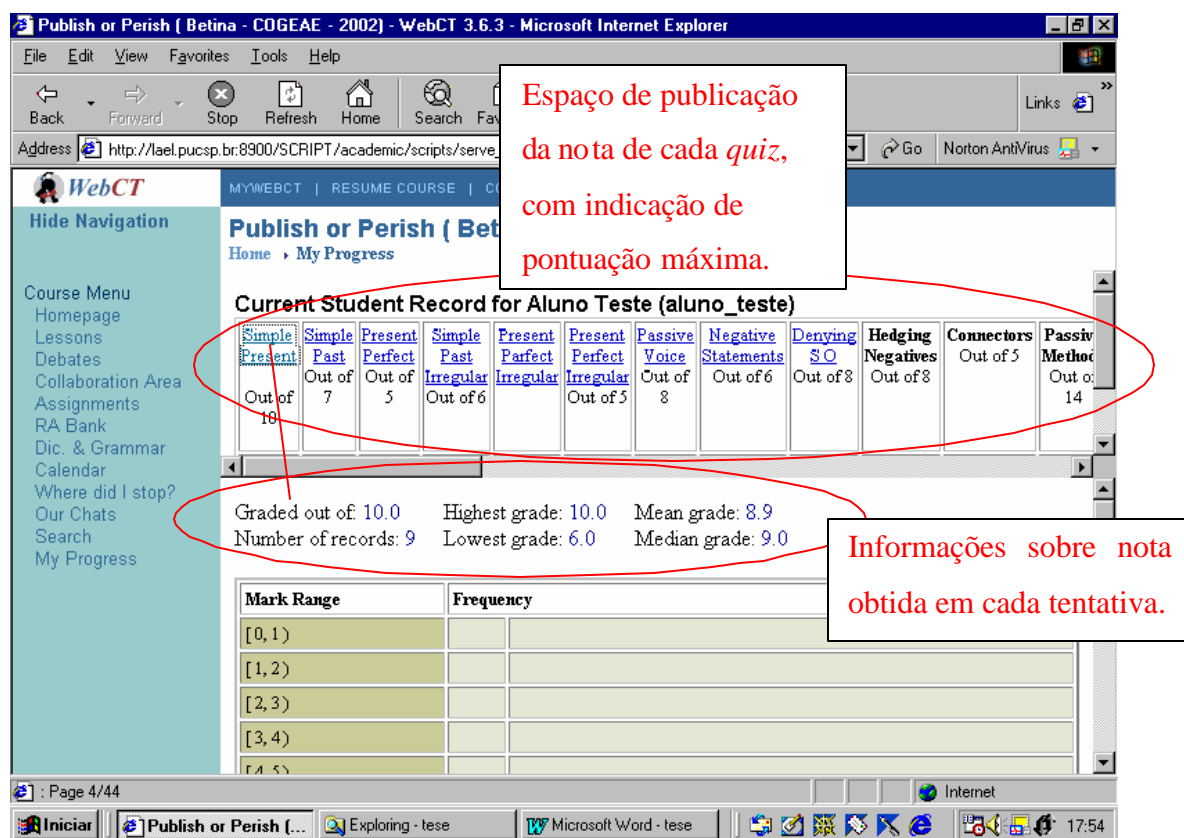
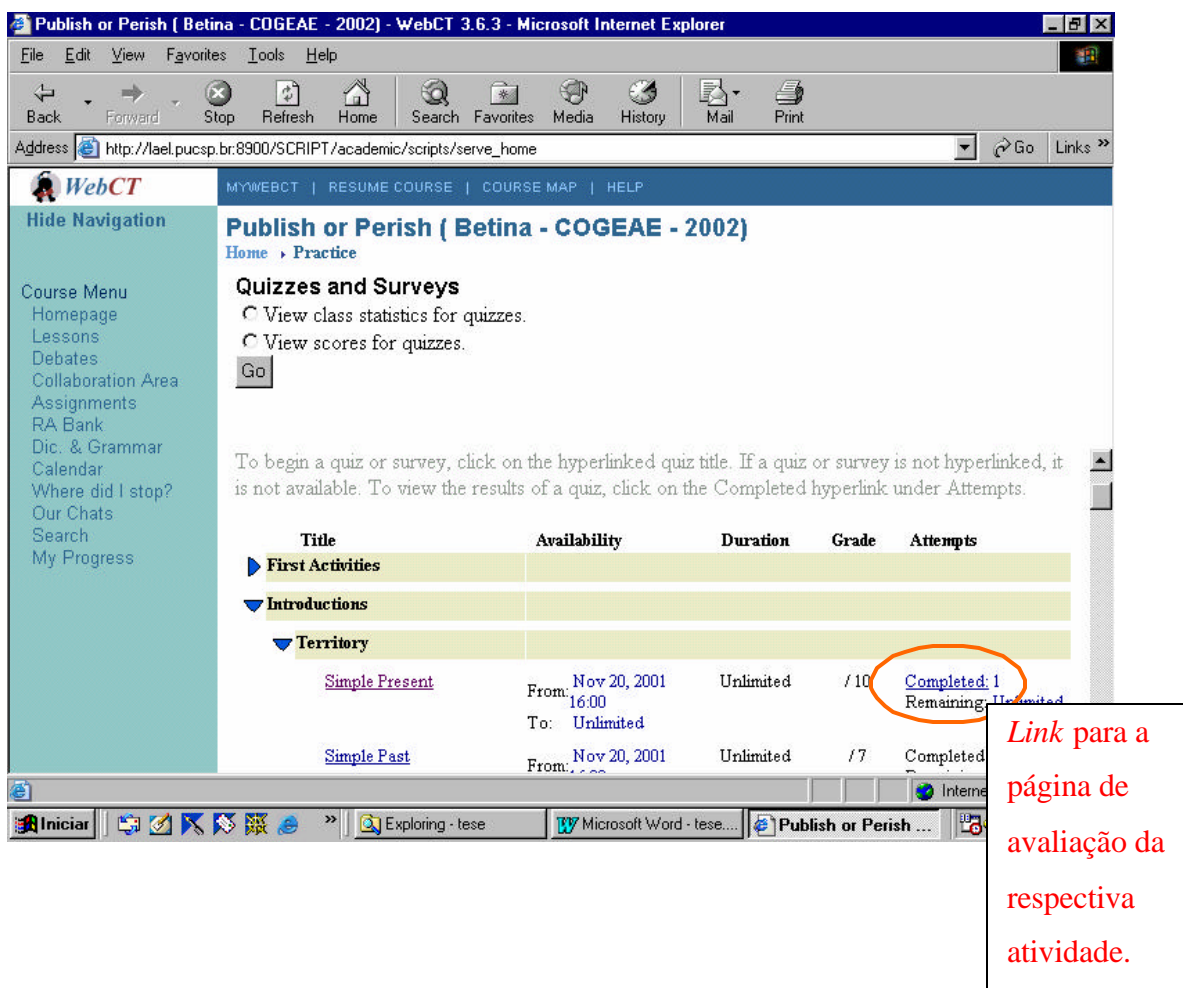


Figura 10: *Layout* da página em que o aluno observa seu desempenho nas atividades auto-monitoradas e nos *assignments*.

Como se pode ver, trata-se de um *layout* complexo, que enfatiza os pontos obtidos e apresenta alguns cálculos estatísticos sobre o aluno: nota obtida, nota máxima possível, número de tentativas, nota mais baixa das tentativas e nota mais alta das tentativas.

Para ver os comentários da professora sobre suas atividades, os alunos devem voltar à *homepage* e clicar no *link Practice*. Esse *link* os leva à listagem de atividades do curso e ali há um *link (Completed)* que remete os alunos a uma tabela com a lista numerada de cada uma das suas tentativas. Para ver a resposta automática e, se houver, os comentários da professora, o aluno deve clicar no número da tentativa que gostaria de visualizar. Vejamos a página de acesso aos comentários da professora:

Vejamos a página de acesso aos comentários da professora:



The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window displaying the WebCT interface for the course "Publish or Perish (Betina - COGEAE - 2002)". The page title is "Publish or Perish (Betina - COGEAE - 2002)" and the breadcrumb is "Home > Practice". Under the heading "Quizzes and Surveys", there are two radio buttons: "View class statistics for quizzes." and "View scores for quizzes.", followed by a "Go" button. Below this, there is a paragraph of instructions: "To begin a quiz or survey, click on the hyperlinked quiz title. If a quiz or survey is not hyperlinked, it is not available. To view the results of a quiz, click on the Completed hyperlink under Attempts." A table follows with columns: Title, Availability, Duration, Grade, and Attempts. The table contains three main sections: "First Activities", "Introductions", and "Territory". Under "Territory", there are two rows of activities. The first row is for "Simple Present" with a "Completed: 1" link circled in orange. The second row is for "Simple Past" with a "Completed" link. A red callout box points to the "Completed: 1" link with the text: "Link para a página de avaliação da respectiva atividade."

Title	Availability	Duration	Grade	Attempts
▶ First Activities				
▼ Introductions				
▼ Territory				
Simple Present	From: Nov 20, 2001 16:00 To: Unlimited	Unlimited	/ 10	Completed: 1 Remaining: Unlimited
Simple Past	From: Nov 20, 2001	Unlimited	/ 7	Completed

Figura 11: Página de acesso à avaliação das atividades auto-monitoradas no curso *Publish or Perish*.

Trata-se de um caminho relativamente tortuoso, que os alunos são orientados a seguir para encontrar os comentários aos seus trabalhos. Vários alunos reclamaram da dificuldade de ver as correções dos exercícios no sistema por e-mail.

Até o momento, descrevemos o *design* do curso *Publish or Perish* em termos lingüístico, didático-pedagógico e tecnológico. Mostramos como e em que sentido o curso se relaciona com a literatura sobre lingüística sistêmico-funcional, lingüística de corpus, estudo de gêneros, ensino de línguas de abordagem instrumental e ensino a distância de abordagem construtivista. Nosso foco era mostrar o que pretendíamos fazer com o curso, no âmbito teórico e vimos que todo o curso, desde o conteúdo apresentado aos alunos, passando pelas atividades propostas até pela maneira como foi disposto no ambiente on-line proporcionado pela ferramenta de autoria WebCT foi fundamentado em teorias de linguagem, de aprendizagem e de uso de tecnologia na educação on-line. A seguir, apresentamos como os alunos participaram do curso e qual foi o seu desempenho.

5. A interação dos alunos com o curso

A partir de agora, mostramos como os alunos interagiram com os materiais e as propostas pedagógicas do curso *Publish or Perish*, de modo a apresentar que tipo de aprendizagem o curso propiciou de fato aos alunos ali inscritos. Realizamos esta análise em termos da participação e do desempenho dos alunos no curso, pois estávamos interessados em descobrir um pouco do perfil do aluno que decidiu permanecer ou desistir do curso, no tipo de estudo que os alunos que permaneceram tiveram de realizar para atingir seus objetivos e, é claro, no desempenho dos alunos em termos de produção de artigos acadêmicos em inglês, que vinha a ser o objetivo do curso.

Entendemos participação como as atividades que os alunos realizam em diferentes espaços do curso segundo os registros que temos (ver seção 2/4.1 e 4.2.). Para avaliar o desempenho dos alunos, observamos a qualidade dos seus trabalhos realizados segundo a ótica do professor e dos próprios alunos, nos casos em que tivemos acesso a tal tipo de dado (ver 2/4.3).

O estudo do desempenho dos alunos ao término de um curso é a forma tradicional de se avaliar um curso. Esta maneira de avaliar o curso verifica se os objetivos propostos foram atingidos. Encerramos este capítulo fazendo a análise dos textos produzidos pelos alunos de modo a verificar se conseguiram produzir artigos acadêmicos a partir do que aprenderam durante o curso. Ter alunos que construíram esta habilidade ao final do curso é um forte indicador de que ele permite aos alunos atingir os objetivos propostos no início do mesmo.

No entanto, neste estudo de caso, também consideramos a participação dos alunos no curso para avaliá-lo, pois há uma grande discussão na literatura de EAD a respeito do perfil de aluno que se adequa a esta modalidade de ensino. A literatura já aponta traços de personalidade que propiciam a permanência ou a desistência em um curso on-line (Parker, 1999) e estilos de aprendizagem e posturas perante a EAD que devem ser levadas em conta quando se elabora um curso (Valenta et alii., 2001). Com esta observação mais abrangente do perfil dos alunos que permaneceram no curso, acreditamos poder avaliar melhor o quanto o curso está adequado ao seu público-alvo.

Ao elaborar o curso *Publish or Perish*, não chegamos a traçar um perfil muito claro do tipo de aluno que iríamos atender. A análise de necessidades trouxe mais informações sobre o

tipo de linguagem que gostariam de aprender e da qual precisariam para produzir artigos acadêmicos em inglês. Sabíamos que os alunos deveriam ser pesquisadores interessados em escrever e publicar artigos acadêmicos em inglês e que teriam de ter tempo e determinação para estudar aproximadamente 4-6 horas por semana. Não definimos, no entanto, o nível de proficiência desejável nem o tipo de personalidade ou estratégias de estudo que eles deveriam conhecer e usar. Além disso, aceitamos alunos pagantes e bolsistas. Os alunos pagantes eram desconhecidos da pesquisadora e se matricularam pelas vias normais e os bolsistas eram conhecidos da pesquisadora ou indicados e foram matriculados por terem demonstrado interesse em fazer o curso.

A partir da análise da participação dos alunos no curso, é possível traçar um perfil dos alunos que apresentam boa participação e bom desempenho e tecer considerações acerca do perfil de alunos que pretendemos atender e das alterações necessárias no curso para se atender cada vez melhor perfis cada vez mais variados de alunos. Trata-se, em última instância, de uma análise de necessidades ampla, orientada ao processo, que leva em conta aspectos cognitivos e afetivos dos alunos (Brindley, 1989). Esta análise não foi realizada através de questionários enviados aos alunos, mas através do seu comportamento no curso, que foi registrado pelas ferramentas de autoria, conforme descrito a seguir.

Além de avaliar a participação e o desempenho dos alunos no curso, nas seções 5/1 e 5/3, respectivamente, avaliamos a qualidade do próprio material do curso a partir do modo como os alunos interagiram com ele, na seção 5/2. Ao observar as páginas que os alunos mais acessaram, o tempo que permaneceram nelas e o seu desempenho nas atividades correspondentes àquela página de conteúdo, conseguimos tecer algumas inferências também sobre o material ao qual haviam sido expostos (ver seção 2/4.3). Trata-se, portanto de mais um dado referente ao modo como o curso atende as necessidades do seu público-alvo. Vejamos, a seguir, os resultados desta análise.

1. Participação

Para realizar a análise de participação dos alunos no curso, utilizamos as seguintes informações registradas pelo *courseware* WebCT:

- Quantidade de acessos de cada aluno no curso inteiro;
- Realização das diferentes atividades propostas pelo curso;
- Percurso dos alunos no curso;
- Tipo de interação travado com o professor e colegas;
- Meio através do qual ocorreu a interação humana no curso;
- Categoria de aluno: pagante ou bolsista.

Estes dados serão analisados passo a passo, não necessariamente na ordem apresentada acima, sempre comparando o comportamento dos alunos que encerraram o curso com os que desistiram. Elaboramos uma matriz com a síntese de todos os dados que serão considerado na análise a seguir. Trata-se da tabela 21 da próxima página.

Nesta tabela, os 18 alunos inscritos no curso foram divididos em grupos segundo o seu perfil de participação e desempenho. Os nomes fictícios dos alunos de um mesmo grupo iniciam com a mesma letra, sendo que para o grupo 1, usamos a letra A, para o grupo 2, a letra B; para o grupo 3, a letra C; para o grupo 4, a letra D; e para o grupo 5, a letra E. O grupo 1 é dos alunos que encerraram o curso; o grupo 2, dos alunos que navegaram bastante pela unidade sobre a seção de Introdução, tiveram boa participação em diferentes atividades, mas não encerraram o curso; o grupo 3 é dos alunos que navegaram um pouco pelo conteúdo do curso e tiveram uma participação mínima em alguma(s) atividades do curso, mas não o encerraram; o grupo 4 é dos alunos que praticamente só conheceram o curso, sem participar dele; e o grupo 5 é dos alunos que se matricularam, mas nem conheceram o curso.

Tabela 21- Participação e desempenho dos alunos nas diferentes atividades do curso *Publish or Perish*: perfil dos grupos de alunos

	alunos	quantidade de acessos a páginas de conteúdo	realização do curso na ordem proposta	Encerramento das unidades	realização de atividades auto-monitoradas	desempenho nas atividades auto-monitoradas	realização da produção de textos	Desempenho na produção de textos	realização da pesquisa	leitura de mensagens no fórum	envio de mensagens ao fórum	envio de e-mail	pagamento
Grupo 1	Adriana	entre 300 e 400	não	sim	sim	acima da média	sim	bom	sim	entre 30 e 40	entre 5 e 10	mais de 30	pagante
	Aline	entre 300 e 400	não	sim	sim	acima da média	sim	bom	sim	mais de 40	0	entre 5 e 10	pagante
	Andrea	mais de 400	não	sim	sim	abaixo da média	sim	bom	sim	entre 30 e 40	entre 1 e 5	entre 5 e 10	pagante
	Ângela	mais de 400	não	sim	sim	acima da média	sim	bom	sim	mais de 40	entre 1 e 5	entre 5 e 10	pagante
Grupo 2	Beatriz	entre 10 e 100	sim	sim	sim	abaixo da média	não	-	não	0	0	entre 1 e 5	bolsista
	Berta	entre 300 e 400	sim	sim	sim	acima da média	não	-	não	mais de 40	entre 5 e 10	entre 1 e 5	pagante
	Beth	entre 200 e 300	não	sim	sim	abaixo da média	não	-	não	mais de 40	entre 1 e 5	entre 1 e 5	pagante
	Bianca	entre 100 e 200	não	sim	sim	abaixo da média	não	-	não	entre 10 e 20	0	entre 1 e 5	pagante
Grupo 3	Carla	entre 10 e 100	sim	não	não	-	não	-	não	0	0	entre 1 e 5	bolsista
	Carlos	entre 10 e 100	sim	não	não	-	não	-	não	0	0	entre 1 e 5	bolsista
	Carolina	entre 10 e 100	sim	não	não	-	não	-	não	entre 1 e 10	0	0	pagante
	Claudio	entre 100 e 200	não	sim	não	-	não	-	não	entre 1 e 10	entre 1 e 5	0	pagante
Grupo 4	Daniela	entre 1 e 10	-	-	não	-	não	-	não	0	0	0	bolsista
	Diana	entre 1 e 10	-	-	não	-	não	-	não	0	0	entre 1 e 5	pagante
	Dora	entre 1 e 10	sim	não	não	-	não	-	não	0	0	0	pagante
	Dorival	entre 1 e 10	-	-	sim	abaixo da média	não	-	não	0	0	0	bolsista
Gr. 5	Eliana	0	-	-	não	-	não	-	não	0	0	entre 1 e 5	pagante
	Elisa	0	-	-	não	-	não	-	não	0	0	0	bolsista

Legenda:

Grupo 1: Alunos encerraram o curso.

Grupo 2: Alunos navegaram por toda a unidade sobre a seção de Introdução, realizaram algumas atividades, mas não encerraram o curso.

Grupo 3: Alunos navegaram um pouco pelas páginas de conteúdo do curso, tiveram participação mínima em diferentes atividades do curso, mas não o encerraram.

Grupo 4: Alunos somente conheceram o curso, sem participar.

Grupo 5: Alunos nem conheceram o curso.

Fundo cinza: Atitude ou desempenho da maioria dos alunos que encerraram o curso.

1.1. Quantidade de acessos ao curso

O primeiro aspecto que analisamos em termos da participação dos alunos no curso foi a permanência e a desistência. Com estes dados, pretendemos começar a traçar o perfil dos alunos que tenderiam a permanecer ou desistir de um curso como o *Publish or Perish* e a avaliar a adequação do curso ao seu público potencial.

A tabela abaixo mostra a quantidade exata de acessos de todos os alunos inscritos no curso.

Tabela 22: Quantidade de acessos de todos os alunos inscritos no curso.¹⁴

Categoria	Aluno¹⁵	Quantidade de Acessos
<i>Alunos que não entraram no curso.</i>	Elisa	0
	Eliana	0
<i>Alunos que tiveram menos de 10 acessos a páginas de conteúdo.</i>	Dora	6
	Dorival	4
	Diana	3
	Daniela	1
<i>Alunos que somente visitaram páginas de conteúdo e debates.</i>	Claudio	129
	Carolina	67
	Carla	38
	Carlos	17
<i>Alunos que fizeram a maioria das atividades da primeira unidade.</i>	Berta	300
	Beth	249
	Bianca	178
	Beatriz	65
<i>Alunos que permaneceram no curso até o fim.</i>	Ângela	962
	Andrea	869
	Aline	384
	Adriana	366

¹⁴ Há dados semelhantes aos desta tabela na tabela 21, coluna “quantidade de acessos a páginas de conteúdo”.

¹⁵ Os nomes de todos os alunos apresentados aqui são fictícios para preservar as suas identidades.

Conforme mostra a tabela, o curso *Publish or Perish* teve 18 inscritos, dos quais 4 permaneceram no curso até o fim. À primeira vista, trata-se de uma taxa bastante alta de desistência. Se olharmos os dados com mais cuidado, no entanto, veremos que, destes 18 alunos, dois nem acessaram o curso (Elisa e Eliana) e quatro tiveram seis ou menos acessos às páginas de conteúdo (Dora, Daniela, Diana, Dorival). Descontando estes alunos, tivemos 12 alunos que tomaram algum conhecimento sobre o funcionamento do curso e quatro que permaneceram até o fim. Destes 12 alunos, quatro não chegaram a fazer nenhuma atividade do curso além de visitar páginas de conteúdo (Claudio, Carla, Carlos, Carolina). Claudio alegou ter considerado o curso muito difícil para o seu nível de proficiência em inglês, Carla acessava o curso do seu local de trabalho e o *firewall* da instituição não liberava algumas das atividades do curso, Carlos alegou que não estava com o tempo necessário para participar de um curso como este e Carolina disse em conversa telefônica ter se sentido intimidada pelo nível dos colegas, que pode observar no fórum, e disse ter-se sentido perdida para interagir na Internet.

Restam, portanto, oito alunos que fizeram toda a primeira unidade: Beatriz, Bianca, Beth, Berta, Adriana, Ângela, Aline, Andrea. As quatro últimas permaneceram até o fim. A taxa de 50% de desistência a partir destes dados é semelhante à taxa de 40% de desistência que se observa em cursos a distância em geral (Parker, 1999). Beatriz não justificou a desistência, Bianca enfrentou um falecimento na família durante o curso, Beth foi a vários congressos durante o curso e alegou não ter conseguido acompanhá-lo e Berta se desculpou por não ter podido ficar até o fim pois estava sobrecarregada na empresa onde trabalha. Estudos indicam que horas de trabalho semanais são um dos fatores de tendem a determinar a permanência ou a desistência de alunos (Parker, 1999). Provavelmente, essas alunas que desistiram realmente estivessem sobrecarregadas e não tenham conseguido continuar.

Uma das alunas que permaneceu no curso até o fim, Adriana, não era da área de biomédicas. Ela era estudante de Letras e estava interessada no curso para fazer tradução de artigos acadêmicos em inglês. Observa-se, portanto, que, apesar do curso ter tido um foco instrumental para um público definido, houve quem se interessasse por ele mesmo sem ter o perfil do público-alvo do curso.

1.2. Relação entre pagamento do curso e permanência

Parker (1999) descobriu que alunos que têm controle interno sobre os seus atos, isto é, que acreditam ser responsáveis pelo próprio êxito, tendem a permanecer em cursos a distância; e alunos que têm controle externo sobre seus atos, isto é, que acreditam que o destino garante o seu êxito, tendem a desistir de cursos a distância. Além disso, quando esta variável é somada à variável da fonte de pagamento (aluno paga o próprio curso, os pais do aluno pagam o curso, ou o aluno tem bolsa), observa-se que 85% dos casos de desistência são explicados. Alunos com controle interno e que pagam o próprio curso tendem a permanecer.

Nós não realizamos um estudo estatístico dos fatores que levaram os alunos a permanecer ou desistir do curso devido ao pequeno número de participantes, que não nos permitiria fazer generalizações. No entanto, observamos que a fonte de pagamento parece ter sido um fator relevante para incentivar a permanência ou a desistência do curso. Nenhum aluno pagante desistiu, como mostra a tabela 21, na coluna “pagamento”.

1.3. Realização de atividades autênticas:

Do ponto de vista das atividades propostas, o grande diferencial que determinou a permanência ou o abandono do curso foi a realização ou não dos *assignments*, isto é das atividades autênticas de produção escrita, objetivo final do curso. Ao fazer o *design* do curso, consideramos esta tarefa o objetivo central do curso. Em termos construtivistas, o aluno estaria realizando a tarefa autêntica (Jonassen et alii., 1999) de produzir um artigo acadêmico em partes. Em termos instrumentais, acreditamos que foi para isso que os alunos se inscreveram no curso. Não imaginamos a possibilidade de um aluno aprender a produzir artigos acadêmicos em inglês sem redigi-los.

Nossos resultados mostram que todos os alunos que fizeram a primeira atividade escrita permaneceram até o fim no curso; os que não a fizeram, o abandonaram, conforme se pode ver na tabela 21, na coluna “realização da produção de textos.

Observamos que quem se prontificou a enfrentar o desafio de produzir o texto autêntico, isto é, de realizar o objetivo instrumental do curso, permaneceu até o fim. Provavelmente a realização desta tarefa tenha distinguido quem, de fato, tinha tempo e necessidade de produzir artigos acadêmicos em inglês; portanto, quem fez o primeiro texto, continuou o curso e fez os outros textos também.

Com os dados que temos, não é possível determinar o que levou os alunos a escreverem seus textos e permanecerem no curso ou não. No entanto, temos elementos para dizer que, no próximo curso, a produção dos textos deve ser ainda mais incentivada. Ao perceber que os alunos não estão realizando o primeiro trabalho autêntico, é necessário entrar em contato com eles para descobrir se estão precisando de alguma ajuda a mais para ficar no curso ou se a sua desistência é irreversível.

Na primeira edição do curso *Publish or Perish*, que estamos analisando aqui, só entramos em contato direto com os alunos após dois meses de curso e nosso foco foi saber por que não estavam participando das atividades colaborativas e de interação com colegas. Agora temos subsídios para saber da importância de se entrar logo em contato com o aluno e investigar por que não está realizando as tarefas autênticas.

1.4 Participação em atividades de pesquisa

Outro diferencial importante entre os alunos que permaneceram e os que desistiram foi a participação nas atividades de pesquisa colaborativa proporcionada pelo curso. Nestas atividades, os alunos deviam investigar em textos autênticos quais são as expressões usadas para realizar determinado movimento dentro de um gênero. Para realizar esta atividade construtiva e intencional (Jonassen et alii., 1999), os alunos têm de refletir sobre algum aspecto do texto do artigo acadêmico e têm de fazer investigações intencionais para atingir o objetivo de descobrir como se realiza determinado movimento do artigo acadêmico.

Todos os alunos que demonstraram ter realizado esta atividade, de alguma maneira. Nenhum dos alunos que abandonou o curso demonstrou ter realizado atividade de pesquisa, conforme podemos ver na tabela 21, na coluna “realização da pesquisa”.

1.5. Participação em atividades cooperativas

Outro resultado interessante acerca da permanência ou abandono do curso diz respeito à participação nos debates, isto é, nas atividades cooperativas, segundo a abordagem de ensino construtivista: todos os alunos que concluíram o curso leram as mensagens do fórum, três deles também postaram mensagens, indicando um desejo ou uma necessidade de interagir com seres humanos: colegas e/ou o professor. Já entre os 4 alunos que abandonaram o curso, 3 leram algumas mensagens no fórum e 2 postaram alguma mensagem. Houve, portanto, uma tendência a uma maior participação nas atividades cooperativas da parte dos alunos que permaneceram no curso até o fim. A tabela 21, nas colunas “leitura de mensagens no fórum” e “envio de mensagens ao fórum.” mostra a participação dos diferentes alunos nos debates:

Mais uma vez, não temos dados para inferir os motivos que levaram os alunos a participar ou não dos debates. No entanto, trata-se de mais um elemento para o professor dar atenção especial em uma nova versão do curso. Se os alunos que não participam dos debates tendem a desistir do curso, vale a pena entrar em contato com estes alunos assim que se observa este comportamento para ver se ainda é possível incentivá-los a permanecer no curso.

Se considerarmos estes resultados sobre a participação em diferentes tipos de atividades em conjunto, veremos que a participação regular nas atividades mais complexas do ponto de vista construtivista (Jonasen et alii., 1999), isto é, nas atividades autênticas, construtivas, intencionais e cooperativas, indicam que os alunos terão a tendência de permanecer no curso. Constata-se, portanto, que o curso acabou incentivando a permanência de alunos que tivessem um perfil de aprendizagem mais construtivista. Em um próximo curso, poderíamos incluir informações e atividades de conscientização a respeito do perfil de aprendizagem dos alunos de modo a conscientizá-los da importância de trabalharem cooperativamente, reflexivamente, buscando atingir seus objetivos e realizando tarefas autênticas.

1.6. Participação nas atividades auto-monitoradas

As atividades auto-monitoradas caem na categoria de ativas segundo os construtivistas. São atividades em que os alunos praticam algum aspecto gramatical do texto do artigo acadêmico. Apesar das atividades exigirem reflexão, sua função é primordialmente a de praticar as estruturas gramaticais que ocorrem em artigos acadêmicos no nível da ação.

Todos os alunos que visitaram as páginas de conteúdo da unidade sobre produção de introduções também fizeram as atividades auto-monitoradas. Além desses alunos, Dorival, que só havia visitado quatro páginas de conteúdo de todo o curso, também fez todas as atividades auto-monitoradas referentes à produção de introduções.

Quatro dos cinco alunos que abandonaram o curso tiveram notas abaixo da média nestas atividades e um teve notas acima da média; já entre os alunos que permaneceram, um teve notas abaixo da média e três tiveram notas acima da média. Podemos inferir que, provavelmente, os alunos que tiraram notas abaixo da média nestas atividades tivessem um grau de proficiência baixo na língua inglesa para acompanhar o curso. No entanto, vale lembrar que tivemos uma aluna com notas baixas nestas atividades que permaneceu até o fim com bons resultados na atividade de produção de textos. A partir daí, podemos inferir que vale a pena aceitar alunos com baixo grau de proficiência no curso *Publish or Perish*, mas que nem todos terão a disponibilidade para enfrentar o desafio de superar as dificuldades lingüísticas que se apresentam durante o curso e ir até o fim. A tabela 21 mostra estes dados, nas colunas “realização de atividades auto-monitoradas” e “desempenho nas atividades auto-monitoradas”.

Mais uma vez concluímos que, aparentemente, os alunos que só estavam interessados ou só conseguiam participar das propostas de prática de gramática não passaram da unidade sobre produção de introduções de artigos acadêmicos. Já os alunos que estavam dispostos, tinham tempo e haviam compreendido o funcionamento das ferramentas do WebCT que permitiam participar das atividades construtivas, intencionais, autênticas e cooperativas permaneceram até o fim, com bons resultados conforme veremos a seguir.

1.7. A interação humana no curso

A análise da interação humana no curso nos mostra claramente que estávamos lidando com um grupo muito preocupado em proteger a sua face perante os colegas. Tal comportamento foi evidenciado tanto pelos dados numéricos a respeito da interação humana no curso, quanto pelos dados qualitativos sobre o teor da interação em cada meio disponível.

Os espaços de interação humana multidirecional do curso eram o fórum e o *chat*. Além desse, havia o espaço para inserção de comentários unidirecionais do professor a cada aluno nas seções de prática e de *assignment*. O e-mail pessoal de alunos e professores e o telefone também foram utilizados na comunicação entre os participantes do curso.

No total, foram trocadas 60 mensagens no fórum e 225 mensagens por e-mail nesta primeira edição do curso *Publish or Perish*. Apesar dos convites ao longo do curso, não ocorreu nenhuma seção de *chat* ali. Quanto ao telefone, a professora conseguiu conversar 8 vezes com seus alunos por este meio.

Não nos é possível classificar estes valores como altos ou baixos, visto que cada curso é montado de uma maneira diferente dando uma função diferente à interação humana que pode ocorrer ali, sendo, portanto dados incomparáveis entre cursos diferentes. É fato, no entanto, que houve interação humana na primeira edição do curso *Publish or Perish*. O que faremos, portanto, é analisar o tipo de interação humana que ocorreu no curso.

Se compararmos a atuação do professor com a dos alunos, observaremos que a atuação do professor nos espaços de interação era muito superior à do conjunto de alunos de todas os pontos de vista que olharmos. Vejamos como o professor enviou mais mensagens no fórum e no e-mail do que todos os alunos inscritos no curso em cada espaço nos gráficos abaixo:

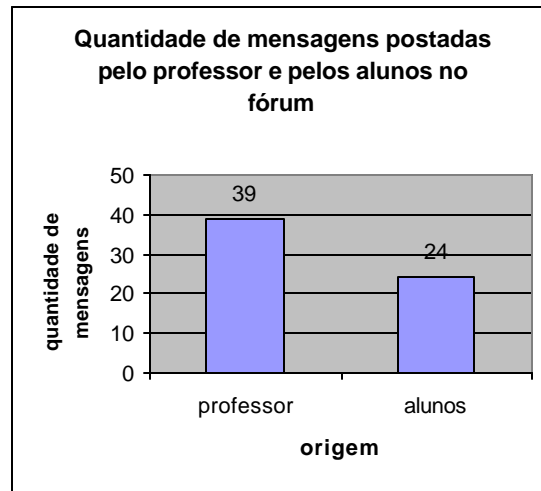


Figura 12: Quantidade de mensagens postadas pelo professor e pelos alunos no fórum.

No e-mail, a proporção entre mensagens enviadas pelo professor e pelos alunos foi um pouco mais equilibrada, sendo que ainda houve mais e-mails enviados pelo professor do que pelos alunos.

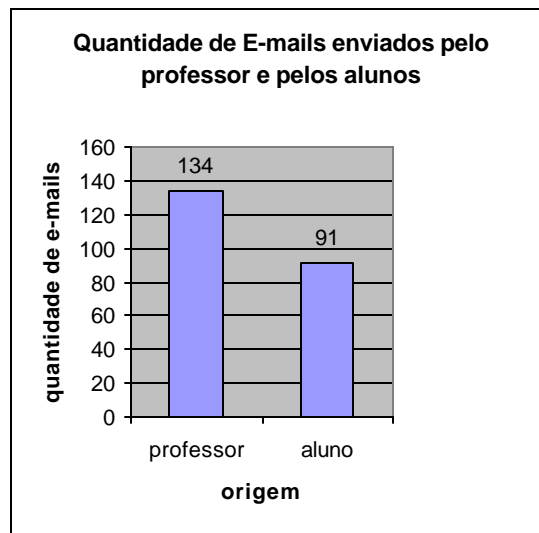


Figura 13: Quantidade de e-mails enviados pelo professor e pelos alunos

Estes dados mostram que, pelo menos nesta edição do curso *Publish or Perish*, os alunos não usaram os espaços de interação para romper com o modelo da sala de aula tradicional em que o professor fala mais do que os alunos. A interação humana no curso esteve fortemente centrada no professor, o que é confirmado pelo fato do professor ter sido o único responsável no fórum por manter a troca de turnos.

Em uma conversa espontânea, segundo Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), é esperado que haja uma troca de turnos. Há regras básicas que organizam esta troca de turnos. Em determinados momentos da conversa, há pontos relevantes para a transição, em que o falante atual escolhe o falante seguinte, ou não. Se há escolha, o falante seguinte tem o direito e a obrigação de assumir o turno, mas pode não fazê-lo. Se não há escolha, outro falante pode se auto-selecionar e dar prosseguimento à troca de turnos. Se ninguém assumir o turno no ponto relevante de transição, o próprio falante pode reassumir o turno e reiniciar o procedimento de troca de turnos.

Na linguagem oral, a questão da troca de turnos é bastante complexa, pois os falantes têm de estar atentos para o ponto relevante de transição. Em um fórum, ou por e-mail, cada interlocutor estabelece o tamanho do seu turno e não é interrompido. De qualquer modo, para que haja, de fato, uma conversa, é necessário que outros membros do grupo assumam os turnos em resposta a quem inicia a interação.

No nosso caso, de todas as mensagens trocadas no fórum, 22 simplesmente ficaram sem resposta, e, quando havia troca de turnos, foi sempre o professor quem reagiu ao turno inicial. Estes dados estão sintetizados no gráfico abaixo:

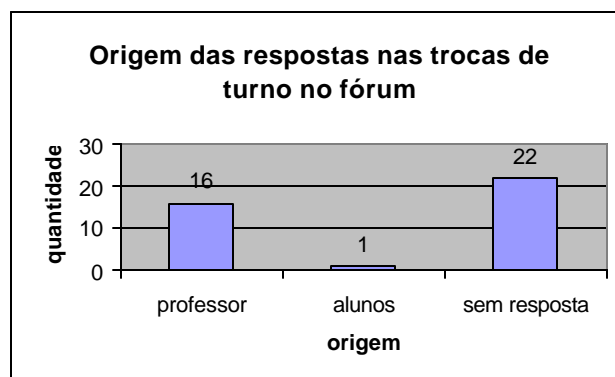


Figura 14: Origem das respostas nas trocas de turno.

Tal característica da interação no fórum dá a impressão de que estamos diante de uma turma muito relutante em responder a qualquer mensagem no fórum, seja iniciada pelo professor, seja iniciada por algum colega, o que ainda indica que interagem de uma maneira completamente diferente do que se considera natural em uma conversa espontânea. Ou seja, o tipo de interação que ocorreu ali, fortemente centrado no professor e assume e reassume os turnos iniciais, não corresponde à maneira natural de se interagir oralmente. Também é pouco provável que corresponda à maneira natural de se agir em um fórum, visto que é uma ferramenta feita para promover a interação e a troca de idéias.

No entanto, o comportamento dos alunos no e-mail nos traz indícios para compreender tal comportamento. Diferentemente do fórum, no e-mail, os alunos respondiam mensagens do professor. No entanto, das 91 mensagens enviadas pelos alunos, somente 1 tinha mais de um destinatário. Todas as outras foram direcionadas diretamente ao professor. Já das 134 mensagens enviadas pelo professor, somente 14 foram coletivas. Todas as outras foram individuais.

Tal comportamento indica que, provavelmente, o que estava incomodando os alunos no fórum (e talvez no *chat*) era o seu aspecto público. Por e-mail, tinham um comportamento semelhante ao de conversações normais, em que um fala, o outro responde e a esta resposta pode se seguir outra e assim sucessivamente. Isto fica indicado pela alta quantidade de respostas que

os alunos deram ao professor neste meio. Dos 91 e-mails, 64 eram resposta a alguma mensagem enviada pelo professor, o que indica que, em particular, os alunos interagiam com o professor. Em público, não.

Não temos dados para determinar se tal comportamento era próprio deste grupo especificamente ou do público acadêmico da área de biomédicas em geral, que deve saber mostrar sua competência por escrito ao escrever artigos e que não quer ser mal avaliado pelos seus pares ou mesmo concorrentes.

A única aluna que respondeu uma mensagem do professor no fórum trabalhava em uma empresa farmacêutica, ao passo que as outras eram professoras e pesquisadoras. Esta mesma aluna também se apresentou detalhadamente, com um excelente inglês, no fórum no início do curso. Ao conversar ao telefone com uma das pesquisadoras inscritas no curso, ela afirmou que não estava participando das discussões no fórum, pois havia visto a apresentação da aluna que trabalhava na indústria farmacêutica e havia percebido que ela era muito boa, que sabia muito inglês e que não queria mostrar através da sua participação que não era tão fluente no inglês. Não temos o registro de nenhum outro depoimento semelhante, mas visto que houve a ausência de interação aluno-aluno no fórum e a total falta de participação nas tarefas de escrita coletiva, é possível que este motivo tenha levado outros participantes do curso a tentar preservar a sua face ao não aparecer em espaços públicos.

A aluna da área de Letras manifestou ter achado estranho ninguém participar do fórum, mas como ninguém estava participando, ela também não queria se expor. Foi esta a aluna que mais enviou mensagens por e-mail, 36, sendo que a aluna que estava em segundo lugar em quantidade de mensagens havia enviado 9. Trata-se, também, de um movimento de preservação da face. Neste caso, a aluna não parecia temer demonstrar fraqueza, mas sim, parecer diferente dos outros.

Para compreender melhor o fenômeno da falta de interação entre colegas que ocorreu nesta primeira edição do curso *Publish or Perish*, recorremos à teoria da polidez de Brown e Levinson (1987). Segundo os autores, o teor de ameaça à face de determinado ato pode ser avaliado segundo a distância social entre falante e ouvinte, o poder que o ouvinte tem sobre o falante e o grau de imposição de um ato de ameaça à face (AAF) em uma dada cultura. Os

autores dizem que, a partir da avaliação do teor de ameaça à face de um determinado ato, os falantes usam estratégias para evitar a perda da face.

No caso da divulgação da escrita acadêmica para os colegas de um curso a distância, estamos em um contexto em que há grande distância social entre os participantes da possível interação, visto que os alunos não se conhecem. Quanto à diferença de poder entre os alunos, ela pode ser observada de duas maneiras: por um lado, não há diferença de poder entre os alunos, pois todos são alunos inscritos em um curso de escrita acadêmica e possivelmente enfrentam as mesmas dificuldades para escrever; no entanto, pode haver entre os colegas desconhecidos alguém da sua área com o poder de avaliar a sua produção acadêmica. Quanto ao grau de poder do professor, trata-se de situação contrária à dos colegas: o professor tem, de fato, o poder de avaliar a escrita do aluno; no entanto, não tem o poder de avaliar a sua produção acadêmica visto que definitivamente não é um pesquisador da área. Quanto ao grau de imposição de expor a sua escrita, este ato é realmente impositivo para pesquisadores que são avaliados pela sua produção acadêmica que, invariavelmente é publicada por escrito.

Neste contexto, quais são as estratégias que os alunos poderiam usar? Também segundo Brown & Levinson (1987), os participantes da interação têm, em princípio, duas possibilidades para evitar a perda da face diante de um possível ato de ameaça à face (AAF): realizar o ato ou não realizá-lo. Parece que os alunos do nosso curso optaram, em larga escala, por não realizá-lo perante os colegas, ambiente no qual o teor de ameaça à face é mais alto. No entanto, com a professora, os alunos realizaram o ato abertamente: se apresentaram, enviaram os textos, trocaram idéias e dificuldades por e-mail, provavelmente porque o teor de ameaça à face da interação com o professor fosse bem menor.

Os outros depoimentos de justificativa para a não participação no fórum foram de âmbito pessoal e familiar. Três alunas alegaram estar passando por momentos difíceis no trabalho ou em família.

O teor das mensagens no fórum e no e-mail também nos deixam inferir que os temas mais ameaçadores à face ficaram restritos ao e-mail. O fórum ficou reservado para temas mais burocráticos. Por e-mail, tratou-se de envio e correção dos trabalhos, suporte técnico individual (tentativa de solucionar problemas com senha etc.), incentivo à participação, aviso sobre datas do

curso, pedidos de desculpas dos alunos por estarem ausentes, explicação de desistência, pedido e concessão de autorização para usar dados na pesquisa, explicação sobre onde encontrar as notas, envio da avaliação final, troca de amabilidades ao final do curso, síntese do estágio atual dos trabalhos. Trata-se de temas administrativos e pessoais que os alunos pareciam preferir partilhar diretamente com o professor por e-mail.

Já no fórum, tratou-se de organização do curso, critérios de avaliação, recados sobre datas e apresentações de alunos e professores. Não houve absolutamente nenhuma troca de mensagens mais pessoal. Mesmo quando os alunos se apresentavam, a única a reagir a estas apresentações foi a professora.

Praticamente não houve discussão referente ao texto acadêmico e sua produção. Somente 4 seqüências de turnos foram sobre temas relacionados à escrita de artigos acadêmicos. Três deles, iniciados pela aluna que intimidou a outra ao se apresentar detalhadamente, e que trabalhava em indústria e não no meio acadêmico, e outro iniciado por uma pesquisadora que permaneceu no curso até o fim. As respostas a estas trocas de turno, é claro, ficaram a cargo do professor. Aparentemente, para este público, o próprio ato de opinar sobre o que vem a ser um bom texto científico pareceu ameaçador.

Se analisarmos os dados a respeito da interação dos alunos no curso do ponto de vista da permanência e da desistência, veremos que, novamente, os alunos que permaneceram no curso também interagiram mais, tanto no fórum, quanto no e-mail. A única exceção foi a aluna Berta, que segundo relatos intimidou outra aluna com a sua participação no fórum e acabou desistindo do curso. Os dados sobre o envio de mensagens no fórum e no e-mail estão nas colunas “envio de mensagens ao fórum” e “envio de e-mail” da tabela 21.

Mais uma vez, estes dados confirmam que os alunos que têm uma postura interativa pareceram ter maior tendência para permanecer no curso. A aluna que abandonou pode tê-lo feito por não ter encontrado os interlocutores que gostaria de ter no curso. Sua postura diante das tarefas era aparentemente bem pouco reflexiva, conforme vimos anteriormente, mas talvez, com colegas mais interativos, ela até tivesse permanecido no curso. Ela talvez não gostasse de trabalhar sozinha.

1.8. Percurso dos alunos

Outro elemento que corrobora a noção de que o aluno mais reflexivo (Jonassen et alii., 1999) e o mais envolvido na construção da habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês, é o que permanece no curso vem da observação do percurso realizado por cada aluno nas páginas de conteúdo do curso. Na EAD on-line, é possível seguir o caminho percorrido pelos alunos através de páginas, seus saltos e retornos. Com este registro, consegue-se observar se o aluno segue o curso na ordem prevista pelo seu *design* ou se ele faz uso dos *links* que lhe permitem estudar conforme seu próprio interesse. Conforme colocação de Horton (2000), deixamos o índice clicável com títulos indicativos do conteúdo da página à qual faziam referência à disposição dos alunos para que pudessem seguir o curso em uma ordem alternativa à prevista. Além disso, havíamos mostrado aos alunos, na unidade introdutória que ensinava a usar o WebCT, que eles poderiam clicar em qualquer elemento do índice para chegar à página desejada.

Sendo assim, acreditamos ter instrumentalizado o aluno para seguir o curso na ordem prevista ou para fazer saltos e retornos conforme o seu interesse. Portanto, acreditamos que o comportamento observado nos alunos corresponde à sua maneira pessoal de estudar e não necessariamente a uma característica da ferramenta que o obriga a estudar de determinada maneira. De qualquer modo, mesmo que os alunos não tenham compreendido a unidade introdutória, era muito mais fácil seguir o curso na ordem proposta, apertando em “*next*”, do que segui-lo em uma ordem alternativa.

Entendemos que, ao seguir o curso na ordem proposta, o aluno está fazendo o que o *design* do curso lhe solicita, e ele pode estar refletindo sobre o que está fazendo, ou não. No entanto, quando segue o curso em uma ordem alternativa, saltando páginas ou retornando, o aluno indica ter mais controle sobre o caminho que pretende percorrendo. Acreditamos, ainda, que o aluno que faz uma unidade pela metade, não tem tempo ou vontade ou habilidade para encerrá-la, e o que termina cada unidade demonstra mais perseverância. É claro que também existe a possibilidade do aluno que interrompe a unidade no meio simplesmente fazê-lo por tê-la considerado irrelevante para atingir seus próprios objetivos de estudo.

Consideramos, portanto, que o aluno tem quatro movimentos possíveis para seguir o curso:

- Seguir o curso na ordem proposta, encerrando cada unidade;
- Seguir o curso na ordem proposta, sem encerrar cada unidade;
- Seguir o curso em ordem alternativa, encerrando cada unidade;
- Seguir o curso em ordem alternativa, sem encerrar cada unidade.

A partir desta conceituação e da observação do percurso de cada aluno, observamos que os alunos que concluíram o curso tinham perfis de estudo variados: ora faziam uma unidade inteira na ordem sugerida pelo *design* do curso, ora faziam-na pela metade, ora seguiam a sua ordem pessoal, completando as unidades, ou não. Todos os alunos que permaneceram no curso acessaram todas as páginas de conteúdo das unidades do curso, seguindo a ordem indicada, ou não. Os dados a respeito deste comportamento dos alunos estão na tabela 21, nas colunas “realização do curso na ordem proposta” e “encerramento das unidades.”

Quatro alunos que desistiram do curso logo de início seguiram-no na ordem proposta, mas não encerraram nenhuma unidade (Carla, Carlos, Carolina, Dora). Outro aluno fez a unidade introdutória ao curso três vezes em ordem alternativa, mas não foi adiante (Claudio). Este aluno foi aquele que abandonou o curso alegando dificuldades para acompanhá-lo. Ignoramos Diana, Daniela, Dorival, Elisa e Eliana, pois tinham menos de 3 acessos, o que não nos permitiu inferir nenhum perfil de comportamento.

Dentre os quatro alunos que, de fato, iniciaram o curso mas não continuaram, dois tiveram perfil de comportamento semelhante ao dos alunos que permaneceram no curso até o fim, isto é, terminaram as unidades e tiveram estratégias de estudo variadas (Bianca, Beth). Já Beatriz fez duas unidades na ordem proposta, uma parcial e outra inteira e Berta fez as três primeiras unidades inteiras, mas sempre na ordem proposta.

A tabela abaixo permite visualizar estes dados:

Tabela 23: Perfil dos alunos segundo percurso de navegação no curso.

	<i>Encerraram as unidades e demonstraram perfil de estudo variado</i>	<i>Só seguiram as unidades na ordem proposta, mas não as encerraram</i>	<i>Só seguiram as unidades na ordem proposta e as encerravam</i>	<i>Só seguiram unidade em ordem alternativa e a encerraram</i>
<i>Alunos que desistiram logo</i>		Carla, Carlos, Carolina, Dora		Claudio
<i>Alunos que desistiram após fazer a unidade sobre Introduções</i>	Bianca, Beth		Beatriz, Berta	
<i>Alunos que permaneceram</i>	Adriana, Ângela, Andrea, Aline			

Muito intuitivamente, visto que temos poucos dados para tecer conclusões estatisticamente relevantes, poderíamos inferir que os alunos que permanecem no curso *Publish or Perish* também terminam cada unidade do curso e apresentam perfis de estudo variado, ora seguindo a ordem proposta, ora seguindo uma ordem alternativa. Já os alunos que desistem o curso o abandonam no meio de uma unidade e tendem a seguir somente a ordem proposta pelo *design* do curso. No entanto, temos o caso de Bianca e Beth, que tinham o perfil de participação semelhante ao das alunas que permaneceram, mas que, mesmo assim, desistiram do curso. A primeira sofreu um falecimento na família próxima durante o curso e a segunda estava envolvida em muitos congressos fora da sua cidade durante o período previsto para o curso.

O que estes dados nos mostram é que já se podia perceber que o aluno estava desistindo do curso quando ele não terminava uma unidade. Neste caso, pode ser interessante estabelecer uma estratégia de entrar em contato com o aluno logo depois de ele abandonar uma unidade no meio para saber o que estaria acontecendo. Um dos casos de alunos desistentes, por exemplo, Carla, ocorreu devido a uma percepção tardia de que a rede na qual a aluna trabalhava não permitia acessar partes do curso. Este problema, se resolvido logo no início do curso ao invés de 1 mês e meio após o início, como foi o caso, talvez tivesse mantido a aluna no curso.

Wang & Newlin (2002) também afirmam que são alunos que assumem a responsabilidade pelo seu aprendizado que tendem a permanecer em cursos on-line. Em seus cursos on-line de psicologia, eles conseguiram observar que a quantidade de acessos dos alunos às páginas de conteúdo e a sua participação no fórum e no chat praticamente ofereciam uma previsão da sua nota final. Os autores também observaram que entrar em contato com os alunos por telefone ou e-mail assim que se percebe uma baixa participação em algum destes espaços traz vários alunos de volta ao curso.

Quanto à percepção de que os alunos que só seguiram a ordem prevista no *design* também tenderam a desistir do curso, é o caso de se elaborar uma estratégia para mostrar ao aluno, mais do que no nível da informação técnica, que ele pode e deve, em alguns momentos, buscar informações específicas em páginas específicas do curso.

Quanto aos alunos que demonstraram ter o perfil dos alunos que permaneceram no curso mas, mesmo assim, desistiram, pode ser que estas estejam entre os casos de alunos que, por motivos externos, realmente não puderam permanecer no curso, mas que o teriam feito em outros momentos de suas vidas pessoais.

De qualquer forma, mesmo que estes dados não sejam conclusivos, eles nos apontam para a possibilidade de se usar o registro da ferramenta de autoria para prever uma possível desistência e talvez até reverter a decisão do aluno, se for o caso. Além disso, o registro e a interpretação dos dados também apontam para possíveis atuações tanto no nível do contato com o aluno quanto do desenvolvimento de estratégias para desenvolver no aluno o perfil de estudo *online* que pode facilitar o seu estudo.

2. Avaliação do material segundo o comportamento dos alunos

Para compreendermos melhor o tipo de comportamento que o curso *Publish or Perish* exigiu dos seus alunos, observamos os seguintes dados:

- a quantidade de acessos por página;

- o tempo de permanência em cada página;
- o desempenho dos alunos nas atividades auto-monitoradas do grupo como um todo.

Sabemos que estes dados devem ser analisados com cautela, pois o que registram é a quantidade de vezes que o aluno clicou sobre uma página e o tempo que aquela página ficou aberta em sua máquina. Não existe o registro de que o aluno clicou em uma página para, de fato, lê-la, nem que tenha ficado estudando aquela página enquanto ela estava aberta. Feitas essas ressalvas, trata-se de dados que podem ser muito reveladores se analisados criticamente. Não se pode, por exemplo, inferir que um aluno tenha ficado estudando uma página específica durante o tempo registrado pela ferramenta de autoria; no entanto, pode-se observar se o grupo de alunos teve a tendência de retornar e/ou permanecer um longo tempo em uma categoria de páginas, ou se um grupo de alunos pareceu retornar e/ou permanecer um longo tempo em uma página específica. É esta a análise que apresentamos a seguir. Com estes dados, pretendemos verificar a adequação do material do curso como um todo ao seu público-alvo.

Vejamos os resultados:

2.1. Estatística geral:

Em termos de estatística geral, as 148 páginas do curso geraram 1992 acessos por todos os alunos, que permaneceram um total de 65 horas, 35 minutos e 42 segundos no curso: uma média de 1:48 minutos em cada página.

A tabela a seguir mostra a estatística geral do curso:

Tabela 24: Estatística de acessos geral do curso *Publish or Perish*.

Estatística Geral do curso <i>Publish or Perish</i>			
No. de Páginas	No. de acessos	Duração	Duração/Acesso
148	1992	65:35:42	01:58

Esta estatística nos oferece um parâmetro para avaliar a quantidade de acessos e o tempo de permanência em cada página do curso, que serão analisados a seguir.

2.2. Média de acessos por categoria de páginas das três primeiras unidades do curso *Publish or Perish*¹⁶

As páginas cuja visitação analisamos foram as seguintes:

- Apresentação do curso ou introdução à unidade;
- Apresentação dos objetivos do curso;
- Lista de recursos;
- Conteúdo teórico;
- Exemplos;
- Resumo do conteúdo;
- Explicação de procedimento;
- Explicação de procedimento com questão a ser resolvida pelos alunos.

Estas categorias são baseadas em Horton (2000). A única categoria que ele não lista é a da explicação de procedimento com questão a ser resolvida pelos alunos. Na verdade, Horton (2000) orienta que cada página tenha somente um foco. No entanto, não conseguimos encontrar solução melhor ao elaborar o curso para resolver o problema que o WebCT nos impunha de enviar o aluno a um espaço de interação que não permitia inclusão de instruções. No WebCT, só se pode inserir instruções nas páginas de conteúdo. Portanto, quando se envia o aluno a algum espaço de interação, não é possível inserir a instrução sobre o que fazer ali. Sendo assim,

¹⁶ Optamos por analisar as três primeiras unidades, pois são as unidades em que ainda tínhamos uma quantidade razoável de alunos (no mínimo, 8) para observar o seu comportamento coletivamente. Nas três últimas unidades, só tínhamos 4 alunos participando.

tivemos de elaborar estas páginas de explicação de procedimento junto com a questão a ser resolvida pelo aluno.

A média de acessos geral das páginas de conteúdo do curso foi de 2,7 acessos por página por aluno. Somente esta constatação já mostra que o curso exigiu dos seus alunos repetidas leituras das páginas de conteúdo. Não se tratava de um curso para se ir seguindo na ordem proposta pelo *design* uma vez só, como alguns alunos talvez tenham tentado fazer, desistindo por fim. Isto não significa, no entanto, que o curso seja difícil, pois pode ser que cursos na Internet tenham esta característica, em geral. No entanto, este curso não atende alunos que pretendem ler cada página de conteúdo somente uma vez.

Ao agruparmos as páginas de conteúdo em diferentes categorias, pudemos observar que cada tipo de página teve uma média de acessos diferente, que nos permite compreender um pouco mais qual é o comportamento que o curso exige dos seus alunos.

As páginas com acesso maior do que a média foram as de introdução e apresentação do curso, com 5,1 acessos em média por aluno, o que é compreensível quando se leva em consideração que estas são as páginas de entrada do curso e das unidades. As páginas de apresentação dos objetivos e de regras do curso também tiveram um acesso maior do que a média, de 3,4, o que indica que os alunos de fato estavam interessados em conhecer as regras e os objetivos do curso.

Entre as páginas com acesso menor do que a média, estavam a lista de recursos do curso (3,6), uma página simples, meramente informativa; a página de resumo do conteúdo da unidade (2,2) e a de explicação de procedimento (2). Trata-se de uma página também informativa, que recebeu uma média de 2 visitas por aluno.

Quanto às páginas de conteúdo propriamente ditas, estas tiveram uma visita bem próxima da média: as páginas de explicação de procedimento com questão a ser resolvida pelos alunos teve 2,87 visitas em média; as de apresentação de conteúdo teórico teve 2,96 visitas em média; e a de apresentação de exemplos e de informações gramaticais tiveram 2,87 acessos em média.

O gráfico abaixo nos permite visualizar esta distribuição das visitas.

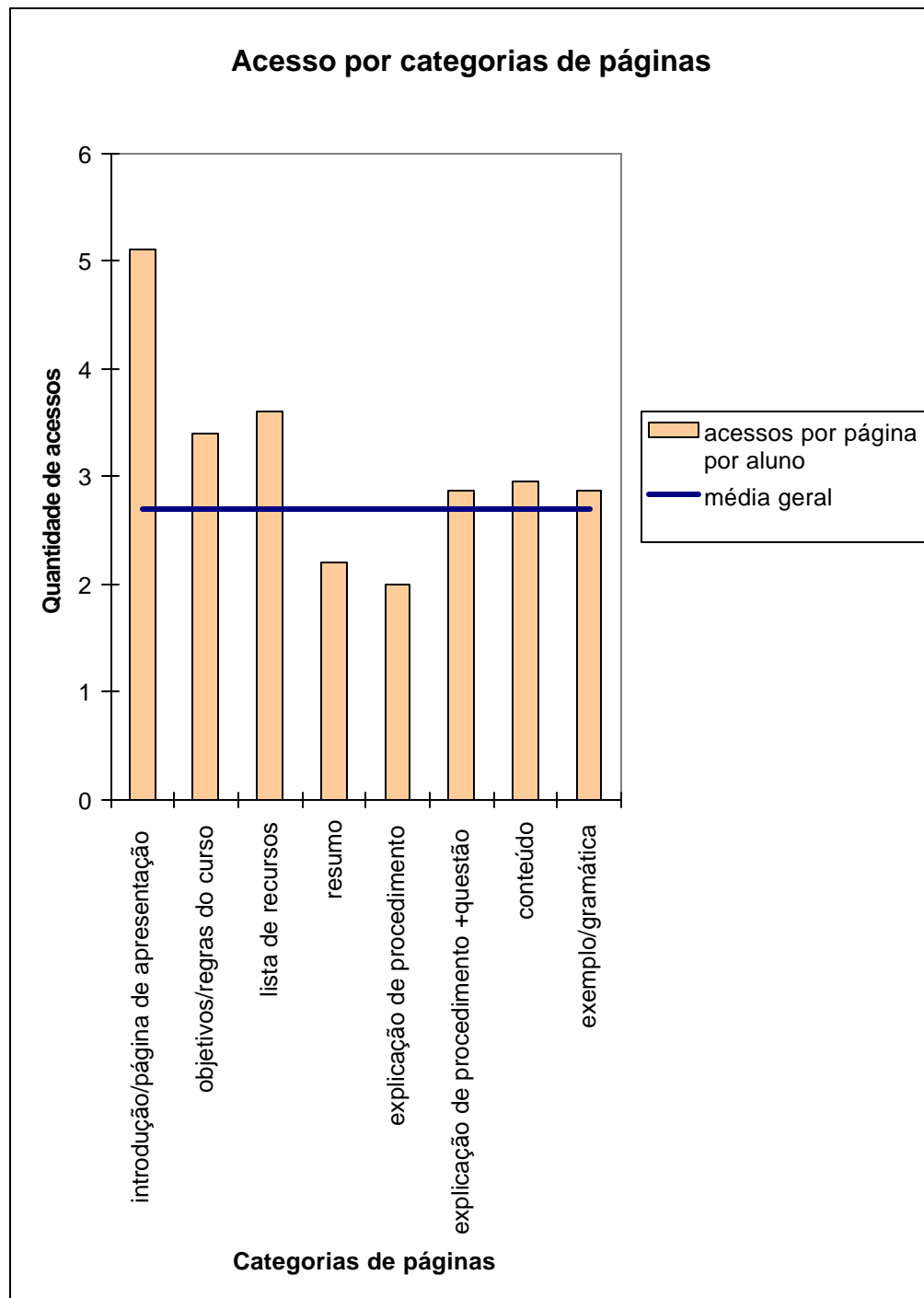


Figura 15: Acesso por categoria de páginas.

Estes dados nos mostram que os alunos pareciam ter seu interesse focado no conteúdo do curso, que as explicações teóricas levaram a uma média de visitação muito pouco maior do que as páginas com exemplos gramaticais. Além disso, os alunos visitaram bastante as páginas que lhes apresentavam objetivos e explicações do curso, o que indica que eles provavelmente queriam compreender o contexto e os objetivos do curso. Quanto às páginas meramente explicativas, elas parecem não ter provocado muito retorno, o que também era a nossa intenção ao elaborar o curso. As páginas de explicação devem auxiliar, e não provocar dificuldades.

2.3.Visitação a páginas individuais do curso *Publish or Perish*

Além de observar a visitação às categorias de páginas do curso para saber qual categoria induzia a que tipo de comportamento da parte dos alunos em termos de quantidade de acessos, observamos a visitação às páginas individuais do curso nas três primeiras unidades, nas quais tivemos a participação ativa de 8 alunos, além das visitas esporádicas dos alunos que logo abandonaram o curso.

O que nos interessava era saber quais páginas desviavam do padrão de acessos pelo conjunto de alunos que as acessou. Desconsideramos as páginas de apresentação do curso e introdução às unidades pois o seu acesso já estava em um patamar extremamente alto e o número de acessos a estas páginas afetou o cálculo de desvio padrão a ponto de ele ficar pouco significativo. Com estes resultados, temos elementos para saber que páginas tiveram tendência muito alta ou muito baixa a ser revisitadas pelos alunos da primeira versão do curso *Publish or Perish*.

A tabela abaixo mostra a páginas que tiveram quantidade de acessos superior ao padrão normal para as páginas do curso (média: 20,21 desvio: 3,5):

Tabela 25: Páginas muito mais acessadas que o padrão do curso *Publish or Perish*

Propostas de discussão das unidades 2 e 3:	
Discussion: Carefully written Ras	44
Discussion: showing your study's importance	24
Páginas de descrição de estrutura textual:	
How to Start	41
Territory	35
Niche	29
Páginas de explicação gramatical:	
Universal Truth	30
Simple present	26
Irregular verbs	26
Past with present consequence	26
Present Perfect	29
Páginas sobre uso de formas negativas:	
Negative Passive	24
Passive form	24
Negating	24
Denying S. & O	31
Páginas de instruções:	
How to go back to where I stopped	35
How to upload a file	25
Getting to know each other	31
Aims of the course and expectations	28
Resources	29

Já as páginas com acesso mais baixo que o padrão foram as seguintes:

Tabela 26: **Páginas muito menos acessadas que o padrão do curso *Publish or Perish***

Páginas de explicação gramatical:	
Connectors	16
Adding ideas	16
Opposing	16
Establishing Consequences	16
Páginas de instruções:	
How to check your calendar	14
How to see your progress	14
How to do collaborative activities	13
How to submit an assignment	13
How to read the files your peers sent to the group	9
How to take part in a chat	9
How to add a bookmark to the course	9
How to take notes	8
O primeiro tema de discussão:	
Discussion: Ras Worth reading	10

Como mostram os dados, as páginas mais visitadas são sobre tempos verbais, mas é importante notar que as páginas sobre o passado simples não estava entre as mais visitadas. Outro tema que parece ter atraído a revisitação foi o das negativas. Já o tema dos conectivos foi pouco visitado.

Quanto às páginas de instruções do tutorial, as mais visitadas foram as que ensinavam a navegar no curso, a fazer *upload* de arquivos e a conhecer os colegas. Outra página bastante visitada foi a dos objetivos do curso e a dos recursos disponíveis no curso. Trata-se de atividades básicas para se participar do curso online: conhecer seus objetivos, navegar por onde interessa, fazer *upload* de arquivos e ver onde encontrar mais informações.

As páginas de instruções que não provocaram muito retorno foram as que incentivam a comunicação com os parceiros (como participar de um *chat*, como ler os trabalhos dos colegas ou

como participar de atividades colaborativas); páginas que explicam como usar recursos tecnológicos para realizar atividades que também se pode fazer com lápis e papel (tomar notas e marcar páginas); ou atividades mais burocráticas no curso (verificar o calendário, verificar as notas e como submeter os trabalhos.)

Estes números nos permitem entrever a atitude dos alunos perante o curso. Os alunos parecem interessados no conteúdo, retornam bastante às páginas sobre tempos verbais, retornam pouco às páginas sobre conectivos; além disso, em meio a este público que participou da primeira versão do curso *Publish or Perish*, não parecia haver muito interesse em participar de atividades colaborativas ou burocráticas, mas sim de ler e retornar a páginas de conteúdo.

O acesso aos convites ao debate também leva à reflexão: o primeiro debate praticamente não teve acesso. Os alunos ainda não estavam estudando como produzir artigos acadêmicos e foram convidados a falar sobre quais artigos consideravam valer a pena ler. Provavelmente os alunos não se sentiram motivados ainda a refletir sobre este tema. Já os convites ao debate das unidades 2 e 3, que já têm conteúdo sobre produção de artigos acadêmicos, foram bastante visitados, mas nenhum dos debates teve mais de três contribuições de alunos.

Para compreender melhor o significado destes resultados, devemos compará-los aos resultados acerca do tempo de permanência nas páginas de conteúdo do curso e aos resultados de participação e desempenho nas atividades auto-monitoradas, o que será feito na seção 5/2.6.

2.4. O tempo de permanência em cada página:

Com a observação do tempo médio de permanência em cada página, podemos verificar quais são as páginas que aparentemente exigem mais dedicação dos alunos e quais exigem menos.

O tempo médio geral para as páginas do curso é de 1:58. Visto que as páginas tinham relativamente pouco conteúdo em termos de quantidade de caracteres, pode-se dizer que este tempo é mais do que suficiente para uma leitura atenta das páginas.

Segundo o cálculo de desvio padrão a respeito do tempo passado em cada página das três primeiras unidades do curso, observamos que as seguintes páginas exigiram uma atenção dos alunos acima do padrão normal (média: 2:02 desvio 0:42):

Tabela 27: Páginas com tempo de permanência muito superior ao padrão do curso *Publish or Perish*

Páginas sobre estrutura textual:	Tempo de permanência
Occupying niche	4:35
Research Article	4:47
Páginas de conteúdo gramatical:	
Denying S&O	5:38
Negating	3:12
Passive Voice	2:49
Hedging negation	3:36
Convites à discussão:	
Discussion: Ras Worth Reading	5:18
Discussion: Carefully Written Ras	3:06
Página de recursos:	
Resources	3:44
Formulário para comentar texto do colega:	
Peer's comments form: introductions	3:44
Instruções:	
How to upload a file	4:17
How to submit an assignment	4:12
How to send a message to your group	3:06

Já as páginas que exigiram menos tempo do que o padrão normal foram as seguintes:

Tabela 28: Páginas com tempo de permanência muito inferior ao padrão do curso *Publish or Perish*

Páginas de gramática sobre tempos verbais:	
Present Perfect	0:37
Past with present consequences	1:17
Past events	1:12
Irregular verbs	0:52
Simple Present	0:33
Simple Past	0:50
Páginas de gramática sobre negativas:	
Negative passive	1:09
Negative active	1:03
Páginas de gramática sobre conectivos:	
Opposition	1:12
Connectors	1:04
Adding ideas	0:31
Establishing consequences	0:29
Connecting ideas	0:56
Páginas de Instruções:	
How to read the files your peers sent to the group	1:00
How to see your progress	0:53
How to read the table of contents	0:48
How to add a bookmark to the course	0:47
How to do collaborative activities	0:30
Convite à atividade colaborativa:	
Collaborative investigation: hedging	0:59
Página de critérios de avaliação:	
Evaluation criteria	0:52
Explicação sobre atividades iniciais do curso:	
First activities	0:46

A partir das tabelas acima, podemos verificar que as questões de estrutura textual referentes ao artigo acadêmico como um todo e à ocupação do nicho, ocuparam bastante os alunos. Outro tema que ocupou bastante o seu tempo foram as negativas; já os tempos verbais e os conectivos ocuparam relativamente pouco tempo dos alunos.

Além disso, as instruções sobre atividades realmente “importantes” como fazer *upload* e submeter o trabalho receberam atenção mais demorada dos alunos. As explicações sobre atividades colaborativas também tomaram bastante tempo dos alunos: os convites às duas primeiras discussões tomaram mais tempo dos alunos, o formulário para se comentar os trabalhos dos colegas e como enviar mensagens ao grupo. Outra página longamente visitada foi a de recursos.

Em termos de páginas pouco visitadas encontramos a página que explica as atividades da primeira semana, a página que explica como ler os trabalhos dos colegas, como ver o seu desempenho, como ler o índice, como marcar páginas do curso e como participar de atividades colaborativas e os critérios de avaliação. Outra página visitada por pouco tempo foi o convite à investigação colaborativa sobre modalização.

Tem-se a sensação de que os alunos pararam e deram atenção aos primeiros convites a atividades colaborativas. Depois, por algum motivo, optaram por não participar destas atividades ativamente, e deixaram de dar atenção a elas, conforme se vê no caso dos primeiros debates que tiveram acesso longo e o terceiro que não caiu nesta categoria. Observa-se, também, que os alunos pararam para ver como se participaria de atividades colaborativas, mas o convite à atividade propriamente dita (*hedging*) foi visto mais brevemente. De fato, foram poucos os alunos que fizeram estas atividades. Foram somente os alunos que permaneceram no curso até o fim, e, mesmo assim, submeteram o material na seção de atividades colaborativas mas não interagiram entre si.

2.5. Participação e desempenho nas atividades auto-monitoradas:

Para compreender o comportamento dos alunos nas atividades auto-monitoradas, tivemos que observar simultaneamente a sua participação e o seu desempenho nestas atividades. Estes

dados serão comparados aos dados sobre visitação e tempo de permanência nas páginas de conteúdo descritos nas seções 5/2.2 a 2.4 e aos dados sobre desempenho nas atividades de escrita de artigos acadêmicos apresentadas na seção 5/3.

Quando observamos as atividades auto-monitoradas que tiveram desempenho e participação acima ou abaixo da média, podemos ver com ainda mais clareza em que exercícios provocaram o interesse dos alunos e quais provocaram dificuldades.

Das 34 atividades propostas no curso, entre atividades gramaticais e atividades de auto-avaliação dos alunos, só 4 não foram feitas por ninguém (*Passive-Active*, *Active-Passive*, *Conciseness* e *Linking Words*). A média de acerto dos alunos nas questões foi de 73,39%. A média de participação, incluindo as atividades não feitas por ninguém foi de 76%, excluindo estas atividades, foi de 86%. Observamos, portanto, que houve interesse dos alunos em fazer os exercícios que exploram o lado ativo da construção do conhecimento e que o desempenho dos alunos nestas atividades foi satisfatório, em média.

São os seguintes os valores que consideramos para tirar nossas conclusões sobre desempenho:

- Desempenho alto: mais de 90% de acertos;
- Desempenho baixo: menos de 65% de acertos;
- Participação alta: mais de 90% de alunos participando;
- Participação baixa: menos de 70% de alunos participando.

Optamos por não considerar o cálculo de desvio padrão que não estava trazendo dados muito claros.

Com base nas classificações descritas acima, os exercícios com alto nível de acertos no curso inteiro foram os seguintes:

Tabela 29: Atividades com alto nível de desempenho

Atividade:	Nota:
First person plural	100
Sequencing	100
Simple Past	100
There was / There were	100
Simple Past Irregular	95
Previous knowledge – verbs	94
Numbers	94
How to do Practice Activities	93
Although	93
Cautious Interpretation	92

Já as atividades com baixo nível de desempenho foram as seguintes:

Tabela 30: Atividades com baixo nível de desempenho

Atividade:	Nota:
Modalising	65
Passive Voice	64
Denying S&O	61
Saying How	60
Previous Knowledge - as	50

Estes resultados já nos mostram quais foram as atividades consideradas mais fáceis e quais foram consideradas mais difíceis pelos alunos inscritos no curso.

Mesmo assim, é importante lembrar que o desempenho dos alunos nas atividades auto-monitoradas foi bastante irregular, o que indica que a média de desempenho envolve uma

variância bastante grande em termos individuais. Se observarmos somente o desempenho das quatro alunas que permaneceram no curso, veremos que nem a média dos seus acertos nem a chance da aluna ter desempenho abaixo ou acima da média foi regular. Foi somente a assiduidade na realização das atividades auto-monitoradas que se manteve regular: as alunas que permaneceram no curso fizeram quase todas as atividades auto-monitoradas, mesmo sabendo que não eram atividades com alto peso para a sua avaliação final.

O gráfico abaixo mostra a irregularidade do desempenho das alunas:

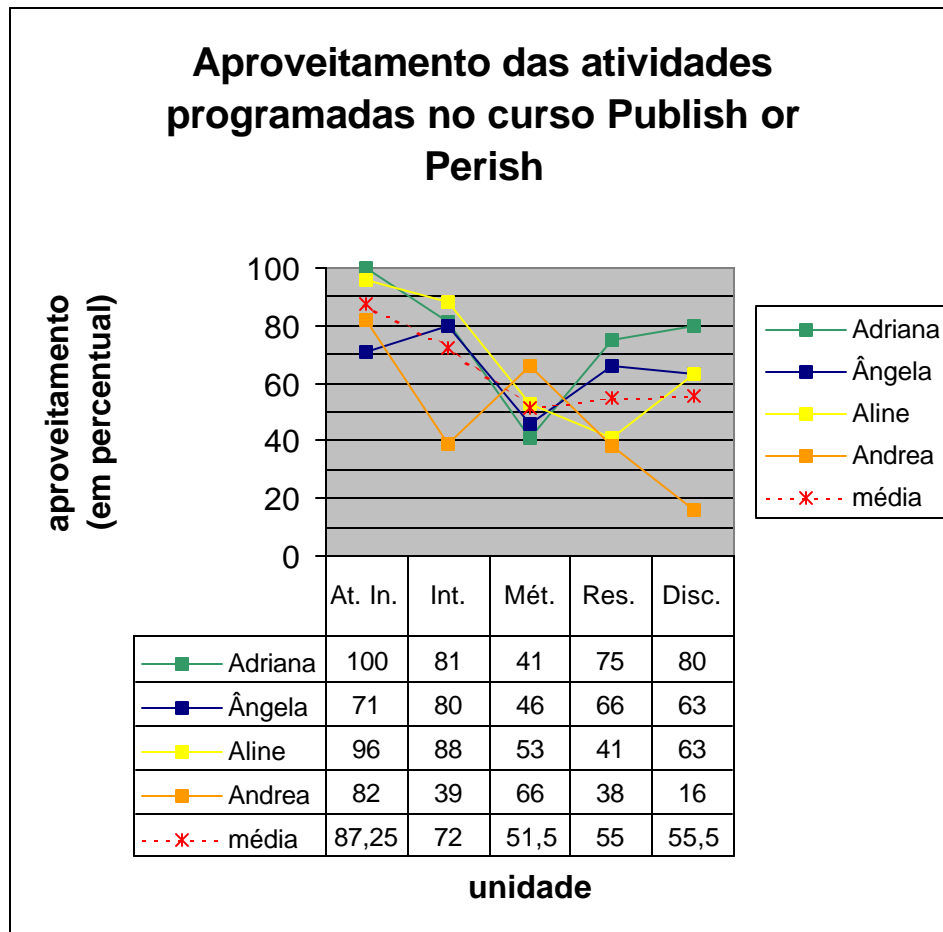


Figura 16: Aproveitamento nas atividades auto-monitoradas no curso *Publish or Perish*.

Quanto à participação e ao desempenho em cada atividade auto-monitorada, realizamos cálculo de desvio padrão do índice de participação e detectamos as seguintes atividades como desviantes:

Atividades com alto índice de realização:

Tabela 31- Atividades com maior nível de participação

Atividade:	Nível de participação:
Although	100
Cautious Interpretation	100
Describing Procedures	100
First person plural	100
Modalising	100
Numbers	100
Numbers 2	100
Passive Methods	100
Present Perfect	100
Saying Why	100
Sequencing	100
Simple Present	100
There was There	100
This...	100

Atividades com baixo nível de realização:

Tabela 32 – Atividades com menor nível de participação.

Atividade:	Nível de participação
Active – Passive	0
Conciseness	0
Linking words	0
Passive – Active	0
First Assignment	22

How to do practice activities	55
Hedging Negatives	66
Connectors	66
Denying S&O	66

Observa-se, portanto, que seis das dez das atividades de gramática com alto índice de acertos (média 100%), também tiveram alto índice de realização: *First person plural*, *Sequencing*, *There was/There were*, *Numbers*, *Although* e *Cautious Interpretation*.

A atividade de ambientação teve baixíssimo nível de realização, provavelmente porque não estava direcionada ao interesse primário dos alunos que era o que aprender a produzir artigos acadêmicos em inglês. Esta atividade era puramente mecânica. Seu objetivo era somente o de levar o aluno a praticar o uso da ferramenta de submeter trabalhos.

As atividades com baixo índice de acertos podem ser um indicador de que não havia material suficiente no curso para os alunos terem bom desempenho nelas, ou que estavam mal formuladas, ou que alunos não estudaram o que era necessário para ter um bom aproveitamento. Temos cinco casos destes aqui. Um deles também estava na lista de atividades com baixo índice de realização: Denying S&O. Além disso, uma das atividades de baixo desempenho era sobre voz passiva (*Passive Voice*) e duas das atividades que não foram feitas por ninguém eram exatamente sobre este tema (*Active-Passive e Passive-Active*). Discutiremos esta questão em detalhes ao compararmos os resultados das visitas às páginas de conteúdo com os resultados sobre participação e desempenho nas atividades auto-monitoradas.

Há indícios de que atividades difíceis não chegam a afugentar alunos, mas também não atraem. Nenhuma das atividades de baixo índice de acertos está entre as de alta realização. Pode-se interpretar, portanto, que os alunos que demonstram ter um comportamento reflexivo ao visitar as páginas de conteúdo, visto que tendem a retornar às páginas e a permanecer nelas pelo tempo necessário para lê-las com atenção, também fazem as atividades auto-monitoradas, mesmo que sejam fáceis, ou talvez por isso mesmo. No entanto, no caso em que a atividade não estava diretamente relacionada ao objetivo dos alunos de conhecerem o texto do artigo acadêmico, eles não a realizaram.

Já quando os exercícios eram difíceis, nem todos os alunos fizeram as atividades. Isto indica que, quando se está no nível das tarefas ativas, segundo o construtivismo (Jonassen, 1999), não é necessário que elas sejam difíceis. Elas podem ser fáceis, que mesmo assim os alunos as realizam. Quando são difíceis, às vezes as evitam.

2.6. Comparação dos dados sobre visitação a páginas de conteúdo e participação e desempenho em atividades auto-monitoradas

Por fim, se compararmos os resultados referentes à quantidade de acessos a páginas de conteúdo, tempo de permanência nelas e desempenho e participação nos exercícios, observaremos que uma parte problemática do curso dizia respeito ao estudo das formas negativas.

A página de conteúdo *Denying S&O*, que trata das formas negativas que ora negam o sujeito, ora o objeto, teve alto índice de acesso, alto tempo de visitação e o exercício correspondente apresentou baixo aproveitamento e baixa realização. Não há dúvidas que se trata de uma página de conteúdo que precisa ser alterada: os alunos pareciam ter dificuldade ao estudar e ao praticar o seu conteúdo. Levando em consideração que temos outras páginas sobre o tema negativas entre as páginas de alto acesso e o exercício sobre modalização de negativas (*hedging negatives*) também está entre as mais acessadas, valeria a pena reformular toda esta seção de conteúdo do curso.

Outro tema que parece ter apresentado problemas é o da voz passiva: das três atividades que havia sobre o tema no curso, em uma os alunos apresentaram baixo desempenho e as outras duas não foram feitas por ninguém. Estes dados são um indicativo de que estas atividades pareceram desmotivar os alunos e devem ser revistas. Se ainda compararmos estes dados com aqueles sobre visitação de páginas, veremos que são páginas bastante acessadas com alto tempo de permanência. Mais uma vez, temos um tópico que parece apresentar dificuldades para o aluno e que deve ser revisto.

Já o exercício sobre conectivos teve baixa participação e as páginas sobre o tema tiveram baixo tempo de permanência. Neste caso, os alunos podem ter considerado o tema irrelevante

(conforme já vimos, este grupo de alunos parecia fugir do que **he** parecia irrelevante) ou fácil demais.

As páginas de apresentação da forma dos tempos verbais, que foi o aspecto gramatical da escrita acadêmica mais mencionado na análise de necessidades com potenciais alunos do curso (*Simple Present, Present Perfect, Irregular Verbs e Negative Passive*), tiveram alto nível de acesso, baixo tempo de permanência e alto nível de realização nas atividades auto-monitoradas. Confirma-se, portanto, que este tema também interessou aos alunos reais do curso, tanto em termos de estudo quanto na prática. No entanto, trata-se de um tema que não causou maiores dificuldades e que pode ser estudado rapidamente.

Apesar deste tema não ter parecido causar dificuldades aos alunos, também não se pode afirmar que os alunos já dominassem os tempos verbais do artigo acadêmico em inglês antes do curso. Com exceção do exercício sobre *Simple Past*, que figura entre as atividades com alto índice de acertos, todos os resultados das atividades auto-monitoradas sobre tempos verbais estão dentro do padrão normal de aproveitamento das atividades do curso, e as suas páginas de conteúdo correspondentes tiveram quantidade de acessos e tempo de acesso mediano.

3. Análise qualitativa dos trabalhos das alunas que permaneceram no curso *Publish or Perish*

A seguir, apresentamos uma análise qualitativa dos trabalhos que as alunas foram entregando ao longo do curso. Todas encaminharam os quatro textos pedidos e, quando necessário, enviaram reescrituras. Faremos a análise dos textos das três pesquisadoras da área de biomédicas. Não analisaremos os textos da aluna de letras, pois ela tinha por objetivo aprender a traduzir artigos acadêmicos, o que difere do objetivo original do curso *Publish or Perish*.

Faremos a análise do desenvolvimento dos textos de cada uma das três alunas, observando como elas constroem a intertextualidade com o material do curso e com outros textos do gênero artigo acadêmico. Observamos, especificamente, o domínio que elas demonstram da gramática sistêmica do inglês geral e a incorporação de aspectos instrumentais do artigo acadêmico

desenvolvidos ao longo do curso em seus textos. Sempre que possível, tecemos conclusões acerca do aprendizado observável nos textos das alunas.

3.1. Ângela: Já sabia muito inglês e demonstrou ter aprendido como escrever artigos acadêmicos no curso

O primeiro trabalho de Ângela, a breve introdução de um artigo acadêmico, já apresentou um texto muito semelhante a uma introdução autêntica da área de biomédicas. Vejamos o seu texto:

(66) Rhinosporidiosis is an infection caused by Rhinosporidium seeberi and characterizes of (characterized by) elevated lesions resembling polypoid masses or papilomas with white–yellow points in the mucous membranes. The organism cannot be cultured. As a result, little is known about it, but it has been considered a fungus.

It is more frequent in respiratory mucosa of nasal cavity and is rare in the eye, where, when it occurs, the preferred sites are the conjunctiva and the lacrimal sac.

In Brazil, the first case of the disease was related in São Paulo in 1930.

(Here) We describe the first case of ocular rhinosporidiosis in Brasília and discuss the main features of it.¹⁷

Em três parágrafos, conforme solicitava a atividade, a aluna definiu o território (de “*Rhinosporidiosis*” até “*fungus*”), definiu o nicho (de “*It is more frequent*” até “1930”) e ocupou o nicho com clareza (de “*We describe*” até o fim). Os tempos verbais utilizados estão todos adequados ao movimento em que estão inseridos. O território está estabelecido no presente, o nicho foi apresentado no presente e no passado simples e o objetivo do trabalho (ocupação do nicho) está no presente simples, conforme a aluna havia podido estudar no curso. Além disso, ela

¹⁷ O texto simples é exatamente o que a aluna escreveu. O texto sublinhado corresponde às intervenções da professora enviadas à aluna.

usou expressões típicas de textos acadêmicos, que também foram trabalhadas no curso, como "*Little is known about*" e "*cannot be cultured*".

Ela não utilizou a expressão mais típica para apresentar objetivos em artigos acadêmicos da área de biomédicas ("*Here we*"), mas a expressão "*We describe...*" que ela selecionou também é válida para apresentar objetivos.

Todas estas características do seu texto apontam para a ocorrência de aprendizagem da parte da aluna sobre como produzir artigos acadêmicos em inglês.

Poder-se-ia argumentar, no entanto, que ela talvez já soubesse escrever artigos antes de iniciar o curso. Mesmo assim, consideramos pouco provável que ela já soubesse escrever artigos, pois seu texto contém algumas (poucas) falhas sistêmicas de uso do inglês geral. Ela apresentou um erro de uso de voz passiva ("*characterizes of*" deveria ser "*characterized by*") e apresentou dificuldades para usar o artigo definido *the* que não havia sido enfocado no curso.

Já no seu texto sobre métodos, Ângela apresentou um texto conciso e preciso, conforme se enfocou no curso. Vejamos o que a aluna escreveu:

(67) To asses the relationship between dry eye and sex we studied 123 patients chosen randomily from the patients who were admitted to the Department of Ophthalmology of Hospital das Forças Armadas, Brasília, from June 1, 1990, to May 30, 2002, ranging in age from 10 to 83 years, seventy female **sex** and 53 male **sex**.

Examination included asking about symptoms of dry eye, evaluation of ocular surface, fluorescein tear break up time, staining of the ocular surface with rose bengal, and Schirmer test, as described, with and without nasal stimulation.

We also examined meibomian gland secretion using a slit lamp.¹⁸

¹⁸ O texto simples é exatamente o que a aluna escreveu. O texto sublinhado e o negrito corresponde às intervenções da professora enviadas à aluna.

Chama a atenção no texto de Ângela as expressões “*to assess*”, “*using*” e “*as described*”, que foram bastante trabalhadas no curso. Além disso, ela usa frases longas e repletas de informação, como de praxe em descrições de métodos. Em termos sistêmicos, ela errou a ortografia de “randomly” (“randomily”) e apresentou uma expressão truncada para se referir ao sexo dos pacientes (a palavra “sex” não é necessária neste caso.) Trata-se de expressões muito comuns na literatura acadêmica de biomédicas. Se a aluna já tivesse ampla experiência com a produção de artigos acadêmicos em inglês ou se fosse falante nativa do inglês, é pouco provável que usasse tais expressões.

No seu texto sobre resultados, ocorre o mesmo fenômeno: a aluna apresenta estruturas aprendidas no curso ao lado de pequenos erros de gramática do inglês. A estrutura do seu texto corresponde àquela apresentada no curso: apresenta-se o que se estudou, como se estudou e o que se descobriu. Indicações sobre o motivo para ter feito o estudo e a apresentação de conclusões são opcionais. A aluna optou por realizar todos os movimentos, conforme vemos em fragmentos do seu texto. O fragmento a seguir apresenta a motivação do estudo, o que se estudou e como se estudou:

(68) In an attempt to analyse a non surgical treatment of inferior eyelid fat pads (**motivação**), we tested the reduction of the fullness and bulging of the lower eyelids (**o que se estudou**) with the AVID-X injection, a substance that dissolves fat (**como se estudou**).

Os dois fragmentos a seguir mostram exemplos de apresentação de resultados propriamente ditas que ocorrem em seu texto:

(69) There were no significant differences among the 3 groups for these factors and this incidence was not dose-related (**o que se descobriu**).

(70) The results of treatment on the bulging of the lower eyelids indicated a significant difference from baseline to the low(5 U) and high dose(10U) groups at 3, 6 and 12 weeks as compared with the vehicle injection (fig.1). (**o que se descobriu**).

Por fim, a aluna aponta para uma conclusão:

(71) These results emphasize that the use of AVID-X injection to reduce eyelids fat pads is a viable therapeutic option, avoiding the risks of surgical excising approaches (**conclusão**).¹⁹

Seu texto emprega os tempos verbais de maneira adequada, contém várias das expressões trabalhadas na unidade de resultados (“*In an attempt to*”, “*There were no significant differences*”, “*These results*”, “*-ing*” etc.).

Em termos sistêmicos, seu texto continua com alguns artigos definidos a mais: a aluna escreveu “*The intervals between the treatments was 3 weeks*”, sendo que a expressão que se usa para descrever o intervalo entre tratamentos em inglês é “*Intervals between treatments were of 3 weeks*,” sem o artigo definido. Mais uma vez, trata-se de uma expressão comum em textos científicos que não foi trabalhada diretamente no curso. Se a aluna já a conhecesse antes do curso, não teria feito a opção que fez. Como o artigo definido também não foi trabalhado no curso, ela não teve a oportunidade de observar este aspecto gramatical no curso.

O comentário que a docente fez sobre o seu texto foi simples e direto: “*Excellent text! A really professional results section!*” Os erros encontrados no seu texto foram tão pequenos que a professora preferiu não comentá-los muito, até por que não havia material no curso para orientar a aluna a respeito do uso do artigo definido. Em uma próxima versão do curso, seria o caso de incluirmos a observação deste aspecto gramatical no curso.

A íntegra do seu texto sobre resultados pode ser vista no anexo C.

Por fim, para escrever a seção de discussão, já no final do curso, a aluna estava enviando mensagens de que estava com dificuldades para estudar, e percebe-se que usou uma estratégia mais prática para terminar o curso. Aparentemente, ela fez o essencial: observou aos

¹⁹ Nos exemplos 68-71, o texto simples é exatamente o que a aluna escreveu. O texto em negrito são observações da pesquisadora.

movimentos obrigatórios e opcionais de uma discussão, levou em consideração aspectos superficiais de gramática, tais como o uso de conectivos e de primeira pessoa do plural (os temas das atividades auto-monitoradas) e deu menos atenção à realização de cada movimento em termos formais, o que, de fato é mais difícil.

A aluna inicia seu texto rerepresentando seu principal resultado, o que vem a ser o único movimento obrigatório da discussão segundo Swales (1990) desta vez usando o presente simples, conforme trabalhado no curso. Vejamos o início do seu texto:

(72) Here we provide evidence for the association of keratitis with the use of B lactons in six eyes of five patients.

Posteriormente, a aluna realiza alguns dos movimentos descritos no curso para a seção de discussão, tais como explicação e dedução e hipótese.

No entanto, ao dar explicações para os seus resultados, a aluna usa o passado simples, o que está em desacordo com o material apresentado no curso, que sugere o uso do presente simples ou do presente perfeito. Vejamos alguns trechos do texto da aluna e que oferece explicações no passado simples:

(73) Early studies using lactons on animal corneas led to corneal inflammation, with the break down of the epithelial barrier. Further research aimed at identifying compounds with reduced local adverse effects. Later, B lacton, an derivated of the older lacton antibiotic, was better tolerated.

As suas deduções e hipóteses foram modalizadas, conforme o esperado em artigos acadêmicos. No entanto, a aluna usou estratégias de modalização trabalhadas na unidade de *Introdução* e não as apresentadas na unidade de *Discussão*. Trata-se, novamente, de uma estratégia prática para produzir o texto. Ela parecia saber que precisava modalizar seus termos mas não se aprofundou em novas maneiras de realizar esta função. Vejamos alguns exemplos do como ela apresentou suas deduções e hipóteses:

(74) This report illustrates a possible association between the use of B lacton and keratitis.

(75) We believe that, at present, topical B lacton analogs may be relatively contraindicated in patients with a history of dry eye or prior inflammation.

Quanto a aspectos mais simples de gramática, a aluna usa os conectores *although* e *therefore*, enfatizados nesta unidade, conforme se pode ver nos exemplos abaixo:

(76) Although it is possible that other compounds of the formulation may be contributory, we consider less likely because the patients had tolerated multiple ocular medications previously.

(78) Therefore it is possible that lacton analogs may not be suitable for long term therapy in some patients because may induce ocular lesion.

É perceptível que a aluna não usou expressões como “*that is*”, nem “*first*”, “*second*” e “*last*” ou outras semelhantes para estruturar suas explicações cuja função nem sempre está clara, não se aprofundou no uso correto dos tempos verbais, mas fez uma discussão bastante aceitável, que foi elogiada pela professora, e que pode ser vista na íntegra no anexo D.

Observa-se, mais uma vez, que, para desenvolver a produção de artigos acadêmicos em inglês a partir do curso *Publish or Perish*, o aluno precisa, realmente, ter uma postura ativa de estudo. Ângela demonstrou ter estudado bastante nas primeiras unidades do curso, o que está representado em seus textos. Já quando chegamos à última unidade, a aluna aparentemente não conseguiu se dedicar tanto, o que também ficou visível no texto. No entanto, como ela tem boas estratégias de estudo e soube priorizar o que era mais importante (a estrutura do texto e o uso de estratégias já conhecidas para realizar os movimentos do texto da seção de discussão), a aluna acaba apresentando um excelente trabalho.

3.2. Aline: Aluna já sabia muito inglês e deixou dúvidas se o curso interferiu no seu texto

Assim como Ângela, Aline produziu bons textos durante o curso. No entanto, sua produção não demonstra com tanta clareza que o curso tenha interferido no seu modo de

escrever. Conforme veremos a seguir, seus trabalhos apresentam um inglês muito correto, mas, pelo menos em seus dois primeiros trabalhos, usam poucas expressões típicas de artigos acadêmicos que os alunos deveriam observar durante o curso.

Esta aluna apresentou vários traços de comportamento que indicam que ela resistia a incorporar novos procedimentos à sua rotina de trabalho e, possivelmente, também aos seus textos. Ela enviou todos os textos por e-mail alegando que não conseguia aprender a usar os *links* da ferramenta de *assignments* para enviar o material. De fato, não é fácil usar esta ferramenta, mas os outros alunos conseguiram aprender a usá-la. Além disso, em nenhum momento enviou reescrituras dos seus trabalhos. Ela parecia sempre estar muito contente com o material enviado. Suas notas nunca eram baixas, devido à alta qualidade do material que enviava, mas sempre era possível melhorar algum aspecto do texto indicado pela professora e ignorado pela aluna. Ela nem comentava o fato de não enviar as reescrituras pedidas.

Vejamos, portanto, como ficou a sua introdução, que é o texto no qual mais se consegue observar a interferência do curso na sua produção:

Na sua introdução, a aluna definiu o território, estabeleceu o nicho e ocupou o nicho, conforme demonstram os exemplos a seguir:

(79) The use of alcohol and/or drugs by adolescents is generally studied through school surveys, with collective application of anonymous questionnaires. **(definição do território)**

(80) The use of anonymous questionnaires is often associated to data reliability, but it brings some disadvantages too. **(definição do nicho)**

(81) Looking to these questions, the objectives of the present paper were to evaluate the influence of subjects' identification on their scores in the DUSI and to compare the answers of students with high and low scores in the DUSI-R lie scale. **(ocupação do nicho)**²⁰

²⁰ Nos exemplos 79-81, o texto simples é exatamente o que a aluna escreveu. O texto em negrito são observações da pesquisadora.

Os tempos verbais dos dois primeiros movimentos estão adequados. No entanto, ao ocupar o nicho, a aluna usou o passado simples, que não é o mais comum neste caso e indica que este ponto não foi observado ao estudar as características de um artigo acadêmico.

Outra característica do seu texto que indica que a aluna ainda está bastante ligada à sua maneira de escrever anterior ao curso é que ela usa expressões como “*in the sense of*” e “*the objectives of the present paper*”, que parecem traduções literais das expressões típicas do português “no sentido de” e “os objetivos do presente trabalho”. Este tipo de inadequação vai se tornando mais rara quando se faz pesquisa em textos autênticos conforme recomendado pelo curso e reforçado pela professora ao corrigir o trabalho da aluna.

Exceto pela inadequação na realização de alguns movimentos trabalhados no curso, o texto da aluna praticamente não apresenta erros de gramática (apenas um conectivo e uma preposição mal empregados) e contém algumas repetições de idéias. Observa-se, portanto, que a aluna tinha conhecimentos de inglês suficientes para escrever artigos aceitáveis, mas que pouco aproveitou a oportunidade de aprimorar sua habilidade de produção de artigos acadêmicos em inglês. A íntegra da sua introdução está no anexo E.

Este comportamento verbal da aluna se mantém nos outros textos: ela sempre apresenta um texto bastante fluente, com inglês bastante correto, mas com poucas incorporações dos temas trabalhados no curso.

Sua seção de métodos estava muito correta, mas poderia ser mais precisa em alguns pontos. Precisão é um tema bastante enfatizado na unidade de Métodos. Vejamos alguns fragmentos dos seus textos:

(82) The subjects of the present work were **all of the** 784 students of a public middle school in São Paulo, Brazil.

(83) Data were collected through **the use of** DUSI-R (Drug Use Screening Inventory - revised)²¹

²¹ Grifos da autora do presente trabalho.

As expressões grifadas “*all of the*” e “*the use of*” não estão incorretas, mas havia atividades no curso para os alunos descobrirem maneiras de evitá-las. Mais uma vez, observa-se que a aluna tem um conhecimento de inglês muito amplo, mas que não alterou muito o seu texto a partir do curso. A seção de métodos de Aline está apresentada na íntegra no anexo F.

As seções de resultados e discussão da aluna estão tão bem escritas que não nos foi possível fazer uma análise do quanto ela aprendeu no curso. Nestes trabalhos, ela apresenta algumas estruturas trabalhadas no curso, mas, devido ao seu profundo conhecimento da língua inglesa anterior ao curso, não podemos inferir que ela tenha aprendido estas expressões no curso. De qualquer modo, apesar de não ter enviado as reescrituras pedidas dos textos anteriores, os dois últimos textos que enviou estavam tão bons que não havia qualquer motivo para se solicitar reescritura. A aluna, no mínimo, se dedicou a produzir textos o mais próximo possível de textos autênticos e já se observam expressões trabalhadas no curso em seus textos, tenham elas sido durante o curso ou não, visto que ela já poderia conhecê-las e usá-las anteriormente.

Vejamos alguns exemplos da sua seção de resultados, apresentada na íntegra no anexo G.

A aluna estruturou o texto em termos de “o que se estudou”, “como se estudou” e “o que se descobriu”, usando o tempo verbal correto, o passado simples:

(84) The present study compared the answers of students with high and low scores in the DUSI-R lie scale and evaluated the influence of subjects' identification on their scores in the DUSI (**o que se estudou**). Data were collected from 784 students of a public middle school through the use of the Drug Use Screening Inventory - revised (DUSI-R), designed by Tarter (1990). (**como se estudou**)

The results for the demographic variables showed that in this sample, being a female reduced the odds of belonging to the high score group (by) 0,71 times. One or two years of school delay increased the probability of belonging to high score group by 1.5 and 2 respectively. (...) (**o que se descobriu**)²²

²² O texto simples foi produzido pela aluna e os comentários em negrito pela pesquisadora.

Além disso, a aluna usou expressões típicas de artigos acadêmicos e trabalhadas no curso, tais como “*to evaluate*...,” e “*no significant differences*”; de modalizadores tais como “*suggest*” e “*may*”; e do conector “*thus*” e do uso da expressão “*these data*” ao invés do pronome “*this*”, vago e muito comum em textos de escritores menos experientes. Podemos ver o uso destas expressões nos exemplos abaixo:

(85) **To evaluate** the effect of identification on students’ answers, the classes were randomly assigned to three groups.

(86) **No significant differences** were found among the three groups.

(87) **These data suggest** that the DUSI **may** be an useful instrument to detect young people who use alcohol and/or other drugs in a potentially dangerous way and, **thus**, need a specific preventive intervention.²³

Pela primeira vez, podemos entrever a intertextualidade entre o material do curso e os textos de Aline. Mesmo que ela já conhecesse estas expressões anteriormente, é pouco provável que as usasse nesta frequência em seus textos antes do curso.

Na seção de discussão, apresentada na íntegra no anexo H, a aluna fez o movimento obrigatório de reapresentar seus principais resultados e ofereceu informações básicas, explicações e fez deduções a partir dos seus resultados. Usou corretamente o presente perfeito para oferecer informações básicas e para fazer referência a outras pesquisas, mas usou o passado simples para reapresentar os seus resultados, ao invés do presente simples, conforme apresentado no curso. Tal opção, no entanto, não pode ser considerada errada. Só não é a mais usual segundo o material do curso. Outro ponto do curso que não apareceu no texto da aluna foi a marcação do resultado como esperado ou inesperado. Ele é reapresentado sem qualquer caracterização. A seguir, apresentamos alguns exemplos do texto da aluna.

Apresentação de informação básica no presente perfeito:

²³ Nos exemplos 85-87, os grifos são da pesquisadora.

(88) Research on the effect of anonymity on the self-reported use of alcohol and other drugs has focused on obtaining accurate estimates of the prevalence of substance use.

Reapresentação do resultado no passado simples, sem marca se é esperado ou inesperado:

(89) In the present work, no significant differences were found among anonymous, identified and partially identified groups.

Além do emprego adequado dos movimentos da discussão, a aluna apresentou um texto praticamente sem erros gramaticais e com diversas características de textos científicos. Só para apresentar alguns exemplos de construções típicas de artigos acadêmicos, listamos algumas passagens do texto da aluna:

(90) Although it has generally been assumed that the use of anonymous questionnaires increases reliability of the obtained data about drugs and alcohol consumption, there are few studies aiming to detect the factors associated with reliability of self-reported data.

(91) Using a split-half random procedure, to half of the sample the teachers administered the questionnaires and to the other half research assistants administered the forms.

(92) Our data suggest that, in the conditions of our study, identification had no effect on the auto-reported data about drug consumption.

(93) Anonymity had either no effect on ratings or accounted for less than 1% of the variance.

Nos exemplos acima, vale observar o uso correto do conector “although”, da expressão “using...” e do modalizador “suggest” trabalhados no curso, além da construção nominalizada e concisa do exemplo 93.

Se compararmos este texto com os primeiros que ela entregou, podemos inferir que, mesmo que a aluna não tenha usado as expressões e os tempos verbais exatos apresentados no

material do curso, a qualidade dos seus textos melhorou visivelmente entre um texto e outro. Os primeiros eram corretos e os últimos continham cada vez mais características do gênero artigo acadêmico. No mínimo, tem-se a impressão de que a aluna passou a levar em conta suas observações de textos científicos para redigir os seus trabalhos, que foi uma das orientações que a professora lhe passou nos comentários aos primeiros textos enviados e que era um dos objetivos do curso.

3.3. Andrea: apesar de dificuldades com o uso da língua inglesa, construiu habilidade de escrever artigos acadêmicos

No primeiro texto enviado, uma introdução a um artigo acadêmico, apresentado na íntegra no anexo I, a aluna Andrea demonstrou ter uma certa dificuldade com o uso da língua inglesa. Diferente das outras alunas que ficaram no curso até o fim, ela apresentava uma grande quantidade de erros de vocabulário e de gramática, além de usar muitas expressões traduzidas literalmente do português. Ela também apresentou erros de tempos verbais e não ocupou o território. Abaixo, apresentamos alguns fragmentos do seu texto:

(94) The **immunologic** system is constituted by a wide variety of mechanisms capable to eliminate an infectious-contagious agent of the organism. **Very** techniques it **has** been used in the attempt of you **turn** it more effective **front to the several challenges**²⁴.

Neste primeiro parágrafo, em que a aluna estava estabelecendo o território, ela usa o termo “*immunologic*” ao invés de “*immune*”, a expressão “*very techniques*” ao invés de “*many techniques*”, o verbo “*has been*” no singular ao invés de no plural, o verbo “*turn*” sem “*to*” e a tradução livre do português “*front to several challenges*” (“face a inúmeros desafios”) que não existe no inglês.

²⁴ Os grifos são da autora do presente trabalho.

O texto prossegue com outros erros semelhantes, mas é importante frisar que a aluna realmente estabeleceu o território, conforme vimos no exemplo acima, e o nicho, conforme podemos ver no trecho a seguir:

(95) The use of the immunomodulators offers new perspectives particularly in the Veterinary Medicine **in what says respect** prophylaxis and therapeutics of the infectious diseases. More studies are necessary for the confirmation of the effectiveness of the immunomodulators, especially on the influence in the answer cellular specific immunologic in the phase neonatal.

Exceto pela tradução livre do português “*in what says respect*” (no que diz respeito), o texto está correto, e, de fato, apresenta uma vertente de estudos que ainda precisa ser investigada, o que corresponde ao estabelecimento de um nicho.

No entanto, após definir o nicho tão adequadamente, a aluna não o ocupou. Não há nenhuma frase em sua introdução que indique o que ela pretende fazer com o seu trabalho. Estes pontos foram indicados à aluna, e foi sugerido que ela participasse das atividades de pesquisa colaborativa, cujo objetivo é observar a linguagem de artigos acadêmicos em inglês em detalhes.

A partir do segundo *assignment*, a seção de métodos, a aluna Andrea passou a reescrever seus textos. Suas versões na íntegra, com os comentários da professora, estão no anexo J. Conforme já observamos em seu primeiro texto, a aluna novamente apresentou dificuldades com o uso da língua inglesa.

Seu texto original era quase incompreensível e misturava a apresentação dos grupos de estudo com o procedimento realizado. Vejamos algumas das alterações que ela fez em seu texto de métodos, a partir da orientação da professora. O texto original recebido da aluna foi o seguinte:

(96) Group control (GC): animals that no submitted the any treatment

A professora comentou que esta frase estava precisando de um verbo. Em seu novo texto, a aluna enviou o seguinte texto:

(97) Group control (GC): (n=10) that were not submitted the any treatment

Observa-se que a aluna inseriu o verbo, conforme pedido, mas não conhecia a expressão “*submitted to any treatment*”. De qualquer forma, já há um aprimoramento no texto, e na segunda correção a aluna foi orientada sobre a expressão que deveria ter usado.

Em outro fragmento de sua seção de métodos, também se consegue observar um aprimoramento a partir da correção da professora:

O texto original da aluna era o seguinte:

(98) Group treaty with Parapoxvirus ovino (GP): the product was administered by subcutaneous road in the dose of 1 ml, once a week, in the period of the morning, always in the same schedule starting from the 3° day starting from the birth up to 45° day of life.

Sobre este trecho, a professora perguntou se a aluna poderia torná-lo mais conciso. A partir deste comentário, Andrea produziu o seguinte texto:

(99) Group treaty with Parapoxvirus ovino (GP): (n=10) were injected (SC), 1ml/cat once a week, in the period of the morning using the same protocol previously described.

Observa-se que a aluna tornou o texto mais conciso, usando fórmulas para a administração de doses de medicamentos em animais, e ainda usou a expressão “*previously described*” típica de artigos acadêmicos em inglês. Ainda há alguns problemas de sintaxe neste fragmento, pois falta o sujeito da frase, e isto foi apontado à aluna. De qualquer modo, verifica-se o aprimoramento e a reflexão sobre a escrita. Em um *e-mail*, a aluna afirma que usou um texto do *RA Bank* sobre citometria de fluxo para aprimorar o seu texto e ficou muito satisfeita. Não sabemos, no entanto, que parte do seu texto foi influenciada pelo estudo de outros textos autênticos. De qualquer modo, observamos uma melhora considerável dos seus textos nas unidades seguintes do curso.

Em sua apresentação de resultados, Andrea continuou reescrevendo seus textos e fazendo alterações, conforme se vê nos exemplos abaixo. A íntegra dos seus textos está no anexo K.

(100) *Texto original:*

The heart rate showed **differences no significant** during the neonates' first 30 days of life and the values were **among 190 to 290** (bpm) (Fig:2) during the 30 days of observation.

Reescritura:

... and heart rate showed no significant differences during the neonates' first 30 days of life and the values were 190 to 290 (bpm) as exhibited in the Figure 2.

(101) *Texto original:*

The accentuated progressive increase **have begun** about the first week of life

Reescritura:

The accentuated progressive increase has begun about the first week of life.

(102) *Texto original*

The vector of axis in the front plan, showed a right deviation -150° the 180° in the first day of life.

Reescritura:

The axis vector in the front plan showed a right deviation -150° the 180° in the first day of life.²⁵

Além destas reescrituras que sempre melhoram o texto, seu trabalho está repleto de expressões típicas de seções de resultados, grifadas abaixo:

(103) **To determine** the development of the left heart camera in relation to the right, the coefficient R/S was expressed by the relation between the width of the R wave and the width of the S wave (Fig:9),

(104) A progressive increase of the width of the R wave **can be related to** the development of the left ventricle in relation to the right during neonatal phase, which reflects heart hypertrophy mentioned by others authors.²⁶

²⁵ Nos exemplos 100-102, os grifos são marcas que a professora inseriu no texto da aluna para que ela o reescrevesse.

²⁶ Nos exemplos 103 e 104 os grifos são da pesquisadora.

Como um todo, observa-se na última versão da sua seção de resultados, que o problema da colocação do adjetivo persistiu, mas seu texto está bem estruturado e seus tempos verbais estão bem empregados.

Quanto à seção de discussão, apresentada na íntegra no anexo L, a aluna só enviou uma versão, que foi comentada pela professora e que demonstra o nível de proficiência que a aluna atingiu durante o curso. A aluna continua com uma grande quantidade de erros superficiais de gramática, mas o seu texto está mais compreensível.

A aluna realizou o movimento obrigatório de reapresentar seus resultados, mas usou o passado simples para fazer isso, ao invés do presente simples, conforme orientava o material do curso. Seus resultados estão marcados como, em parte, esperados; em parte, inesperados; e, em parte, simplesmente novos.

(105) Resultado esperado:

Data recorded of P wave (Fig:3 and Fig:4), the PR intervals (Fig:5), and duration of QRS complexes(Fig:6) were similar to that established for adult cats, for both the amplitude and the duration

(106) Resultado inesperado:

The sinusal tachycardia was present in smaller proportion than expected when compared to the sinusal rhythm.

(107) Resultado simplesmente novo:

The vector of axis in the front plan, showed a right deviation -150° the 180° in the first day of life. In the elapsing 30 days, the axis was progressively moved to the left, and in day 30 it was between $+180^{\circ}$ to $+120^{\circ}$ (Fig:11).

There are no established pattern of normal values in electrocardiograms for neonatal or young felines(1).

Além desta apresentação marcada do tipo de resultados que obteve, ela realizou uma explicação com base na literatura, usando o tempo verbal presente muito corretamente, conforme se pode ver a seguir:

(108) A progressive increase of the width of the R wave can be related to the development of the left ventricle in relation to the right during neonatal phase, which reflects heart hypertrophy mentioned by others authors (8,9).

Neste texto, a aluna usou algumas estruturas trabalhadas no curso corretamente, mantendo a sua dificuldade com a colocação de adjetivos e de pronomes definidos. Vejamos alguns exemplos grifados pela pesquisadora:

(109) **Using** serial electrocardiograph, was performed in 15 female and 15 male neonates once to the day until the ninth day and weekly until the 30 days of age.

(110) The results **did not show differences** among the sexes **for** the all analyzed parameters

(111) **To determine** the development of the left heart camera in relation to the right, the coefficient R/S was expressed by the relation between the width of the R wave and the width of the S wave (Fig:9),

(112) **In addition**, it helps to understand cardiac physiology in other species as a model of study.

Outras estruturas textuais usadas pela aluna não foram trabalhadas diretamente no material do curso, mas ela pode tê-las conhecido ao observar textos autênticos, conforme orientado inúmeras vezes no curso. Observemos alguns destes trechos:

(113) The electrocardiographic evolution in felines were determined from birth to 30 days of age, or understanding the neonatal period.

(114) Data recorded of P wave (Fig:3 and Fig:4), the PR intervals (Fig :5), and duration of QRS complexes(Fig:6) were similar to that established for adult cats, for both the amplitude and the duration.

(115) The accentuated progressive increase have begun about the first week of life, resulting in slower left heart hypertrophy in the feline neonates as compared to young dogs (10).

(116) The vector of axis in the front plan, showed a right deviation -150° the 180° in the first day of life.

Além destes exemplos textuais de aprimoramento da produção textual, temos o depoimento espontâneo da aluna, enviado por e-mail após o término do curso, em que ela relata como está se sentindo mais segura com a escrita de artigos acadêmicos em inglês após a participação no *Publish or Perish*. Para encerrar esta seção, vejamos este e-mail na íntegra:

Betina

Minha experiência no curso foi muito satisfatória e gostaria de contar algumas coisas que aconteceram nessa parte digamos acadêmica de escrever trabalhos: Sempre dependi dos outros para escrever algo em inglês para mim, e o que acabava acontecendo é que o texto nunca ficava de acordo. Lembro-me que uma vez pedi para uma colega ler um texto que eu havia escrito e ela me deixou bem arrasada com suas correções. Desde de então, fiquei com a nítida impressão de que sempre dependeria de alguém para me ajudar e que nunca ficaria bom. Quando recebi o e-mail sobre o curso achei que seria bom faze-lo mas não tinha a mínima idéia de que seria tão importante para mim. Perdi o medo e me acho agora capaz de escrever um texto, claro sempre com as informações do curso. Gostaria também de agradece-la muitíssimo pela atenção e paciência em corrigir meus textos! Muito obrigada! Já fiz um outro curso on-line pelo cogeae, mas a sua dedicação como professora foi genial!!! Vc sabe estimular e entusiasmar um aluno e isso é muito importante. Mais uma vez obrigada por me ajudar tanto!

Um super beijo

Andrea

Conclusões: Observando o aluno para compreender o curso e refletir sobre a EAD on-line

O presente estudo de caso teve por objetivo avaliar o curso de escrita acadêmica on-line *Publish or Perish* enfocando quais necessidades do público-alvo deveriam ser atendidas, como a fundamentação teórica do curso foi realizada no seu *design* e na prática da sua docente, que perfil de alunos foi atendido pelo curso, que partes do curso pareceram atender às necessidades dos alunos e como eles construíram a sua habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês neste contexto. É este conjunto de resultados que nos permite constatar o quanto o curso atendeu às necessidades do seu público específico, se houve quebra de alguma de nossas expectativas com relação ao funcionamento do curso, como aprimorar o *courseware* utilizado e quais são novos temas para pesquisas futuras, conforme discutimos nesta seção.

Realizamos as observações sobre o curso *Publish or Perish* com triangulação avaliativa do *design*, procurando ir além da percepção do aluno sobre o curso (Picciano, 2002). Observamos o caso a partir da maior quantidade de ângulos que nos foi possível: realização de análise de necessidades prévia ao curso, reflexão sobre o *design* do curso e observação da participação e do desempenho dos alunos no curso. Interpretamos os dados observados com base em teorias de ensino, de linguagem e de tecnologia diversas. Os resultados aqui apresentados e interpretados sofreram a interferência da *designer*, professora e pesquisadora que participou de todas as etapas do trabalho. Suas crenças e seus pontos de vista, apresentados acima, certamente influenciaram os resultados aqui apresentados e discutidos.

A fundamentação teórica tanto do curso quanto da sua análise baseou-se em uma abordagem de vertente construtivista da aprendizagem, em uma visão sistêmico-funcional da linguagem, em recomendações recentes sobre o uso da tecnologia, em lingüística de corpus aplicada ao *design* de materiais e nos pressupostos da abordagem instrumental do ensino de línguas.

Isto significa que partimos do princípio de que o conhecimento é construído individualmente e socialmente co-construído pelos alunos com base nas suas interpretações e

experiência de mundo (Jonassen, 1999) e que precisamos trabalhar com textos autênticos e com atividades autênticas para que este conhecimento seja construído. Além disso, se trabalhamos com linguagem autêntica, provinda de um corpus de textos autênticos, temos a garantia de que o aluno terá contato com a linguagem real do artigo acadêmico e acreditamos que isto é importante em termos lingüísticos, pois entendemos que a linguagem autêntica é usada em um contexto social para realizar diferentes funções e que o aluno deve aprender esta linguagem ao invés de uma linguagem simplificada.

Como também acreditamos que a abordagem instrumental do ensino de línguas é a mais eficaz para desenvolvimento estratégico da escrita para fins específicos, que é o caso do curso *Publish or Perish*, é necessário levar em conta o atendimento das mais diferentes necessidades dos alunos para elaborar o curso aqui estudado e para avaliá-lo. Estas necessidades abrangem necessidades da situação-alvo e de aprendizagem dos alunos e foram observadas antes, durante e depois do curso²⁷.

Quanto às características do artigo acadêmico propriamente dito, que os alunos deveriam conhecer para produzir seus textos, baseamos-nos principalmente nas descrições de Swales (1990) e de outros pesquisadores de orientação semelhante²⁸ e em pesquisa própria de um corpus de textos autênticos.

Por fim, não podemos esquecer que uma aprendizagem instrumental, construtivista e coerente com a visão de linguagem sistêmico-funcional tem de ser viabilizada pela maneira como se elabora o curso no ambiente on-line, o que nos levou a buscar recomendações sobre como usar a tecnologia para elaborar cursos de cunho construtivista. Buscamos, portanto, realizar os fundamentos do construtivismo na prática de *design* e docência do curso *Publish or Perish* sem seguir fórmulas prontas de *design* instrucional, até por que tais fórmulas não existem (Wilson, 1997).

²⁷ ver Hutchinson & Waters, 1987; Berwick, 1989; Brindley, 1989; Mackay, 1978; Mackay & Mountford, 1978 e Collins, 1992.

²⁸ Nwogu (1997), Salager-Meyer (1992), Horsella & Sinderman (1992), Ferguson (2001), Kuo (1998), Hyland (1994, 1996, 1998, 1999), Crompton (1997)

Nossas observações específicas sobre o curso nos permitiram observar que ele de fato seguiu uma abordagem instrumental e construtivista e de acordo com a visão sistêmico-funcional da linguagem. Foi-nos possível delinear um perfil de alunos atendidos pelo curso, observar pontos fortes e fracos do mesmo e verificar a construção da habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês nos alunos que encerraram o curso. A seção 1 discute estes aspectos do curso em detalhes.

Nossas observações também trouxeram resultados inesperados a respeito da interação dos alunos com os seus colegas, que será discutida na seção 2 deste capítulo.

Em seguida à avaliação do curso propriamente dito, temos uma seção em que fazemos sugestões de aprimoramento do curso para uma segunda edição. Estes comentários estão na seção 3.

Além de compreender o curso *Publish or Perish* especificamente, a observação sobre o comportamento dos alunos e o trabalho que tivemos para colher os dados do sistema WebCT nos permitiram elaborar algumas recomendações de melhorias nesta ferramenta de autoria. As melhorias que sugerimos visam propiciar um estudo mais interativo da parte dos alunos e oferecer ao professor e ao pesquisador recursos mais confortáveis para observar seus alunos e auxiliá-los na sua aprendizagem. Estes pontos serão discutidos na seção 4.

Por fim, o trabalho nos permite sugerir pesquisas futuras cujo objetivo é compreender ainda melhor as implicações da EAD on-line em geral e o ensino de abordagem instrumental on-line em particular. Estes pontos serão discutidos na seção 5.

Seguem, portanto as nossas conclusões:

1. Grau de atendimento das necessidades dos alunos do curso *Publish or Perish*

Nossos resultados nos permitem inferir que, de uma maneira geral, o curso atendeu às necessidades dos seus alunos. Há vários elementos que nos mostram isso: a maneira como os resultados da análise de necessidades foram incorporados ao *design* do curso, o modo como o curso foi elaborado para permitir uma aprendizagem construtivista, o perfil dos alunos atendidos,

o tipo de interação realizada entre alunos e o material do curso e o desempenho dos alunos que permaneceram até o fim. Vejamos a discussão de nossas conclusões.

1.1. Incorporação dos resultados da análise de necessidades com alunos potenciais no design do curso *Publish or Perish*

A análise de necessidades realizada previamente à elaboração do curso com alunos potenciais revelou o seguinte:

- Os potenciais alunos do curso indicaram ter dificuldade para escrever artigos acadêmicos tanto em português quanto em inglês.
- Um desejo facilmente perceptível entre a maioria dos informantes era o de conseguir “pensar em inglês” ao escrever e o de ter um repertório de expressões corretas a serem utilizadas em seus textos.
- O aspecto textual que mais parecia preocupar os potenciais alunos do curso era o uso correto dos tempos verbais no artigo acadêmico.
- A maioria dos informantes indicou a flexibilidade de horários como motivo para se interessar por participar de um curso on-line de escrita acadêmica. Poucos ainda mencionaram o interesse pelo conhecimento que poderiam adquirir com um curso deste tipo.

Tais resultados nos fizeram concluir que seria interessante incluirmos questões de estrutura genérica no curso. Afinal, não podíamos partir do princípio que todos os nossos alunos a conhecessem. Também observamos a necessidade de nos dedicarmos bastante ao uso correto de tempos verbais e a apresentar expressões do inglês típico de artigos acadêmicos que os alunos pudessem utilizar em seus próprios trabalhos, permitindo, deste modo, que “pensassem mais em inglês” ou que, pelo menos, seus textos não soassem como uma tradução, mas sim como um texto autenticamente gerado em língua estrangeira, em uma situação de produção adequada. Por fim, observamos também a necessidade de orientar nossos alunos reais de que um curso on-line,

apesar de oferecer flexibilidade de horário, não necessariamente demanda menos tempo do aluno, pelo contrário²⁹.

Observa-se, portanto, que os próprios informantes já apontaram, na primeira fase da análise de necessidades, que o que lhes interessaria seria o trabalho com textos autênticos e a aprendizagem de estruturas típicas do texto acadêmico. Isto é exatamente o que pretendíamos fazer, visto que o curso aqui analisado é instrumental, de vertente construtivista e se apóia em uma visão de linguagem sistêmico-funcional.

Mesmo tendo percebido que a orientação que pretendíamos dar ao curso correspondia aos desejos e necessidades dos alunos, esta análise de necessidades nos deu mais clareza a respeito da necessidade de trabalharmos a estrutura do artigo acadêmico. Antes de elaborar o curso, tínhamos dúvidas a respeito dessa necessidade, visto que estaríamos trabalhando com pesquisadores ativos, que já poderiam conhecer o gênero e sua estrutura e não se interessar por este tópico no curso. A análise de necessidades nos apontou que questões de estrutura genérica preocupam também pesquisadores ativos.

Além disso, apesar de sempre termos considerado tempos verbais um tópico importante da produção de artigos acadêmicos, não imaginávamos que potenciais alunos de um curso como o *Publish or Perish* teriam tanta consciência desta necessidade.

Percebemos, portanto, que nosso público tinha a necessidade e estaria disposto a estudar o texto acadêmico da maneira mais real possível, com foco na estrutura genérica e nos tempos verbais que caracterizam a gramática do gênero em questão. Nenhum informante pediu para conhecer regras de gramática em geral, ou regras de pontuação ou de ortografia, mas sim o uso correto de expressões que ocorrem em artigos acadêmicos em inglês. Mesmo sem conhecer a abordagem instrumental do ensino de línguas, era este o tipo de ensino que o público parecia estar pedindo, com as suas próprias palavras.

²⁹ Esta necessidade de orientação dos alunos a respeito do tempo já foi observada por outros pesquisadores. Persichitte (2000) aponta o perigo de alunos on-line considerarem esta modalidade de curso mais fácil que a presencial, quando está provado que não é este o fato; Palloff & Pratt (1999) defendem a necessidade dos professores ajudarem os alunos a organizarem o seu tempo ao participar de um curso on-line.

1.2. Incorporação dos resultados da análise da situação-alvo no *design* do curso *Publish or Perish*

A análise da situação-alvo foi realizada a partir de dados da literatura que descreviam o gênero artigo acadêmico e no estudo de um corpus de 40 artigos acadêmicos autênticos das áreas de biomédicas publicados nas revistas *Nature*, *Science*, *The Lancet* e *BMJ*. O estudo do corpus de textos autênticos foi realizado para tentarmos cobrir lacunas na descrição de artigos autênticos da literatura e para selecionarmos os tópicos e exemplos de textos autênticos que realmente seriam viáveis de serem trabalhados em um curso on-line de produção de artigo acadêmico em inglês. Nesta seção, apresentamos o modo como incorporamos os resultados da pesquisa da situação-alvo no *design* do curso.

Nas áreas de medicina e biologia, que era o foco do nosso curso, os artigos seguem a estrutura IMRD, Introdução-Método-Resultados-Discussão, descrita por Swales (1990). Estas seções seguem movimentos e passos. Quanto aos movimentos e passos da Introdução e da Discussão, Swales (1990) apresenta uma descrição em geral confirmada por outros estudos da literatura e pela análise do nosso corpus. Na seção de introdução, define-se o território e o nicho e ocupa-se o nicho do estudo. Na seção de discussão, é obrigatório reapresentar os resultados acompanhados de outros movimentos, pelos quais cada autor opta: apresentação de informação básica, marcação do resultado como esperado ou inesperado, referência a pesquisas anteriores, explicações, deduções e estabelecimento de hipóteses e recomendações para estudos posteriores.

Swales (1990) ainda descreve a exemplificação como movimento possível, mas este movimento nos pareceu muito raro, visto que não ocorreu uma só vez no nosso corpus. Já para as seções de Métodos e Resultados, não encontramos uma descrição de movimentos e passos satisfatória na literatura. A partir do nosso corpus, observamos que, na seção de Resultados, afirma-se o que se fez, como se fez e o que se descobriu, sendo que ainda é possível apresentar os motivos do estudo e uma breve interpretação de resultados nesta seção; nosso estudo também revelou que a seção de Métodos tem um único passo, que é descrever como se realizou a pesquisa da maneira mais precisa e concisa possível.

Os tempos verbais usados em artigos acadêmicos são o presente simples, o passado simples e o presente perfeito, cada um para realizar um determinado movimento do artigo

acadêmico (Salager-Meyer, 1992 e Nwogu, 1997). Estes três tempos verbais são usados nas seções de introdução e de discussão; na seção de métodos usa-se o presente ou o passado simples, sendo que nosso corpus revelou uma preferência pelo passado simples; a seção de resultados tende a ser realizada no passado simples.

Para que o curso correspondesse a esta característica da situação-alvo, ele foi dividido em seis partes: a unidade introdutória ao curso, uma mini-unidade de reflexão sobre o que é um artigo acadêmico e quatro unidades sobre a produção das diferentes seções de um artigo acadêmico: Introdução, Método, Resultados e Discussão. Essa estrutura reflete a estrutura básica descrita para o gênero artigo acadêmico da área de biomédicas por Swales (1990).

A unidade introdutória tem por objetivo deixar os alunos mais à vontade com a navegação através do curso e com o uso das suas ferramentas, além de dar aos alunos a oportunidade de se apresentarem mutuamente; a unidade de reflexão tem por objetivo levar os alunos a refletir sobre o contexto de estudo em que estariam inseridos. Neste momento, os alunos devem fazer observações sobre o que consideravam ser um artigo acadêmico, suas características e suas funções, de modo a compreenderem a tarefa mais ampla que realizariam durante o curso que se seguiria.

Em cada unidade sobre as diferentes seções de artigos acadêmicos, trabalhamos os movimentos e passos da seção, os tempos e vozes verbais que ocorrem ali, algumas estruturas gramaticais e expressões essenciais para a produção daquela seção e, quando necessário, conectores comuns da seção e tipos de modalização freqüentes ali, entre outros temas que tenhamos considerado relevantes para a realização de um determinado movimento do gênero artigo acadêmico.

Propomos o estudo dos tempos verbais presente simples, passado simples e presente perfeito ligados ao movimento que realizam no artigo acadêmico. O estudo de expressões mais freqüentes no nosso corpus, também foi proposto ligado ao movimento em que ocorrem (por exemplo: “*here we...*” para ocupar o nicho ou verbos modalizadores “*seem*”, “*appear*” e “*suggest*” para modalizar a apresentação de um resultado).

Também optamos por apresentar somente os conectores encontrados no nosso corpus, também no contexto de ocorrência (por exemplo, na unidade sobre a seção de introdução, trabalhamos os conectores mais freqüentes no nosso corpus “*however*”, “*but*” e “*moreover*” e na

unidade sobre a seção de discussão trabalhamos “*although*”, “*thus*” e “*therefore*”, sempre mostrando que movimento poderia ser realizado com aquele conector).

O estudo dos verbos regulares e irregulares que ocorrem em cada seção (os verbos irregulares necessários para se produzir uma seção de métodos, por exemplo, são *do*, *give*, *meet* e *take*) também é proposto nas unidades relativas às seções em que cada tipo de verbo ocorre.

Como observamos que a voz passiva é usada principalmente na seção de métodos, optamos por propor o estudo da voz passiva na unidade sobre a seção de métodos, mesmo sabendo que esta voz também pode ser usada em outras seções, conforme a opção do autor. Na seção de métodos, também apresentamos de “fórmulas” para tornar a seção de métodos mais concisa e precisa (“*70% ethanol*” ao invés de “*ethanol at a proportion of 70%*”, por exemplo).

Na seção de resultados, optamos por apresentar estruturas gramaticais recorrentes nas diferentes seções, tais como “*there was*” e “*there were*” e o uso de “*this*” e “*these*”, e as “fórmulas” para fazer referência a figuras incluídas no texto, tais como “(*fig. 1*)”, por exemplo.

Quanto ao uso de pronomes, como observamos que o pronome mais usado em artigos da área de biologia é a primeira pessoa do plural (Kuo, 1998), foi somente este o pronome que trabalhamos no curso, na seção de discussão.

Quanto à modalização, observamos que ela é um aspecto extremamente importante (Hyland, 1994, 1996 e 1998 e Crompton, 1998) do artigo acadêmico. É através dela que o autor mostra a relação que pretende estabelecer com o seu público. A modalização pode ser voltada para o conteúdo da proposição, para o autor do texto e para o seu leitor e as possibilidades de criação de significados interpessoais a partir da modalização são inúmeras em artigos acadêmicos. Elas servem para envolver a platéia, convencê-la e para mostrar humildade ou certeza. Neste caso, decidimos apresentar aos alunos um estudo das formas negativas no artigo acadêmico, apesar de elas serem raras. Imaginávamos que este estudo justificaria o uso dos modalizadores. Essa decisão não foi necessariamente a mais acertada, segundo a interação que observamos entre os alunos e o curso, que será discutida na seção 3.

As decisões apresentadas acima a respeito do material do curso dizem respeito ao material de estudo que oferecemos aos alunos nas lições do curso *Publish or Perish*. Pretendíamos que os alunos fossem capazes de iniciar a produção de seus artigos acadêmicos a partir da descrição do

artigo acadêmico, baseada na literatura e em nosso estudo de textos autênticos, e das expressões retiradas do nosso corpus que foram apresentadas aos alunos como material de estudo.

Pudemos observar que o material de estudo com as características descritas acima ajudou os alunos a iniciar a sua exploração sobre como escrever artigos acadêmicos. Ele foi a base para os alunos iniciarem sua reflexão sobre como escrever artigos acadêmicos. Apresenta a estrutura genérica do artigo acadêmico com exemplos de expressões lingüísticas encontradas em textos autênticos. Os temas abordados no material do curso abrangem o significado ideacional, interpessoal e textual do artigo acadêmico. Lidamos com o conteúdo propriamente dito do texto; com a maneira como o conteúdo é apresentado dependendo da relação de poder, do contato e do envolvimento afetivo dos participantes da interação; e com a maneira como as idéias estão relacionadas para compor o texto como um todo (Thompson, 1996). Tal organização do material está de acordo com as orientações da visão de linguagem sistêmico-funcional, da abordagem instrumental de ensino de línguas e da lingüística de corpus.

1.3. Adequação do curso à abordagem construtivista

O material do curso *Publish or Perish* foi elaborado de modo a auxiliar uma aprendizagem construtivista, de acordo com Mayer (1999). Para ajudar o aluno a selecionar informações relevantes, organizar e integrar informações novas e usar o conhecimento novo para resolver outros problemas a partir do material do curso, organizamos o texto com negritos, itálicos, listas com marcadores, espaços e outros recursos gráficos. Também oferecemos um resumo aos alunos para que eles pudessem definir o que é mais importante em cada unidade. Também incluímos frases de explicitação da estrutura do textos (por exemplo: “a seguir você encontra cinco exemplos de...”) e apresentamos o conteúdo passo a passo associado a questões que exigem reflexão.

É importante ressaltar, no entanto, que, em nenhum momento, o material do curso *Publish or Perish* foi apresentado aos alunos como acabado ou como suficiente para embasar um estudo completo da produção de artigos acadêmicos em inglês. Tal postura não estaria em sintonia com as bases construtivistas da proposta. Se acreditássemos que o material fornecido ao aluno fosse suficiente para ele produzir seus artigos, estaríamos dando ao curso que elaboramos um status de

detentor de todo um saber que simplesmente deveria ser repassado ao aluno. Não tinha sido esta a nossa postura ao elaborar o curso.

Pretendíamos que os alunos realizassem uma aprendizagem resultante da atividade, ancorada em um contexto (Jonassen et alii., 1999). Para tanto, precisariam reconhecer e resolver problemas, compreender novos fenômenos e construir modelos mentais destes fenômenos. Isto só seria possível se os alunos refletissem sobre o que estavam aprendendo e se buscassem resolver o seu problema real, que era escrever artigos acadêmicos em inglês, usando recursos que fossem além do material cuidadosamente elaborado pela *designer* do curso.

O problema real que os alunos tiveram de resolver durante o curso era a produção de um breve artigo acadêmico sobre um tema do seu interesse, de preferência sobre uma pesquisa que, de fato, estivessem realizando.

Para ajudar os alunos a resolver este problema, sugerimos diferentes atividades no curso, que os levariam a aprender de maneira ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa (Jonassen et alii., 1999).

Os materiais e propostas de trabalho sugeridas aos alunos para desenvolver a habilidade de escrever foram os seguintes:

- Material do curso;
- Sugestão de atividades auto-monitoradas sobre aspectos gramaticais do artigo acadêmico;
- Sugestão de atividades de pesquisa colaborativa;
- Sugestão de atividades de análise de texto acadêmico;
- Sugestões de debates;
- Convite à reflexão sobre o próprio desempenho;
- Sugestão de atividades de escrita colaborativa.

As atividades instrucionais sugeridas no curso procuram proporcionar uma combinação de aprendizagem ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa (Jonassen et alii, 1999). Entendemos que a maneira que o aluno poderia se relacionar com o material do curso seria

variada, portanto não é possível caracterizar o tipo de aprendizagem que este material proporciona. Quanto às atividades auto-monitoradas, acreditamos que elas proporcionariam uma aprendizagem ativa, visto que o aluno estaria manipulando objetos (a linguagem) e o ambiente em que eles funcionam (o contexto do artigo acadêmico) e conseguiria observar o resultado da sua manipulação (a correção automática e os comentários do professor sobre seu desempenho).

Consideramos as atividades de pesquisa construtivas (Jonassen et alii., 1999), visto que o aluno que as fizesse teria de refletir sobre a sua atividade e as suas observações a respeito do texto acadêmico. Se o aluno realizasse a pesquisa de modo a tentar resolver as suas próprias dificuldades com a produção de textos acadêmicos, também estaria realizando aprendizagem intencional. Se o aluno ainda realizasse a pesquisa de maneira colaborativa, buscando a ajuda e ajudando os outros, estaria realizando aprendizagem colaborativa. Para realizar as atividades de pesquisa, o aluno conta com um banco de artigos (*RA Bank*) montado pela *designer*, que pode ser incrementado pelos alunos. Eles são convidados a sugerir outros artigos da sua área de pesquisa para o banco de artigos já na primeira semana do curso. Este banco de artigos alimentado pela *designer* e pelos alunos possibilita uma pesquisa ainda mais intencional, caso o aluno opte por enfocar textos da sua área de pesquisa.

Quanto às análises de textos acadêmicos, semelhantemente às atividades de pesquisa, elas são construtivas, visto que levam o aluno a refletir sobre o texto acadêmico. No entanto, elas não têm como ser intencionais ou colaborativas, visto que são propostas pelo *design* do curso a partir de textos também selecionados pela *designer* e não prevêm a colaboração entre colegas.

Já a participação em debates ocasionaria uma aprendizagem essencialmente colaborativa, sendo que, se o aluno usasse os debates para refletir sobre a sua produção de textos, ela também poderia ser considerada construtiva ou intencional.

Ao convidar os alunos a refletirem sobre o seu desempenho, acreditamos estar proporcionando aos alunos a realizar aprendizagem construtiva e intencional, visto que os alunos teriam de refletir sobre o quanto estavam atingindo as suas metas.

A atividade de escrita colaborativa proporcionava uma aprendizagem evidentemente autêntica, por ser complexa e contextualizada. Nela, o aluno tem de escrever um breve artigo acadêmico baseado em seus próprios dados de pesquisa e submetê-lo à correção. Ele tem de encontrar as soluções para as suas dificuldades de escrita no material do curso, nas atividades

auto-monitoradas, na pesquisa e nos debates, além de poder, oficialmente, contar com a ajuda dos colegas do seu grupo e com os comentários do professor para aprimorar o seu texto, que pode ser re-escrito quantas vezes ele quiser. Trata-se da atividade central do curso *Publish or Perish* tanto em termos de importância cognitiva quanto de avaliação do aluno.

Em termos cognitivos, é a atividade que obriga o aluno a enfrentar as dificuldades reais da escrita de um artigo acadêmico. Acreditamos que quem conseguir resolver este problema, também conseguirá resolver outros semelhantes ao submeter seus artigos a revistas científicas. A importância desta atividade era marcada no curso pelos critérios de avaliação. É a única atividade obrigatória para a obtenção de certificado, e a que mais vale pontos³⁰.

Também em termos de navegação, procuramos usar o WebCT de modo a favorecer ao máximo a aprendizagem construtivista. Ao elaborar o curso, tomamos o cuidado consciente de permitir ao aluno explorar suas diferentes áreas levando em conta o seu interesse e as suas necessidades, sem seguir roteiros impostos pelo professor. Os cuidados que tomamos para garantir isso são os seguintes:

- O curso tem uma *homepage* em que se dá as boas-vindas aos alunos, onde estão os *links* para todas as seções do curso (páginas de conteúdo, atividades, prática escrita, debates etc.) e onde o professor pode deixar seus recados mais importantes.
- A primeira unidade do curso é um tutorial que ensina ao aluno onde está cada seção do curso e o convida a experimentar, passo a passo, todas as ferramentas com as quais terá de lidar durante o curso.
- Cada unidade inicia com orientações gerais a respeito do seu objetivo, do que se espera do aluno e dos recursos à sua disposição para realizar estes objetivos.
- O curso tem uma orientação seqüencial das suas páginas de conteúdo, sugerida pelo seu *design*: o aluno vai de uma página à outra usando o botão “*next*” da ferramenta de autoria de cursos.

³⁰ Ver Jonassen et alli (1999) para mais detalhes sobre a aprendizagem construtivista em contexto on-line.

- Incluímos um índice clicável em todas as unidades do curso para os alunos poderem saltar as páginas de conteúdo do curso ou as atividades auto-monitoradas se assim o desejassem. Os nomes dos títulos presentes no índice indicam o conteúdo da página exatamente para o aluno saber para onde está sendo levado se clicar em algum ponto.
- Os *slides* de cada página de conteúdo foram elaborados para facilitar a leitura na tela e para ajudar o aluno a elaborar sua reflexão sobre o conteúdo ali apresentado, isto é, foram diagramados para serem lidos em blocos, com letras grandes, com realce das informações mais importantes e com títulos explicativos do tema apresentado em cada página.
- Cada unidade dispõe de uma página de síntese dos tópicos ali abordados para ajudar o aluno a distinguir os tópicos que consideramos mais importantes na unidade.
- O aluno pode acompanhar as notas das atividades realizadas e os comentários do professor a partir do *student tracking* do WebCT, que optamos por disponibilizar.
- Por termos tido a consciência de que a interface do WebCT para estudos colaborativos é complexa, oferecemos diversas páginas de explicação e tutoriais sobre o uso da ferramenta.
- Gostaríamos de ter podido incluir *links* das páginas de conteúdo para as áreas de debates, mas o WebCT não nos permitiu fazer isso. Tivemos de incluir páginas de conteúdo no curso, com convites para o aluno ir à área de debates.

Como mostram os itens listados acima, todas as opções que fizemos sobre a configuração da ferramenta de autoria de cursos visavam dar ao aluno a possibilidade de fazer suas próprias escolhas ao navegar pelo curso, isto é, de permitir ao aluno navegar pelo curso seguindo suas próprias intenções e sabendo onde encontrar material para construir suas reflexões. Ao entrar na *homepage*, o aluno pode escolher para que seção do curso ir. Ao entrar em uma unidade, pode saltar as suas páginas. Cada página do curso foi elaborada para ser amigável. O aluno tem a oportunidade de acompanhar o seu desenvolvimento.

Mais do que isso: oferecemos ao aluno um tutorial na primeira semana para ele não perder a oportunidade de participar do curso por não saber usá-lo e, para as seções de debates e de pesquisa e escrita colaborativa, elaboramos tutoriais extra, por termos tido a consciência de que eram seções difíceis de serem usadas.

Estes tutoriais, por sua vez, são vistos como essenciais para a realização de um curso on-line. Moore (1997) considera este item tão importante, que recomenda que seja feito em qualquer meio (papel, CD, fita-cassete, on-line) de modo a garantir que o aluno saiba como estudar no curso e como usar os seus recursos. (ver, também, Knowles-Harrigan, 2003)

1.4. Perfil dos alunos atendidos

Conforme se pode observar nas seções acima, o curso *Publish or Perish* tem por objetivo atender as necessidades dos seus alunos possibilitando o estudo construtivista. No entanto, os dados mais importantes para compreendermos o quanto o curso atende as necessidades do seu público e possibilita a aprendizagem construtivista são os resultados a respeito da participação e do desempenho dos alunos em cada espaço do curso.

Nesta primeira versão do curso *Publish or Perish*, dos 18 alunos inscritos, 16 visitaram alguma página do curso, 12 de fato iniciaram o curso, 8 visitaram todas as páginas de conteúdo da unidade sobre a seção de introdução e 4 permaneceram até o fim. Em princípio, trata-se de um índice de evasão bastante alto, que, no entanto, é aceitável em comparação com outros estudos de cursos on-line que apontam para um índice de desistência de mais de 40%. Se considerarmos somente os alunos que chegaram a trabalhar no curso demonstrando interesse, nossa taxa de evasão é de 50%. (Parker,1999)

Ao observar o perfil dos alunos alunos que permaneceram até fim, observamos que eram todos pagantes, foram os únicos que enviaram as atividades de produção de texto autêntico, tenderam a ter maior participação nas atividades de pesquisa e debates, tenderam a seguir o seu próprio percurso e dedicaram mais tempo ao curso que a média dos desistentes.

Além disso, havia alunos que iniciaram o curso com nível de proficiência de inglês alto ou baixo entre os alunos que permaneceram até o fim. O desempenho nas atividades auto-

monitoradas dos alunos que permaneceram no curso até o fim e dos alunos que abandonaram o curso não foi discrepante.

Ao que nossos dados revelam, o nível de proficiência do aluno ao entrar no curso não foi determinante para ele terminá-lo com um bom desempenho. O êxito no nosso curso pareceu ter sido garantido pela postura ativa e reflexiva dos nossos alunos. Os alunos pagantes (ativos)³¹, que seguiram o curso na ordem que consideraram mais interessante (ativos e possivelmente reflexivos), que indicaram ter feito alguma pesquisa em artigos acadêmicos autênticos (reflexivos) e que entregaram o primeiro trabalho de produção escrita autêntica e os seguintes (ativos, reflexivos e dispostos a enfrentar um contexto relativamente real de atuação na situação-alvo) encerraram o curso com êxito visível (ver Jonassen et alii., 1999).

Já os alunos bolsistas, que preferiram ler páginas de conteúdo na ordem proposta pelo professor, que faziam atividades auto-monitoradas mas não pareciam dispostos ou com tempo de fazer pesquisa em textos autênticos ou de submeter um artigo acadêmico para avaliação, nem encerraram o curso, tenham eles tentado participar de debates públicos ou não, fracassaram.

Estes resultados apontam para o perfil construtivista do curso. Independente de ele ser construtivista ou não, ele exige dos alunos uma postura construtivista (Wilson, 1997).

1.5. Como os materiais do curso atenderam as necessidades dos alunos

A partir do modo como os alunos interagiram com o material do curso, observamos que este material realmente os ajudou a construir a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês. As páginas de conteúdo foram acessadas na íntegra por todos os alunos que permaneceram no curso até o fim e mais 4 alunos acessaram bastante as três primeiras unidades. A média de visitação às páginas das três primeiras unidades do curso foi de de 2,7 visitas por página. Somente um aluno, Dorival, realizou as atividades auto-monitoradas sem visitar as páginas de conteúdo e, mesmo assim, teve desempenho abaixo da média nestas atividades e

³¹ Parker (1999) já havia observado que alunos pagantes tendiam a permanecer mais em cursos on-line do que alunos para quem outra pessoa ou instituição pagava o curso.

acabou abandonando o curso. Isso indica que os alunos não consideraram o material irrelevante, pelo contrário.

A partir da quantidade de acessos e do tempo de permanência nas diferentes páginas do curso e do desempenho dos alunos nas atividades auto-monitoradas, conseguimos observar uma certa dificuldade dos alunos com a elaboração de orações negativas e voz passiva e um interesse expressivo pelo uso dos tempos verbais.

Além disso, foi possível observar a intertextualidade entre o material do curso e os textos produzidos pelos alunos, o que é um forte indicativo de que estes alunos realmente usaram este material para construir a sua habilidade de produzir artigos acadêmicos.

As atividades auto-monitoradas também parecem ter agradado aos alunos. Elas foram igualmente realizadas por alunos que permaneceram ou que abandonaram o curso e por alunos com nível de desempenho alto ou baixo.

As atividades autênticas, de produção de textos, e as reflexivas, de pesquisa, só foram realizadas pelos alunos que encerraram o curso, conforme já discutimos ao descrever o perfil dos alunos que permaneceram no curso até o fim.

Por fim, as atividades interativas, como a escrita colaborativa e a pesquisa colaborativa, não foram realizadas por ninguém. Também não houve muita participação nos debates públicos no fórum e, apesar dos convites, não ocorreu nenhuma sessão de *chat* durante o curso.

Com estes dados, confirmamos a adequação de mantermos o conteúdo, as atividades auto-monitoradas, as atividades de pesquisa e as atividades de escrita autêntica em uma próxima edição do curso. A única exceção são as partes do curso que lidam com orações negativas e voz passiva. Quanto à adequação da parte interativa do curso ao seu público, ela será discutida na seção 2.

1.5. Desempenho dos alunos no curso

Quanto ao desempenho dos alunos que encerraram o curso, observamos um nítido aprimoramento nos textos que foram sendo produzidos ao longo do curso. A melhora nos textos dos alunos ocorreu no texto de alunas com perfis bastante diferenciados: da aluna que já chegou ao curso com uma boa proficiência em língua inglesa e era muito empenhada; da aluna que

também tinha boa proficiência na língua mas, apesar de parecer não querer se empenhar tanto no curso, acabou mudando a sua postura e se esforçando para melhorar seu texto; e da aluna que iniciou o curso com baixa proficiência no inglês que, no entanto, era muito esforçada. Mais uma vez, estes resultados apontam para a adequação do curso em atender as necessidades dos alunos de construírem a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês.

Também temos indícios para afirmar que a pesquisa, mesmo que individual, com base no material do curso, em textos autênticos fornecidos pelo curso e em textos escolhidos pelos próprios alunos, interferiu positivamente na sua produção escrita, o que reforça o valor das atividades reflexivas propostas pelo curso.

As dificuldades que observamos nos textos dos alunos ao final do curso foram a respeito de tópicos que não foram trabalhados no curso, tais como o uso do pronome definido e com a colocação de adjetivos. Estes aspectos do uso da língua foram apontados para as alunas individualmente, mas foram recorrentes até o final do curso. Precisariam, portanto, ser incorporados ao conteúdo do curso em uma versão futura.

2. O fato inesperado: alunos praticamente não interagiram com colegas

Apesar de grande parte da literatura atual sobre EAD defender a colaboração aluno-aluno como essencial para o êxito do aluno em um curso on-line, nossos resultados mostraram que é possível desenvolver a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês sem colaboração e que a colaboração pode não ser um fator social desejável em certos contextos de produção de textos.. Como já mencionamos, a participação em atividades colaborativas e em debates públicos pareceu extremamente ameaçadora para o público-alvo do curso, que teve uma participação mínima nessas atividades, mas se comunicou bastante com a professora por e-mail.

Estes resultados são bastante surpreendentes por não corresponderem ao que a literatura em EAD vem defendendo. Larocque e Faucon (1997) dividem o desenvolvimento intelectual em expressão e cognição. Do lado da cognição, o aluno aprende a compreender conceitos abstratos e desenvolve a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico e analítico. Do lado da

expressão, o aluno aprende a dar opiniões, a argumentar e a debater e, além disso, adquire auto-estima e aprende a se relacionar com pessoas de origens bastante diferenciadas.

Palloff & Pratt (1999) são ainda mais radicais quanto à importância da formação de comunidades de aprendizado virtuais para o êxito dos alunos em um curso on-line. Eles defendem que

In distance education, attention needs to be paid to the developing sense of community within the group of participants in order for the learning process to be successful. (Paloff & Pratt, 1999:29).

Os autores afirmam que uma comunidade de aprendizado virtual deve promover a interação ativa tanto com o conteúdo do curso quanto com outros dos seus participantes, o aprendizado colaborativo entre os alunos, a construção social de significados através da concordância e do questionamento, a partilha de recursos entre os alunos e a expressão de apoio e encorajamento entre os alunos. (Paloff & Pratt, 1999)

Os argumentos que apresentam a favor da necessidade de se criarem comunidades virtuais em cursos on-line são que um curso só existe se houver participação da comunidade envolvida nele. Eles consideram que a falta deste envolvimento pode ser muito desmotivadora. Apesar dos autores terem conhecimento de cursos que não abrem estes espaços de interação, eles são firmes em dizer que a aprendizagem no curso depende destes espaços.

Os resultados obtidos a respeito da interação ocorrida no curso nos permitem refletir sobre o real papel da interação aluno-aluno no êxito em cursos on-line, que, por sua vez, já tem sido considerado discutível por alguns autores. Picciano (2002) alerta para o perigo das interações on-line assíncronas facilmente se tornarem um excesso de informação ao invés de um espaço de troca de informações relevantes. Segundo o autor, excesso de informação remeteria a uma pobreza de atenção. Além disso, Beaudoin (2001) observou que, em um curso on-line, alunos com alto nível de interação também tiveram o melhor desempenho. No entanto, os alunos com menor nível de interação, não tiveram desempenho pior do que os alunos com nível intermediário de interação. Estes resultados apontam que a relação entre interação e desempenho não é direta e que precisa de mais estudos.

Nosso estudo de caso nos permite inferir que a interação social é essencial em alguns tipos de curso, mas não em outros. Podemos levantar o questionamento sobre a necessidade de se realizar interação aluno-aluno para desenvolver a habilidade de escrita acadêmica entre pesquisadores ativos. Vandergrift (2002) analisou um curso on-line de pós-graduação em literatura infantil e observou que os alunos ativos e construtivistas aprendiam no seu próprio ritmo, seguindo o seu próprio percurso. No curso analisado, os alunos interagiram bastante e elaboraram diversas *homepages* para divulgar os seus trabalhos. A autora do estudo, no entanto, se pergunta se este alto nível de interação e de divulgação de trabalhos também ocorreria em um grupo maior ou com alunos mais jovens e menos autônomos ou, o que nos interessa, se o conteúdo do curso fosse mais científico e menos estético. O *Publish or Perish* certamente é um curso de conteúdo mais científico, sem qualquer apelo visual, e este fato pode ter interferido no tipo de interação que ocorreu ali. De qualquer modo, a interação com os colegas não é vista como o único fator de êxito em um curso por estes autores, o que corresponde ao que observamos no curso *Publish or Perish*.

Outra hipótese que levantamos é que a comunicação de muitos para muitos (Harasim, 1990) por escrito e a apresentação dos próprios textos a colegas que não se conhece é uma atividade extremamente ameaçadora para pesquisadores que são, invariavelmente, avaliados pela sua produção escrita (Brown & Levinson, 1987). Possivelmente, o simples fato de ter-se inscrito em um curso de escrita de artigo acadêmico já seja ameaçador para um pesquisador que, em princípio, já deveria saber fazer isso. Talvez seja por isso que as alunas mais dispostas a interagir publicamente fossem exatamente a aluna de letras e a aluna que trabalha na indústria farmacêutica e, em nenhum momento, os pesquisadores universitários da área de biomédicas. Outra hipótese, ainda, para este comportamento é que pesquisadores estejam acostumados aos trabalho solitário e considerem a interação com os colegas uma “perda de tempo”.

Também não podemos desconsiderar o fato das ferramentas de interação terem acabado ficando desintegradas do material do curso e que era difícil trabalhar colaborativamente no curso. De fato, mesmo na ferramenta de discussões, que era fácil de manusear, os alunos interagiram pouco. Leram bastante, mas postaram relativamente poucas mensagens. Quanto à ferramenta *Presentations*, temos indícios de que os alunos mais ativos, exatamente os que permaneceram até o fim, foram lá buscar o material e realizaram alguma pesquisa. Trata-se, portanto, de mais um

indício de que, com alunos ativos, mesmo quando a ferramenta é difícil, eles aprendem a usá-la e aproveitam ao máximo os recursos que têm à disposição.

As hipóteses acima ainda precisariam ser testadas em outros contextos. De qualquer modo, o presente trabalho já levantou algumas possibilidades para o comportamento dos alunos que, se melhor compreendido, pode levar a propostas de elaboração de curso ainda mais adaptadas ao seu público.

3. Possibilidades de aprimoramento do curso *Publish or Perish*

Knowles-Harrigan (2003), que teve a experiência de elaborar tutoriais para os alunos dos cursos a distância nos quais oferecia atendimento, afirma que

I have learned that preliminary assumptions and my own bias will not contribute to a viable product. It is the users' needs and feedback that can best steer development of a product and allow it to evolve from phase to phase to become more ideal. Though my initial intent was to find out which instructional modes promote the greatest learning, my research included the discovery that good multimedia courses, like a good Web page, are never truly finished. A multimedia author needs to research, solicit feedback, accept criticism, and be prepared to apply necessary revisions. (Knowles-Harrigan, 2003)

O caso do curso *Publish or Perish* não é diferente; ele certamente pode ser aprimorado. Se levarmos em conta que a análise de necessidades deve ser o mais abrangente possível e envolver aspectos lingüísticos, de contexto, de relações interpessoais, de estratégias de aprendizagem, e do que significa aprender uma língua (Collins, 1992), e se considerarmos que ela continua ocorrendo durante o curso, conforme era a nossa proposta inicial³², descobrimos, com esta primeira experiência de docência do curso *Publish or Perish*, diversos aspectos do curso que devem ser enfatizados ou desenfaturados em suas futuras versões.

O primeiro ponto é que, se consideramos que somente alunos com postura ativa e reflexiva têm a possibilidade de ter êxito no curso *Publish or Perish*, conforme indicam os nossos

³² Ver seção 1/3.

resultados, podemos estar cometendo o grave equívoco de culpar o aluno pelo seu fracasso ao invés de tentar incentivá-lo e ajudá-lo a permanecer no curso com êxito. Afinal, se os alunos se matricularam, provavelmente sentem a necessidade de desenvolver a habilidade proposta no objetivo anunciado do curso.

Neste estudo de caso, vimos que o grau de proficiência no início do curso não impediu a permanência no curso e um desempenho aceitável dos alunos na produção de artigos acadêmicos e que o material do curso e as atividades auto-monitoradas foram bastante exploradas tanto por alunos que permaneceram quanto por alunos que abandonaram o curso. No entanto, o perfil de participação dos alunos e alguns problemas pessoais interferiram negativamente na sua permanência no curso. Quanto a problemas pessoais, não há o que se possa fazer. Já em relação ao perfil dos alunos, talvez seja possível elaborarmos algumas estratégias para ajudar os alunos a terem uma postura mais ativa e reflexiva (ver Jonassen et alii., 1999).

Observamos, por exemplo, que não devemos conceder bolsa integral a futuros alunos do curso *Publish or Perish*. Há indícios na literatura que indicam que o aluno que paga pelo seu curso tende a se esforçar mais (Parker, 1999).

Também podemos investigar maneiras de disponibilizar o material do curso de tal maneira que o aluno se veja obrigado e estimulado a desenvolver uma postura reflexiva para ir adiante. Isto pode ser feito, na Internet, colocando-se em evidência, por exemplo, as atividades de pesquisa, e só permitindo que o aluno acesse as páginas de conteúdo estruturadas pelo professor após a realização de uma atividade de pesquisa (no WebCT, a liberação do conteúdo pode ser feita pelo professor, manualmente, para cada aluno). Deste modo, possivelmente, o aluno já chegará ao material da unidade com alguma curiosidade pessoal que o levará a lê-lo de maneira mais ativa e reflexiva.

Ou então, pode-se enviar o material estruturado do curso em formato de livro aos alunos e só deixar atividades reflexivas no espaço on-line do curso. Deste modo, o aluno poderá ler o material da maneira que preferir, mas, para se sentir participando do curso on-line, terá de ter uma postura ativa e reflexiva. Da maneira que o *Publish or Perish* está estruturado, é possível ao aluno simplesmente ler página por página do material e fazer as atividades auto-monitoradas para se sentir participando satisfatoriamente do curso. Afinal, o material está lá e ele está dedicando o seu tempo para ler, clicar em “*next*” e fazer atividades de múltipla escolha.

O problema da opção de se transformar o conteúdo on-line do curso em conteúdo em papel é que não teremos mais acesso aos dados dos alunos sobre visitação e tempo de permanência nas páginas nem sobre o seu percurso de estudo. Estes dados foram muito importantes para fazermos inferências sobre a qualidade do curso. No entanto, tendo oferecido um curso-piloto com material on-line, pode ser interessante mudar o formato do curso em prol dos alunos e usar outros dados de acompanhamento do aluno disponibilizados pela ferramenta de autoria para compreender alunos futuros.

Não acreditamos que seja o caso de eliminarmos o acesso dos alunos ao material e às atividades auto-monitoradas do curso, por mais que eles possam ser explorados de maneira equivocada por alunos que preferem seguir instruções a estudar segundo suas próprias necessidades. Este material tem o mérito de ter sido ainda mais explorado pelos alunos que permaneceram no curso até o fim do que pelos alunos que o abandonaram, o que aponta para o seu valor em dar apoio a alunos ativos e reflexivos na produção de artigos acadêmicos.

Outro ponto importante para ser trabalhado com os alunos de um futuro curso e, possivelmente, de qualquer curso on-line, é aquele que já foi levantado na nossa análise de necessidades com potenciais alunos do curso: o perigo dos alunos acharem que um curso que oferece “flexibilidade de horário” possa ser acompanhado “em poucas horas”. Por mais que tenhamos avisado os alunos do tempo que seria necessário para realizar o curso, talvez isso não seja suficiente para o aluno compreender o quanto terá de se dedicar ao curso para ir até o fim e ter êxito. É preciso pensar em alguma outra estratégia para se conscientizar o aluno desta realidade.

Por fim, em nível puramente lingüístico, observamos que o interesse dos alunos do curso correspondeu ao que os alunos potenciais apontaram na primeira fase da análise de necessidades: interessaram-se pela estrutura do genérica e pela gramática do gênero. Já o uso das formas negativas, que não foi apontado na análise de necessidades e que também foi pouco encontrado no estudo do corpus de textos autênticos, não parece ter provocado muito o interesse dos alunos, ou, pelo menos, ter ocasionado dificuldades maiores do que os outros temas propostos. Este tema foi incluído no curso para justificar o uso dos modalizadores, mas talvez possa ser retirado ou reformulado em versões futuras do curso.

Durante o curso, descobrimos, também, que alguns alunos precisavam de um apoio especial em termos de alguns elementos sistêmicos mais gerais, como por exemplo a colocação do adjetivo e o uso do pronome definido. Trata-se de aspectos gramaticais não observados na análise de necessidades dos potenciais alunos do curso e da situação-alvo que devem ser incluídos em versões futuras do curso.

Quanto às atitudes do professor durante o curso, observamos que ele deve estar atento, em primeiro lugar, à entrega do primeiro texto de cada aluno. Nossos resultados indicam que este foi o ponto do curso que decidiu a permanência ou a desistência dos alunos. Se o professor tomar uma atitude neste momento, seja enviando um e-mail aos alunos ou dando um telefonema³³ para descobrir o que está acontecendo, ele poderá compreender seus alunos e possivelmente oferecer a ajuda necessária no momento certo. Já quanto à interação aluno-aluno, talvez o professor deva, mesmo, deixar seus alunos à vontade para interagirem quando quiserem de modo a evitar que se sintam pressionados a realizar atividades que, de certa maneira, foram tratadas como secundárias pelos alunos e não necessariamente afetaram o seu desempenho ou permanência no curso.

Quanto à questão da interação, ela ainda exige investigações mais detalhadas conforme discutimos na seção 2, mas já sabemos que algo tem de ser feito a este respeito. Podemos pensar em eliminar toda a interação pública, dando aos alunos somente a oportunidade de se comunicar com o professor por e-mail; ou, o que nos parece mais interessante, descobrir meios através dos quais esta interação pode parecer menos ameaçadora ao público do curso. Podemos pensar em usar apelidos ou em continuar buscando maneiras eficazes de convidar o aluno a participar deste tipo de atividade.

Concluimos, portanto, que o curso *Publish or Perish* certamente poderia ser diferente da sua versão inicial. No entanto, ao observar nossos primeiros alunos, percebemos claramente que, com raras exceções, o curso atende às necessidades lingüísticas daqueles que têm postura reflexiva e ativa (ver Jonassen et alii., 1999) para produzir artigos acadêmicos em inglês. Os alunos que permaneceram até o fim desenvolveram esta habilidade.

³³ Palloff e Pratt (1999) apontam que não há motivos para se ficar restrito a meios de comunicação on-line em um curso via Internet. Ver, também, Wang & Newlin (2002).

Precisamos, ainda, descobrir estratégias para ajudar alunos com perfis de estudo diferentes, mas que tenham a necessidade de produzir artigos acadêmicos aceitáveis para publicação em inglês a permanecer no curso e desenvolver esta habilidade. Isto pode ser feito pensando-se em outras estratégias para disponibilizar o material on-line, tornando-o mais amigável e incentivando o aluno a ter uma postura mais ativa e reflexiva. Além disso, as observações que fizemos sobre o comportamento dos alunos no curso para compreendê-lo, levaram-nos a elaborar sugestões para o incremento de ferramentas de autoria com o objetivo de tornar as ferramentas de autoria mais amigáveis para os seus usuários e fornecer informações que ajudem o professor a acompanhar as necessidades específicas dos seus alunos já durante o curso e, possivelmente, a tomar uma atitude para orientá-los no momento em que isto se torna necessário, conforme veremos na próxima seção.

4. Sugestões de melhorias na ferramenta de autoria

O tipo de pesquisa que realizamos nos permitiu tecer algumas conclusões a respeito das informações que uma ferramenta de autoria de cursos pode fornecer ao professor para facilitar o trabalho de acompanhar alunos a distância. Trata-se de um tema relevante para o desenvolvimento dos estudos em EAD, visto que:

Institutional policies concerning learning resources and technology support need to give high priority to user-friendly hardware, software, and communication vehicles that help faculty and students use technologies efficiently and effectively. (Ehrmann , 1995)

O WebCT fornece dados sobre a quantidade de acessos, o tempo de permanência, o desempenho dos alunos e sobre o percurso de cada um nas páginas de conteúdo. No entanto, para estes dados de fato ajudarem o professor, precisariam ser mais facilmente manipuláveis.

Para os dados sobre quantidade de acessos e tempo de permanência nas páginas de conteúdo do curso serem, de fato, significativos para o professor, seria interessante que a ferramenta também calculasse automaticamente a média de permanência em cada página por

cada aluno. Deste modo, o professor conseguiria, facilmente, observar as páginas mais visitadas e menos visitadas do seu curso. Com isso, o professor poderia ter dados para saber quais páginas estariam provocando maior ou menor interesse da parte dos alunos e ele poderia investigar os motivos deste interesse ou desinteresse logo, sem precisar ter a idéia de fazer os cálculos manualmente.

O mesmo vale para as atividades auto-monitoradas. Se a ferramenta de autoria oferecesse o cálculo das médias de desempenho de cada aluno em todas as atividades e de todos os alunos em uma atividade específica, o professor também conseguiria observar mais rapidamente onde poderia haver dificuldades específicas dos seus alunos e problemas específicos com o seu curso.

Por fim, conforme vimos, o percurso feito por cada aluno é extremamente revelador de seu perfil de aprendizagem. Ao observar o percurso feito por cada aluno, podemos ver se ele tende a seguir seus próprios interesses ou o caminho proposto pelo professor. Conforme também observamos com o público deste estudo de caso, os alunos que tenderam a seguir seus interesses também tenderam a permanecer mais no curso. Isso indica que, apesar de serem necessários mais estudos neste sentido, temos motivos para desconfiar que alunos que seguem o próprio percurso tendem a ter maior êxito em cursos a distância, ou até no ensino presencial.

Para, de fato, ajudar o professor a perceber logo o perfil de cada um dos seus alunos, os dados precisariam ser disponibilizados pela ferramenta de autoria de maneira diferente do WebCT atual. O WebCT só permite ver dez acessos de cada vez, do mais recente ao mais antigo e não indica, de nenhuma maneira, se o aluno está seguindo a ordem proposta, dando saltos ou retrocedendo no percurso previsto pelo design de um curso. Se a ferramenta de autoria permitisse visualizar a seqüência total de acessos feitos pelo aluno na ordem preferida pelo professor, com alguma marca de salto ou retorno a determinadas páginas, o professor conseguiria ver o perfil de seu aluno com um clique. No momento, para perceber este perfil, é necessário colher os dados de dez em dez visitas, arrumá-los em uma planilha, inverter a sua ordem e marcar cada salto ou retorno manualmente. Deve-se imaginar que somente um professor muito curioso e com poucos alunos faria isso.

Os problemas que observamos em termos de interface com o aluno ocorreram principalmente com relação ao *design* da ferramenta de debates e de pesquisa colaborativa. Os debates e as pesquisas no curso, por exemplo, ficam em um espaço à parte da seção de conteúdo.

Teríamos preferido poder fazer *links* diretamente das páginas de conteúdo para os debates e as seções de pesquisa ou incluí-los no *path* do curso (na seqüência de páginas de conteúdo e de atividades auto-monitoradas) para os alunos poderem entendê-los como uma atividade tão importante quanto a leitura do conteúdo para compreender determinado aspecto do artigo acadêmico. Da maneira como pudemos disponibilizar estas seções no WebCT, elas poderiam parecer uma atividade extra, ao invés de essencial, visto que o aluno tem de se desviar do seu caminho no estudo do conteúdo para entrar nestas seções.

Para usar a ferramenta *Presentations* do WebCT, com a qual propusemos as pesquisas colaborativas, o aluno tem de descobrir em que grupo está inscrito, depois tem de pegar o material de pesquisa em outro espaço, realizar a pesquisa e, por fim, voltar ao espaço de trabalho colaborativo e fazer o *upload* da sua tarefa a ser partilhada. Além disso, para debater algum tema com o seu grupo, o aluno deve ir à área de debates e encontrar o espaço de debates do seu grupo. O maior problema deste procedimento é a quantidade de passos que o aluno deve dar para chegar ao material e aos colegas. A sensação que se tem é a de que o aluno precisa ter muita vontade de interagir para conseguir realizar a atividade.

O professor, por sua vez, também não tem uma ampla visibilidade do trabalho realizado pelos alunos na ferramenta *Presentations*. Não há contador de visitas à seção e os materiais enviados pelos alunos só estão visíveis no gerenciador de arquivos do WebCT, junto com todos os outros arquivos do curso. Se o aluno que fez *download* do material naquele espaço não se identificar, o professor não sabe quem contribuiu com o material. Sendo assim, além do professor ter um trabalho significativo para rastrear a participação nas atividades realizadas na ferramenta *Presentations*, é necessário dar ao aluno mais uma instrução: a de que ele deveria sempre se identificar no material enviado.

A alternativa que o WebCT oferece é dos alunos de um grupo montarem um *site* coletivamente. Esta opção melhora em muito a visibilidade dos trabalhos. Os alunos conseguem ver e editar o trabalho do colega em um espaço único, sem ter de fazer *upload* e *download* de arquivos, e sempre saber qual é a última versão do documento elaborado pelo grupo na outra modalidade da ferramenta. O motivo pelo qual não optamos por esta modalidade é que os alunos devem conhecer linguagem html para elaborar as suas páginas e achamos que seria muito complexo ainda ensinar rudimentos de html para os alunos elaborarem as suas páginas.

Para estas ferramentas serem mais amigáveis, portanto, já durante a fase de *design* do curso, observamos que o *designer* deveria poder fazer um *link* para elas de qualquer parte do curso, para evitar a instrução “agora vá para...” que distrairia o aluno do seu foco.

Além disso, a ferramenta *Presentations* seria muito mais amigável se permitisse a elaboração de *homepages* sem o conhecimento de html, como já é possível fazer off-line com programas como *Dreamweaver*, *Front-Page*, e on-line no Construtor de Páginas e no Editor de Projetos do Portal Educacional³⁴. Com programas deste tipo, o usuário só precisa se preocupar com a inclusão de textos, imagens, *links* e diagramação, como quando elabora qualquer outro documento, sem precisar conhecer os códigos de html.

Com estas alterações na ferramenta, seria possível dar o destaque que o *designer* desejasse a cada atividade proposta, além de facilitar o trabalho colaborativo dos alunos. Do modo como o WebCT está atualmente, o *designer* não consegue incluir debates e pesquisa colaborativa na seqüência do curso, o que pode dar a falsa impressão aos alunos de que se tratam de seções menos importantes do que aquelas que já conhecem da sua experiência como alunos: materiais e atividades de pergunta e resposta.

As sugestões de implementações em ferramentas de autoria que apresentamos poderiam tornar a EAD ou o ensino mediado pela tecnologia mais interessantes que o ensino presencial convencional. A possibilidade de se ter tais informações sobre o curso e sobre os alunos permitiria a qualquer professor, fosse um professor de um curso a distância ou um professor que precisasse fazer algum levantamento com seus alunos presenciais, compreender melhor o seu trabalho e suas dificuldades e necessidades.

5. Sugestões de pesquisas futuras

Visto que este estudo de caso foi realizado com um número relativamente pequeno de participantes, as conclusões às quais chegamos aqui certamente merecem estudos posteriores. Nesta seção, apresentamos algumas sugestões de pesquisas futuras que podem ser sugeridas a

³⁴ Estas ferramentas são parte integrante do Portal Educacional do Grupo Positivo e estão disponíveis para as escolas associadas ao Portal.

partir deste trabalho. Elas serão divididas entre pesquisas futuras que devem ser realizadas no contexto do próprio curso *Publish or Perish* e de pesquisas que dizem respeito à EAD on-line em geral.

5.1. Pesquisas futuras sobre o curso *Publish or Perish*

Em termos de pesquisas futuras no próprio curso *Publish or Perish*, é importante oferecermos o curso novamente e observar se o perfil dos alunos atendidos se mantém ou se o que observamos nesta pesquisa foi resultante da configuração deste grupo específico. Para tanto, devemos observar se, de fato, são os alunos de perfil mais ativo e reflexivo (Jonassen et alii., 1999) que permanecem no curso.

Além disso, é importante experimentar novas maneiras de atender alunos de perfil menos ativo e reflexivo que não foram atendidos desta vez neste contexto. Não acreditamos que seja possível construir a habilidade de produzir artigos acadêmicos em inglês sem que o aluno tome uma postura ativa e reflexiva. No entanto, devemos investigar e experimentar maneiras de ajudar os alunos a terem esta postura em um curso instrumental de escrita acadêmica.

Por fim, é importante verificarmos se o fenômeno da falta quase que total de interação entre colegas ocorre novamente em um grupo de pesquisadores da área de biomédicas que pretendem aprender a produzir artigos acadêmicos em inglês. Se este realmente for o caso, devemos investigar o quanto vale a pena tentar investir no modo de aprendizagem através da interação com colegas e que estratégias usar para incentivar os alunos a interagirem mais.

Se, de fato, a colaboração aluno-aluno se provar desnecessária para o desenvolvimento da habilidade de escrever artigos acadêmicos em língua estrangeira e se o seu público-alvo realmente considerá-la uma “perda de tempo”, pode-se elaborar cursos deste tipo com um enfoque bem maior em ação e reflexão sem a preocupação de promover interação aluno-aluno. Se o problema for a sensação de ameaça dos pesquisadores de se verem avaliados a partir de seu texto escrito, pode-se pensar em realizar algumas vídeo-conferências durante um curso destes. Se a origem da sensação de ameaça for o simples fato de um pesquisador estar inscrito em um curso destes, pode-se elaborar um curso que preserve a anonimidade dos participantes desde o início.

5.2 Pesquisas futuras sobre EAD on-line em geral

Sobre EAD on-line como um todo, é importante verificar se todo curso on-line e, principalmente, cursos de línguas exigem leituras repetidas das páginas de conteúdo para que seus alunos tenham êxito ao agir na situação-alvo. Com uma pesquisa destas, teremos parâmetros para avaliar se a média de leitura de 2,7 vezes por página de conteúdo é alta ou baixa. A partir deste parâmetro, também é possível saber se um curso tende a ser considerado difícil ou fácil pelos seus alunos e a equipe de *design* pode decidir se vai investigar estratégias para tornar o curso mais “fácil” ou mais amigável ou se vai desenvolver estratégias para ajudar os alunos a acompanhar até mesmo materiais considerados difíceis.

É somente com dados de sistema de cursos on-line que é possível investigar precisamente quantas vezes cada aluno visitou uma página de texto. Como se trata de um recurso novo, a pesquisa sobre a quantidade média de vezes que um aluno visita uma página de conteúdo de um curso ainda é incipiente, mas vale a pena ser feita. A partir do momento que houver dados que indiquem quantas vezes um aluno lê uma página para ela ser considerada fácil ou difícil, será possível elaborar páginas fáceis ou difíceis segundo o objetivo de um curso, ou observar alunos específicos que estão tendo dificuldades em pontos específicos de um curso e ajudá-los. Parâmetros deste tipo certamente são uma vantagem do ensino mediado por computador com relação ao ensino tradicional.

Outro ponto que vale a pena ser investigado em mais detalhes na EAD como um todo é se os alunos realmente tendem a fazer mais as atividades auto-monitoradas que consideram fáceis, conforme observamos entre os alunos da primeira edição do curso *Publish or Perish*, e se é possível desenvolver parâmetros para que as atividades de um curso fiquem fáceis e atraentes o suficiente para não desmotivar os alunos. Atividades fáceis podem ser aquelas que o aluno já chega a um curso sabendo fazer, ou as que têm enunciados claros, ou as que são elaboradas passo a passo de modo que o aluno aprenda conceitos enquanto as realiza e os vai aplicando em atividades posteriores, ou, ainda, atividades tão bem integradas com a proposta de estudo que se faz ao aluno que acabam parecendo fáceis e motivadoras. Afinal, não adianta nada um *designer* elaborar atividades que simplesmente não são feitas pelos alunos que, por algum motivo, não as entendem, as consideram difíceis demais ou não se dispõem a aceitar o desafio proposto por elas.

Isto não quer dizer que atividades auto-monitoradas devam ser simplistas; elas certamente devem contribuir para a construção do conhecimento do aluno. No entanto, vale a pena investigar como elas se tornam mais eficazes na EAD on-line, que oferece correção automática e a possibilidade do professor ver, em tempo real, o que cada aluno está fazendo e lhe oferecer comentários na hora em que eles são necessários.

Por fim, um outro ponto que tem sido bastante discutido na literatura é a questão de como aumentar a permanência em um curso on-line (Macdonald, 2002; Wang & Newline, 2002). Há trabalhos que demonstram a importância de um professor observar a atitude dos alunos já no início do curso e logo que perceber algum problema, entrar em contato com o aluno até por telefone, se for preciso. O curso *Publish or Perish* mostrou que um momento crucial para a permanência do aluno do curso é a realização da primeira atividade autêntica na situação-alvo. Este ponto deve ser observado também com relação a outros cursos on-line para que futuros professores on-line saibam, cada vez com mais precisão, o momento de entrar em contato com os seus alunos e quais são os tópicos que devem abordar com eles para incentivá-los a permanecer no curso.

Bibliografia

ACADEMIC SKILLS DEVELOPMENT. *In*: CHARLES STURT UNIVERSITY. Study Link. Disponível em: <http://www.csu.edu.au/student/studylink/subject.html> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

ACADEMIC WRITING EXTENDED. *In*: THE UNIVERSITY OF WINNIPEG. UofW-Online Tele/Online Courses. Disponível em: : <http://www.uwinnipeg.ca/vu/#Current> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

ACADEMIC WRITING FOR ESL. *In*: ARKANSAS STATE UNIVESITY. Center for English as a Second Language. Disponível em: <http://cesl.astate.edu/Summer%20Programs.htm> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

ACADEMIC WRITING I. *In*: ITHACA COLLEGE. Division of Continuing Education and Summer Sessions. Disponível em: <http://www.ithaca.edu/catalogs/summer/summer02/08descrhusc.htm#writing> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

ACADEMIC WRITING MULTIDISCIPLINARY. *In*: THE UNIVERSITY OF WINNIPEG. UofW-Online Tele/Online Courses. Disponível em: <http://www.uwinnipeg.ca/vu/#Current> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

ADVICE ON ACADEMIC WRITING. *In*: UNIVERSITY OF TORONTO. Disponível em: <http://www.utoronto.ca/writing/advice.html> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

A GUIDE FOR WRITING RESEARCH PAPERS BASED ON MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (MLA) DOCUMENTATION. *In*: CAPITAL COMMUNITY COLLEGE, Hartford, Connecticut. Disponível em: <http://webster.comnet.edu/mla/index.shtml> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

AMANDA'S WEB PAGE AND INFO CENTRE. *In*: YUKON COLLEGE. Disponível em: <http://www.yukoncollege.yk.ca/~agraham/> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

ASSIGNMENT #2: AN ONLINE INDEX. *In*: DANIEL CRAIG'S INDEX OF WEBPAGES. Disponível em: [http://www.danielcraig.org/illinois/eil-pages/382-](http://www.danielcraig.org/illinois/eil-pages/382-228)

- web/assignments/assignment2/assignment2.htm . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- ASTON, Guy. (2000) Corpora and Language Teaching. *In: Lou Burnard & Tony McEney (eds.) Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- BAKHTIN, Mikhail M. (Holquist, M. ed.) (1981) *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press, Austin.
- _____. (1986) (Emerson, Caryl & Holquist, Michael, eds.) *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press, Austin.
- BAYRAK, C. & BOYACI, A. (2002) Reinterpretation of Knowledge on the Web in the Postmodern Moment: Trends and Challenges. *TOJDE*, 3(1). Disponível em: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde5/articles/adnan_txt.htm . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- BEAUDOIN, M. (2001) Learning or Lurking? Tracking the 'invisible' online student. Orlando, FL: Paper delivered at the 7th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks.
- BELCHER, Diane (1994) The Apprenticeship Approach to Advanced Academic Literacy: Graduate Students and Their Mentors. *English for Specific Purposes*, vol. 13, nr. 1, pp.23-34.
- BELLONI, Maria Luiza. (1999) *Educação a Distância*. Editora Autores Associados, São Paulo/SP.
- BERWICK, Richard. (1989) Needs assessment in language programming: from theory to practice. *In: JOHSON, Robert Keith, The second language curriculum*. CUP, Cambridge.
- BHATIA, Vijay K. (1997) Genre-Mixing in Academic Introductions. *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 3, pp.181-196.
- BOYLE, Ron. (1994) ESP and Distance Learning. *English for Specific Purposes*, vol. 13, no. 2, pp.115-128.
- BRAGA, Denise. A linguagem pedagógica no contexto dos materiais construídos para a aprendizagem independente mediada por computador. *In: COLLINS, Heloisa;*

- FERREIRA, Anise A. G. D'O. (Eds e Orgs), *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.
- BRETT, Paul. (1994) A Genre Analysis of the Results Section of Sociology Articles. *English for Specific Purposes*, vol. 13, nr. 1, pp. 47-59.
- BRINDLEY, Geoffrey. (1989) The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, Robert Keith, *The second language curriculum*. CUP, Cambridge.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987) *Politeness - some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- BROWN, Ruth E. (2001) The Process of Community-building in Distance Learning Classes. *JALN*, vol. 5, issue 2, September.
- CALDER, Judith (2000) Beauty Lies in the Eye of the Beholder. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 1(1).
- CARELLI, Izaura Maria; WADT, Maria Paula Salvador; SPRENGER, Terezinha Maria 2003. Um relato de experiência de três professoras virtuais. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise A. G. D'O. (Eds e Orgs), *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.
- CASENAVE, Christine Pearson et HUBBARD, Philip. (1992) The Writing Assignments and Writing Problems of Doctoral Students: Faculty Perceptions, Pedagogical Issues, and Needed Research. *English for Specific Purposes*, vol. 11, nr. 1, pp. 33-50.
- CHIA, Hiu-Uen et. Alii. (1999) English for College Students in Taiwan: A Study of Perceptions of English Needs in a Medical Context. *English for Specific Purposes*, vol. 18, nr. 2, pp. 107-120.
- CHUTE, A.G., THOMPSON, M. & HANCOCK, B. (1999). Advanced computer technologies: computer conferencing, electronic performance support systems, the Internet, and the World Wide Web. In Alan Chute, Melody Thompson, and Burton Hancock, *The McGraw-Hill Handbook of Distance Learning: an implementation guide for trainers & human resources professionals*. McGraw-Hill.
- COHEN, Louis et MANION, Lawrence (1994). *Research Methods in Education*. Routledge, Londres e NY.

- COOKSON, P. S. & CHANG, Y. (1995). The multidimensional audioconferencing classification system (MACS). *The American Journal of Distance Education*, 9(3), 18-36.
- CLENNELL, S.; PETERS, J. & SEWART, D. (1983) Teaching for the open university. In: SEWART, David, KEEGAN, Desmond & HOLBERG, Börje. *Distance Education – International Perspectives*. London & Sydney: Croom Helm, New York: St. Martins's Press.
- COLLINS, Heloisa. (1992) Wide Scope Needs Analysis: Requirements and Feasibility. In: Mara Sofia Zanotto de Paschoal & Maria Antonieta Alba Celani (eds.) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar*. Educ, São Paulo.
- ____ (2000) Materials design and language corpora: a repost in the context of Distance Education. In: Lou Burnard & Tony McEnery (eds.) *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- ____ & FERREIRA, Anise A. G. D'O. (Eds e Orgs) 2003. *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.
- CROMPTON, Peter. (1997) "Hedging in Academic Writing: Some theoretical Problems." *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 4, pp. 271-288.
- CYRS, Thomas E. (1997) Competence in Teaching at a Distance. *New Directions for teaching and Learning*, no. 71, autumn.
- DAVIES, F. (1991). Writing across text-types and genres; the potential of marked Theme as a device for structuring text. *ELU Working Paper No. 2*, University of Liverpool, English Language Unit.
- DEFININDO CRITÉRIOS PARA UM CURSO DE LEITURA E PRODUÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA VIA WEB. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=172&sid=105> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (eds.) (1998) *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues*. Sage Publications, Thousand Oaks.

- EASTMOND, D. V. et ZIEGAHN, L. (1994). Instructional design for the online classroom. In *Computer Mediated Communication and the online Classroom, Vol. III: Distance Learning*, eds. Z. L. Berge and M. P. Collins, 59-80. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- EDITORIAL. (1997) *The American Journal of Distance Education*. Vol 11, no. 2, pp. 1-2.
- EDGE, Julian et RICHARDS, Keith. (1998) May I See Your Warrant, Please?: Justifying Outcomes in Qualitative Research. *Applied Linguistics*, vol 19, no. 3, pp. 334-356.
- EGGINS, Suzanne. (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, Pinter Publishers.
- EHRMANN, S.C. (1995) Asking the right question: What does Research tell us about technology and higher learning? *Change*, 17, (2) março/abril, pp. 20-27.
- EIL – THE ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE PROGRAM. In: CHULALONGKORN UNIVERSITY. Disponível em: <http://www.eil.grad.chula.ac.th/links.htm> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- ENGLISH LANGUAGE FOR ACADEMIC PURPOSES. In: UNIVERSITY OF WASHINGTON. Online English Language Program. Disponível em: http://depts.washington.edu/uwelp/online/description_elap.shtml . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- ENGLISH UNIVERSITY STUDIES. In: OXFORD BROOKES UNIVERSITY INTERNATIONAL CENTRE FOR ENGLISH LANGUAGE STUDIES. Disponível em: http://www.edufind.com/ls/Client_Detail.cfm?UserID=4616 . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- FEENBERG, Andrew. (1990) The Written Word: On the theory and practice of computer conferencing. In: MASON, Robin and KAYE, Anthony. *Mindweave: communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon.
- FERREIRA, Ana Sílvia (1998) *Interações em curso de inglês instrumental mediado pelo computador: expectativas e resultados*. Tese de mestrado inédita. PUC-SP.
- ____ & SPRENGER, Terezinha Maria. Reações e atitudes de alunos de um curso de leitura instrumental na Internet. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise A. G. D'O. (Eds e Orgs), *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.

- FERREIRA, Anise A. G. D'O.; CARELLI, Izaura Maria; CUSSI, Luciana; WADT, Maria Paula Salvador; SHIMAZUMI, Marilisa; MARTINS, Roberta Lombardi; WEYERSBACH, Sheila Riyadh (2003) Ferramentas de autoria de curso baseado em Web: um estudo e uma experiência (relato de um grupo de pesquisa). In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise A. G. D'O. (Eds e Orgs), *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.
- FLOWERDEW, Lynne. (1995) Designing CALL Courseware for an ESP Situation: A Report on a Case Study. *English for Specific Purposes*, vol 14, no. 1, pp. 19-35.
- FOLTZ, John et GARNSEY-HARTER, Ann. (2000) Tri-state Distance Education: Building a learning Community in Idaho, Washington, and Oregon. In: *The Technology Source*. Disponível em: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=789> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- FONTES, Maria do Carmo Martins 2002. Aprendizagem de inglês via *Internet*: descobrindo as potencialidades do meio digital. Tese de doutorado inédita. PUC-SP.
- FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda C. G 2003. Preparação e concretização de um curso de leitura instrumental na Internet. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise A. G. D'O. (Eds e Orgs), *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.
- FREIRE, Maximina M.; STAA, Betina von; MONTANHEZ, Eliane B. A.; CARELLI, Izaura Maria; SABBAG, Maria do Carmo; WADT, Maria Paula Salvador; SHIMAZUMI, Marilisa; MARTINS, Roberta Lombardi; WEYERSBACH, Sheila Riyadh; SPRENGER, Terezinha M. 2003. Roteiro para avaliação de cursos *online* de idiomas. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise A. G. D'O. (Eds e Orgs), *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.
- FULFORD, C. P. & ZHANG, S. (1993). Perception of interaction: The critical predictor in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 7(3), 8-21.
- GAINS, Jonathan. (1999) Electronic-Mail- A New Style of Communication or Just a New Medium?: An Investigation into Text Features of E-mail. *English for Specific Purposes*, vol. 19, nr. 1, pp. 90-92.

- GARRISON, R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1-1.
- GIBSON, C. C. (1996). Toward an understanding of academic self-concept in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 10(1), 23-35.
- GRADDOL, David. (1984) Some CMC Discourse properties and their educational significance. In: SEWART, David, KEEGAN, Desmond & HOLBERG, Börje. *Distance Education – Internal Perspective*. London, New York: Routledge.
- GOSDEN, Hugh. (1996) *A Genre-Based Investigation of Theme: product and process in scientific research articles written by NNS novice researchers*. Department of English Studies, University of Nottingham, Nottingham.
- _____. (1995) Success in Research Article Writing and Revision: A Social-Constructionist Perspective. *English for Specific Purposes*, vol. 14, nr. 1, pp.37-58.
- GRAVES, K. (2000) *Designing Language courses: a guide for teachers*. Heinle & Heinle Thomson Learning.
- GUNAWARDENA, c. n. & ZITTLE, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- GUPTA, Renu. (1995) Managing General and Specific Information in Introductions. *English for Specific Purposes*, vol. 14, nr. 1, pp. 59-76.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978) *Language as a social semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold.
- _____. (1988) On the language of physical science. In M. Ghadessy (ed.) *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features*, 162-178. London: Pinter.
- _____. (1993) *Writing Science*. University of Pittsburg Press.
- HARA, Noriko et KLING, Rob. (1999) Students frustrations with a Web-based Distance Education Course: A Taboo Topic in the Discourse [on-line]. In: *Center for Social Informatics*. Disponível em: http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp99_01.html. Acesso em: 17 de junho de 2003.

- HARASIM, L. M. (1990). Online education: An environment for collaboration and intellectual amplification. In L. M. Harasim (ed.) *Online education: Perspectives on a new environment* (pp. 39-64). New York: Praeger.
- HARDY, Darcy Walsh et BOAZ, Mary H. (1997) Learner Development: Beyond the Technology. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 71, autumn.
- HELPING ASIAN EFL STUDENTS ACQUIRE ACADEMIC WRITING SKILLS. In: THE TIM NEWFIELDS HOMEPAGE. Disponível em: <http://www.geocities.com/~newfields/art/research.htm> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- HESS, Natalie et al. (1997) English for Academic Purposes: Teacher Development in a Demanding Arena. *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 1, pp.15-26.
- HIRVELA, Alan. (1997) 'Disciplinary Portfolios' and EAP Writing Instruction. *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 2, pp.83-100.
- HO, Belinda. (1997) Reactions of Students to reflective Learning in a Technical Report-Writing Course. *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 3, pp. 211-228.
- HOEY, Michael. (2001) *Textual Interaction: an introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- HOLMBERG, Börje. (1983) Guided didactic conversation in distance education. In: SEWART, David, KEEGAN, Desmond & HOLBERG, Börje. *Distance Education – International Perspectives*. London & Sydney: Croom Helm, New York: St. Martins's Press.
- HOLMES, Richard. (1997) Genre Analysis, and the Social Sciences: an investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines. *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 4, pp. 321-338.
- HOLLOWAY, Immy. (1997) *Concepts for Qualitative Research*. Blackwell Science, Oxford.
- HORSELLA, María et SINDERMAN, Gerda. (1992) Aspects of Scientific Discourse: Conditional Argumentation. *English for Specific Purposes*, vol. 11, nr. 2, pp. 129-140.
- HORTON, William. (2000) *Designing Web-Based Training*. Wiley, Nova York.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987) *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge, CUP.

- HYLAND, Ken. (1999) Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, vol 20 no. 3, pp. 341-367.
- _____. (1998). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text*, vol. 18, no. 3, pp. 349-382.
- _____. (1996). Writing Without Conviction? Hedging in Science Research Articles. *Applied Linguistics*, vol 17, no. 4, pp. 433-454.
- _____. (1994). Hedging in Academic Writing and EAP Textbooks. *English for Specific Purposes*, vol. 13, nr. 3, pp. 239-256.
- INTRODUCTION TO ACADEMIC WRITING. *In*: ARIZONA STATE UNIVERSITY. Technology-focused Courses for the New Economy. Disponível em: <http://clte.asu.edu/ITcourses/#ENG102> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- INTRODUCTION TO ACADEMIC WRITING – INTERNATIONAL STUDENTS. *In*: ARIZONA STATE UNIVERSITY. Technology-focused Courses for the New Economy. Disponível em: <http://clte.asu.edu/ITcourses/#ENG102> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- INTRODUCTION TO ACADEMIC WRITING, *In*: UNIVERSITY OF WATERLOO. Live online courses. Disponível em: http://dce.uwaterloo.ca/de/registered_mainbody.html . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- JOHNS, A.(1990) L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 24-36). Cambridge: CUP.
- JONASSEN, D. H. (1999) Designing Constructivist Learning Environments. In: Charles M. Reigeluth (ed.) *Instructional-Design Theories and Models - A new Paradigm of Instructional Theory*, vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- ____ et alii. (1999) Learning with Technology – a Constructive Perspective. Londres, Merrill-Prentice Hall.
- JORDAN, R. R. (1997) English for academic purposes and study skills (Capítulo 2). *Needs Analysis*. Cambridge, CUP.
- KHAN, Badrul H. & VEGA, Rene. (1997) Factors to Consider When Evaluating a Web-Based Instruction Course: A Survey. *In*: KHAN, Badrul H. *Web-based instruction*. Educational

- Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- KEEGAN, D. (1990) *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- KNOWLES-HARRIGAN, Cheryl (2003) "Toward Online Success: The Creation of a Multimedia Tutorial Product." *The Technology Source*, May/June. Disponível em: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=936>. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- KRETZ, Francis. Le concept pluriel d'interactivités ou l'interactivité vous laisse-t-elle chaud ou froid. In *Bulletin de l'IDATE*. Paris: Centro Georges Pompidou, no. 11, abril, 1985.
- KUO, Chih-Hua. (1999) The Use of Personal Pronouns: Role Relationships in Scientific Journal Articles. *English for Specific Purposes*, vol. 18, nr. 2, pp. 121-138.
- LACOMBE, Isabel Alencar (2000) *Navegando e aprendendo: reflexões sobre um curso de inglês via rede mundial de computadores*. Tese de mestrado inédita. PUC-SP.
- LANGUAGE ASSISTANCE. In: GLENDON COLLEGE OF YORK UNIVERSITY. Glendon Campus Online. Disponível em: <http://www.glendon.yorku.ca/glweb/english/writwshop.htm#writing> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- LAROCQUE, D. FAUCON, N. (1997) Me,myself and ... you? Collaborative learning: why bother? *Teaching in the Community Colleges Online Conference - Trends and Issues in Online Instruction*. April 1-3. Toronto, Ontario.
- LEWIS, Robert et HUNT, Russ. (1999) Whose line is it anyway? The Instructor's Role in Course Listservs. In: *The Techonology Soure*. Disponível em: <http://horizon.unc.edu/TS/cases/1999-02.asp> . Acessado em: 17 de junho de 2003.
- MACKAY, R. & MOUNTFORD, A. J. (1978) The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice. In: Ronald Mackay & Alan Mountford (eds.) *English for Specific Purposes*. Longman, Londres.
- MACKAY, R. (1978) Identifying the Nature of the Learner's Needs. In: Ronald Mackay & Alan Mountford (eds.) *English for Specific Purposes*. Longman, Londres.
- MARTINS, Onilza Borges. *A educação superior à distância e a democratização do saber*. Petrópolis, RJ, Vozes. (a data será acrescentada posteriormente)
- MAGALHÃES, Mônica G. M. et SCHIEL, Dietrich. (1997) A Method for Evaluation of a

- Course Delivered via the World Wide Web in Brazil *The American Journal of Distance Education*, vol. 11, no. 2, pp. 64-70.
- MATIRU, Barbara. (1987) Distance Education in Kenya: a Third World View. In: SMITH, Peter & KELLY, Marvis (eds.) *Distance Education and the mainstream: convergence in education*. London: C. Helm.
- MARTIN, J. (1985). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- MAYER, Richard E. Designing Instruction for Constructivist Learning. In: Charles M. Reigeluth (ed.) *Instructional-Design Theories and Models - A new Paradigm of Instructional Theory*, vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- McDONALD, Jeannette & GIBSON, Chère Campbell. (1998) Interpersonal Dynamics and group development on computer conferencing. *The American Journal of Distance Education*, 12/1, pp 7-25.
- McDONALD, Jeannette (2002). Is "As Good As Face-to-Face" As Good As It Gets? *JALN* 6(2).
- MILLER, Susan M. & MILLER, Kenneth L. (2000) Theoretical and Practical Considerations in the Design of Web-Based Instruction. In: Beverly Abbey (ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*, Idea Group Publishing, Hershey.
- MOI, T. (ed.) (1986) *The Kristeva Reader*. Oxford: Blackwell.
- MOORE, Michael G. (1993b) Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, Desmond. *Theoretical Principles of distance Education*. Londres: Routledge.
- MOORE, Michael G. (1997) The Study Guide: Foundation of the Course. *The American Journal of Distance Education*, vol. 11, no. 2, pp 1-2.
- MORENO, Ana I. (1997) Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English Ras. *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 3, pp. 161-180.
- MORRISON, James L., & KHAN, Badrul H. (2003) "The Global e-Learning Framework: An Interview with Badrul Khan." *The Technology Source*, May/June. Disponível em: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=1019>. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- MUIRHEAD, Brent. (1999) Attitudes Toward Interactivity in a Graduate Distance Education Program: A Qualitative Analysis. In: *Dissertation.com*. Disponível em:

- <http://www.dissertation.com/library/1120710a.htm> Acesso em: 17 de junho de 2003.
- MURPHY, Karen; CIFUENTES, Lauren; YAKIMOVICZ, Ann D.; SEGUR, Rhoda; MAHONEY, Sue E. et KODALI, Sailaja (1996) Students Assume the Mantle of Moderating Computer Conferences: A Case Study. *The American Journal of Distance Education*, vol. 10/3.
- MYERS, Greg. (1991) Lexical Cohesion and Specialized Knowledge in Science and Popular Science Texts. In: *Discourse Processes* 14, pp. 1-26.
- _____ (1992) 'In this paper we report...' Speech acts and scientific facts. In: *Journal of Pragmatics* 17, pp.295-313.
- _____ (1994) Narratives of Science and Nature in popularizing molecular genetics In: *Advances in Written Text Analysis*. Routledge: Londres.
- MULTIGNER, Gilles. Sociedad interactiva o sociedad programada? In: *Apuntes de la sociedad interactiva: autopistas inteligentes y negocios multimedia*. FUNDESCO (org.) Cuenca (Espanha): UIMP, 1994.
- NATURE. Disponível em: www.nature.com. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- NATURE GUIDE TO AUTHORS. In: NATURE. Disponível em: <http://www.nature.com/nature/submit/gta/index.html#5> Acesso em: 17 de junho de 2003.
- NELSON, Laurie Miller. (1999) Collaborative Problem Solving. In: REIGELUTH, Charles M. (ed.) *Instructional-Design Theories and Models - A new Paradigm of Instructional Theory*, vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- NWOGU, Kevin Ngozi. (1997). The Medical Research Paper: Structure and Functions. *English for Specific Purposes*, vol. 16, nr. 2, pp. 119-138.
- OKOYE, Ifeoma. (1994) Teaching Technical Communication in Large Classes. *English for Specific Purposes*, vol. 13, nr. 3, pp. 223-238.
- OLSON, Tatana M. & WISHER, Robert A. (2002) The Effectiveness of Web-Based Instruction: An Initial Inquiry. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol 3(2).
- O TEXTO NO CONTEXTO EMPRESARIAL. In: PUC-SP. Cogea Online. Disponível em: <http://cogea.dialdata.com.br/index2.php?ABREPAG=tce&campopag=inicio>. Acesso em:

- 17 de junho de 2003.
- PALLOFF, R.M. & PRATT, K. (1999). Defining and redefining community. In Rena M. Palloff and Keith Pratt, *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass Publishers.
- PARKER, Angie. (1999) A Study of Variables that Predict Dropout from Distance Education. *IJET Articles*, v 1, n 2, December.
- PERRATON, Hilary. (2000) Rethinking the Research Agenda. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1-1.
- PERSICHTTE, Kay A. (2000) A Case Study of Lessons Learned for the Web-Based Educator. In: Beverly Abbey (ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*, Idea Group Publishing, Hershey.
- PICCIANO, Anthony G. Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *JALN* 6(1).
- PISIK, Ginger Brill (1997) Is This Course Instructionally Sound? A Guide to Evaluating Online Training Courses. *Educational Technology* vol. 37, no. 4.
- POSTEGUILLO, Santiago. (1999) The Schematic Structure of Computer Science Research Articles. *English for Specific Purposes*, vol. 18, nr. 2, pp. 139-160.
- PORTAL EDUCACIONAL. Disponível em: www.educacional.com.br . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- RAGAN, Lawrence C. (1999) Good Teaching is Good Teaching: an emerging set of guiding principles and practices for the design and development of distance education. *Cause/Effect* 22/1
- RAVITZ, Jason. (1997) Evaluating Learning Networks: A Special Challenge for Web-Based Instruction. In: KHAN, Badrul H. *Web-based instruction*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- REDAÇÃO PARA VESTIBULANDOS VIA INTERNET. In: PUC-SP. Cogea Online. Disponível em: <http://cogea.dialdata.com.br/index2.php?ABREPAG=red&campopag=inicio>. Acesso em: 17 de junho de 2003.

- RESENHANDO NA UNIVERSIDADE. In: PUC-SP. COGEAE. Disponível em: <http://cogae.pucsp.br/index.php> . Acesso em: 3 de maio de 2003.
- REIGELUTH, Charles M. (1999) What is Instructional Design-Theory and How is it Changing? In: Charles M. Reigeluth (ed.) *Instructional-Design Theories and Models - A new Paradigm of Instructional Theory*, vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- _____ et FRICK, Theodore W. Formative Research: A Methodology for Creating and Improving Design Theories. In: REIGELUTH, Charles M. (ed.) *Instructional-Design Theories and Models - A new Paradigm of Instructional Theory*, vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- RICEOWL: THE RICE ON-LINE.WRITING.LAB. In: RICE UNIVERSITY. Disponível em: <http://www.ruf.rice.edu/~riceowl/#gnrlwrite> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- RIEL, M. & HARASIM, L. (1994) Research perspectives on network learning. *Machine-Mediated Learning*, 4(2-3), 91-113.
- ROSSETTI, Fernando. “Ensino a distância sai caro” In: *Folha de São Paulo*, 11/10/98, caderno São Paulo, página 5.
- RUTH, Stephen, FOREMAN, Joel et TSCHUDY, Ted. (1999) Exploring the Middle ground: a course on Teaming in Cyberspace. In: *The Technology Source*. Disponível em: <http://horizon.unc.edu/TS/cases/1999-09.asp> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- SABA, Farhad. Research in Distance Education: A Status Report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1-1.
- SABBAG, Maria do Carmo (2002) O *chat* e a percepção lingüística em um curso de inglês *on-line*. Tese de mestrado inédita. PUC-SP.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, vol. 50, number 4.
- SALAGER-MEYER, Françoise. (1992) A Text-Type and Move Analysis Study of Verb Tense and Modality Distribution in Medical English Abstracts. *English for Specific Purposes*, vol. 11, nr. 2, pp. 93-114.
- SANTOS, Mauro Bittencourt dos. (1996) The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. In: *Text* 16 (4), pp. 481-499.

- SARDINHA, Tony Berber. *Corpus Linguistics: history and problematization*. DELTA. [online]. 2000, vol.16, no.2 [cited 13 May 2003], p.323-367. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-4450. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- SHERRY, A. C., FULFORD, C. P. & ZHANG, S. (1998). Assessing distance learners' satisfaction with interaction: A quantitative and a qualitative measure. 12(3), 4-28.
- SHIFFRIN, Deborah (1994) *Approaches to Discourse*. Blackwell, Oxford.
- SCHWARZ, Daniel L. et alii. (1999) Toward the Development of Flexibly Adaptive Instructional Designs. In: REIGELUTH, Charles M. (ed.) *Instructional-Design Theories and Models - A new Paradigm of Instructional Theory*, vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- SEEWART, David. (1984) Distance Teaching: a contradiction in terms? In: SEWART, David, KEEGAN, Desmond & HOLBERG, Börje. *Distance Education – Internal Perspective*. London, New York: Routledge.
- SHEERIN, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: Benson, P. e P. Voller *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman.
- SINCLAIR, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SMITH, P.L. & DILLON, C. L. (1999). Comparing distance learning and classroom learning: Conceptual considerations. *The American Journal of Distance Education*, 13(2), 6-23.
- SNYDER, I. (org.) (1998) *Page to Screen: Taking literacy into the electronic era*. Nova York e Londres: Routledge.
- STAKE, Robert E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Sage, Thousand Oaks.
- STARR, Robin M. (1997) Delivering Instruction on the World Wide Web: Overview and Basic Design Principles. *Educational Technology* vol. 37, no. 3.
- STREVENS, Peter (1988). ESP After Twenty Years: a Re-Appraisal. In: TICKOO, M. L. (ed.) *ESP: State of the Art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Centre.
- SWALES, John M. et alii. (1998) Consider This: The Role of Imperatives in Scholarly Writing. *Applied Linguistics*, vol 19, no. 1, pp. 97-121.

- SWALES, John M. (1995) The Role of the Textbook in EAP Writing Research. *English for Specific Purposes*, vol. 14, nr. 1, pp. 3-18.
- _____. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.
- SZABO, Michael & ROURKE, Liam (2000). The Journal of Distance Education 1986-2000: A Content Analysis. In: *The Journal of Distance Education*. Disponível em: www.cade-aced.ca/icdepapers/szabo_rourke.htm. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. A auto –percepção do professor virtual: um estudo-piloto. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise A. G. D’O. (Eds e Orgs), *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.
- THE WRITING CENTER. In: UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON. Disponível em: <http://www.wisc.edu/writing/index.html>. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- THOMERSON, J. D. & SMITH, Clifton L. (1996) Student perceptions of the affective experiences encountered in distance learning courses. *The American Journal of Distance Education*, 10/3, pp. 37-48.
- THOMPSON, G. (1996) *Introducing Functional Grammar*. New York: Arnold.
- USING ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES. Disponível em: <http://www.uefap.co.uk/writing/writfram.htm>. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- VALENTA, Annette et alii. (2001) Identifying Student Attitudes and Learning Styles in Distance Education. *JALN* volume 5, issue 2, September.
- VANDERGRIFT, Kay E. (2002) The Anatomy of a Distance Education Course: A Case Study Analysis. *JALN*, vol. 6, issue1, July.
- VOLOSHINOV, M. (1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VON STAA, Betina. (1999) A Construção da Auto Imagem a Partir de Justificativas em Resumos Científicos. *the ESPecialist*, vol. 20, no. 1, pp. 1-16.
- WADT, Maria Paula Salvador. (2002) *Questões de avaliação de design de um curso de inglês online*. Tese de mestrado inédita, PUC-SP.
- WAGNER, Ellen D. (1997) Interactivity: From Agents to Outcomes. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 71, autumn.

- WANG, Alvin Y. & NEWLIN, H. Michael. (2002) Predictors of Performance in the Virtual Classroom. *T.H.E. Journal Online*, May.
- WEBCT. Disponível em: www.webct.com. Acesso em: 17 de junho de 2003.
- WELLS, R. (1992). *Computer-Mediated Communication for Distance Education: Na International Review of Design, Teaching, and Institutional Issues*. ACSDE Research Monograph No. 6 University Park, PA: The Pennsylvania State University, The American Center for the Study of Distance Education.
- WEYERSBACH, Sheila Riyadh (2002) *Curso de inglês negociado no contexto digital da Internet: relato de uma experiência*. Tese de mestrado inédita. PUC-SP.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. A social constructivist approach. Cambridge, CUP.
- WILSON (1997). Reflexions on Constructivism and Instructional Design. In C. R. Dills & A. A. Romiszowski (eds.) *Instructional Development Paradigms*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ:
- WILSON, B., TESLOW, J. & OSMAN-JOUCHOUX, R. (1995) The impact of Constructivism (and Postmodernism) on ID Fundamentals. In B. B. Seels (ed.), *Instructional Design Fundamentals: A Review and Reconsideration* (pp. 137-157) Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- WILSON, B. G., JONASSEN, D. H. & COLE, P. (1993) Cognitive approaches to instructional design. In: G. M. Piskurich (ed.) *The ASTD handbook of instructional technology* (pp. 21.1 – 21.22). Nova York: McGraw-Hill.
- WLODKOWSKI, Raymond J. (1999) *Enhancing Adult Motivation to Learn*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco.
- WRITING CENTER.. In: UNIVERSITY AT ALBANY. Disponível em: <http://www.albany.edu/writing/> . Acesso em: 17 de junho de 2003.
- WRITING HELP. In: RUTH VILMI'S WEB WORLD. Disponível em: <http://www.ruthvilmi.net/hut/LangHelp/Writing/> . Acesso em: 17 de junho de 2003.

Referências bibliográficas do corpus da pesquisa da situação-alvo

- BERMAN, David S. et alii. Early Permian Bipedal Reptile. *Science* 290, 3 nov 2000.
- BHATTACHARYA, Sanjoy. A mammalian protein with specific demethylase activity for mCpG DNA. *Nature* 397, 18 feb 1999.
- BOYD, Phillip et alii. A mesoscale phytoplankton bloom in the polar Southern Ocean stimulated by iron fertilization. *Nature* 407, 12 oct 2000.
- BRENNER, Robert et alii. Vasoregulation by the β_1 subunit of the calcium-activated potassium channel. *Nature* 407, 19 oct 2000.
- CANDE, Steven C. et alii. Cenozoic motion between East and West Antarctica. *Nature* 404, 9 mar 2000.
- CHADWICK, O. A. et alii. Changing sources of nutrients during four million years of ecosystem development. *Nature* 397, 11 feb 1999.
- DARLING, Kate F. et alii. molecular evidence for genetic mixing of Arctic and Antarctic subpolar populations of planktonic foraminifers. *Nature* 405, 4 may 2000.
- DAS, Aniruddha & Gilbert, Charles. Topography of contextual modulations mediated by short-range interaction in primary visual cortex. *Nature* 399, 17 jun 1999.
- ENGSTROM, Daniel et alii. chemical and biological trends during lake evolution in recently deglaciated terrain. *Nature* 408, 9 nov 2000.
- FITZGERALD, Daniel et alii. Effect of post-treatment isoniazid on prevention of recurrent tuberculosis in HIV-1-infected individuals: a randomised trial. *The Lancet* 356, 28 oct 2000.
- GERDTS, Volker et alii. Fetal immunization by a DNA vaccine delivered into the oral cavity. *Nature Medicine*, 6-8, aug 2000.
- HARRINGTON, Richard et alii. Randomised comparison of the effectiveness and costs of community and hospital based mental health services for children with behavioural disorders. *BMJ* 321:1047, 28 oct 2000.
- HERRMANN, Bernhard G. et alii A protein kinase encoded by the t complex responder gene causes non-mendelian inheritance. *Nature* 402, 11 nov 1999.

- HOURY et alii. Identification of in vivo substrates of the chaperonin GroEL. *Nature* 402, 11 nov 1999.
- INDERMÜHLE, A. Holocene carbon-cycle dynamics based on CO₂ trapped in ice at Taylor Dome, Antarctica. *Nature* 398, 11 mar 1999.
- KHURI, Fadlo R. et alii. A controlled trial of intratumoral ONYX-015, a selectively-replicating adenovirus, in combination with cisplatin and 5-fluorouracil in patients with recurrent head and neck cancer. *Nature Medicine* vol 6 no 8 aug 2000.
- KIM, Annette S. et alii. Autoinhibition and activation mechanisms of the Wiskott-Aldrich syndrome protein. *Nature* 404, 9 mar 2000.
- KUNISHIMA, N. et alii. Structural basis of glutamate recognition by a dimeric metabotropic glutamate receptor. *Nature* 407, 26 oct 2000.
- KURT-JONES, Evelyn. Pattern recognition receptors TLR4 and CD14 mediate response to respiratory syncytial virus. *Nature immunology*, vol1, no. 5, nov 2000
- LAMERS, Meindert H. et alii. The crystal structure of DNA mismatch repair protein MutS binding to a G.T mismatch. *Nature* 407, 12 oct 2000.
- MACLEAN, Niall et alii. Qualitative analysis of stroke patients' motivation for rehabilitation. *BMJ* 321:1051-1054, 28 oct 2000.
- MELNIK, O. et al. Nonlinear dynamics of lava dome extrusion. *Nature* 402, 4 nov 1999.
- MISURA, Kira M. S. et alii. Three-dimensional structure of the neuronal-Sec1-syntaxin 1a complex. *Nature* 404, 23 mar 2000.
- MONASSON, Rémi. Determining computational complexity from characteristic 'phase transitions.' *Nature* 400, 8 jul 1999.
- MORRIS, Lorna et alii. Regulation of E2F transcription by cyclinE-Cdk2 kinase mediated through p300/CBP co-activators. *Nature Cell Biology* vol 2 apr 2000.
- OBMOLOVA, Galina et alii. Crystal structures of mismatch repair protein MutS and its complex with a substrate DNA. *Nature* 407, 12 oct 2000.
- PAGE, Christopher et alii. Natural engineering principles of electron tunnelling in biological oxidation-reduction. *Nature* 402, 4 nov 1999.

- PARRISH-NOVAK et alii. Interleukin 21 and its receptor are involved in NK cell expansion and regulation of lymphocyte function. *Nature* 408, 2 nov 2000.
- PIGNONE, Michael et alii. Use of lipid lowering drugs for primary prevention of coronary heart disease: meta-analysis of randomised trials. *BMJ* 321:983, 21 oct 2000.
- SCHNORRER, Frank et alii. The molecular motor dynein is involved in targeting Swallow and bicoid RNA to the anterior pole of *Drosophila* oocytes. *Nature Cell Biology* vol 2 apr 2000.
- SHU, D.-G. Lower Cambrian vertebrates from south China. *Nature* 402, 4 nov 1999.
- SIGMAN, Daniel M et Boyle, Edward A. Glacial/interglacial variations in atmospheric carbon dioxide. *Nature* 407, 19 oct 2000.
- TANAKA, Hiroshi et alii. A ribonucleotide reductase gene involved in a p53-dependent cell-cycle checkpoint for DNA damage. *Nature* 404, 2 mar 2000.
- VAINIO, Seppo et alii. Female development in mammals is regulated by Wnt-4 signalling. *Nature* 397, 4 feb 1999.
- WALKER, Philip & DRACOU LIS, George. Energy traps in atomic nuclei. *Nature* 399, 6 may 1999.
- WANG, Hao & TESSIER-LAVIGNE, Marc. En passant neurotrophic action of an intermediate axonal target in the developing mammalian CNS. *Nature* 401, 21 oct 1999.
- WEICHENRIEDER, Oliver et alii. Structure and assembly of the Alu domain of the mammalian signal recognition particle. *Nature* 408, 9 nov 2000.
- WHIPPLE, Kevin X. et alii. Geomorphic limits to climate-induced increases in topographic relief. *Nature* 401, 2 sep 1999.
- ZHANG, Lin et alii. Role of BAX in the Apoptotic Response to Anticancer Agents. *Science* 290, 3 nov 2000.
- ZHANG, Yu et alii. Hemokinin is a hematopoietic-specific tachykinin that regulates B lymphopoiesis. *Nature Immunology* vol. 1, no. 5, nov 2000.

Anexos:

Anexo A: Questionário enviado aos potenciais alunos do curso:

1. Em que fase da carreira acadêmica você se encontra no momento?
 - Mestrado
 - Doutorado
 - início
 - meio
 - fim
 - Doutor formado

2. Qual é a maior dificuldade que você percebe ter ao escrever artigos acadêmicos em inglês?
3. Se você ainda não escreveu um artigo acadêmico em inglês, qual é a maior dificuldade que você percebe ao escrever em português?
4. O que você gostaria de aprender em um curso de produção de artigos científicos e abstracts em inglês?
5. Você já submeteu algum artigo para publicação em inglês que voltou? Que tipos de correções foram sugeridas?
 - a) Questões referentes a conteúdo (esclarecer algum ponto, aprofundar uma discussão, etc.) - quais?
 - b) Questões referentes a estrutura textual (mudar a distribuição das partes do texto, mudar a ordem de algum elemento, etc.) - quais?
 - c) Questões referentes a aspectos gramaticais (tempos verbais, pontuação, etc.) - quais?

6. Você se interessaria por um curso de produção de textos acadêmicos em inglês via internet? Por quê?

Anexo B: Formulário de verificação do texto do colega:

You are supposed to read your peers' texts and help them redraft them so that they can be published in our site. Use the following checklist to help your peer.

1. Did the author establish a territory in the Introduction?
 - Yes.
 - No.

2. Did the author use the correct verb tenses and verb form while establishing the territory?

- () Yes.
() No.
3. List some mistakes the author did while establishing the territory:
4. Did the author establish a niche?
() Yes.
() No.
5. Did the author use the correct verb tense and verb form while establishing the niche?
() Yes.
() No.
6. List some mistakes the author did while establishing the niche:
7. Did the author occupy the niche explicitly?
() Yes.
() No.
8. Did the author use the correct verb tense to occupy the niche?
() Yes.
() No.
9. List some mistakes the author did while occupying the niche:
10. Did you perceive that the author took into consideration the information that was exchanged in our debates about what a good text is?
() Yes.
() No.
11. What aspect of your peer's text should be changed or kept exactly as it is so that it shows consideration for the information that was exchanged in our debates?
11. Make a personal comment about your peer's text:

Anexo C: Íntegra da seção de resultados de Ângela

In an attempt to analyse a non surgical treatment of inferior eyelid fat pads, we tested the reduction of the fullness and bulging of the lower eyelids with the AVID-X injection, a substance that dissolves fat.

A total of 123 patients (80 men and 43 women,with an average of 67 years) completed the trial. AVID-X injection into the fat pads was technically succesful in all patients. The inferior eyelid fat pads were injected on the right and left side for all patients ranging from 1 to 3 doses, according to response. The intervals between the treatments was 3 weeks. AVID-X treatment was well tolerated and no patients were discontinued from either treatment group because of adverse effects. There were no significant differences among the 3 groups for these factors and this incidence was not dose-related. The most frequently adverse reactions obtained from patients

questioning throughout the trial, regardless of relationship to treatment, were edema immediately after AVID-X injections on all occasions; injection site burning sensation (15.3%) sometimes lasted up to 1 hour; dry eye (12%) and headache (10.5%), which occurred within 1 day of treatment and lasted only a few minutes, and rated as mild. Two patients described a feeling of inferior "heavy" eyelid for several days. No patients in either group experienced serious events (e.g. hematomas, post procedure infection, allergic or systemic side effects).

The results of treatment on the bulging of the lower eyelids indicated a significant difference from baseline to the low (5 U) and high dose (10U) groups at 3, 6 and 12 weeks as compared with the vehicle injection (fig.1). Subjective assessments of response by the patients and physician indicated mild for the low and high dose groups at 3 week and higher changes at 6 and 12 weeks. High dose therapy produced a better change compared with the low dose therapy. The vehicle group indicated no improvement at any visit according to the patient and the physician.

An interview at the end of the follow-up showed that all patients were satisfied with the response to AVID-X treatment and did not experience undesirable side effects in the long term. Patients in the AVID-X groups showed a significantly greater reduction in fat pads size than patients in the placebo group on all follow up visits. These results emphasize that the use of AVID-X injection to reduce eyelids fat pads is a viable therapeutic option, avoiding the risks of surgical excising approaches.

Anexo D: Íntegra da seção de discussão de Ângela

Here we provide evidence for the association of keratitis with the use of B lactons in six eyes of five patients. All but one of the eyes had a history of prior dry eye or inflammation. The keratitis recurred in all eyes when rechallenged with the drug.

The role of topic antibiotics as mediators of inflammation is well known. Early studies using lactons on animal corneas led to corneal inflammation, with the break down of the epithelial barrier. Further research aimed at identifying compounds with reduced local adverse effects. Later, B lacton, an derivated of the older lacton antibiotic, was better tolerated.

Clinically observable breakdown of the epithelial barrier was not related in any of the studies with B lacton.

The possible mechanism of induction of ocular lesion by lactons remains speculative. Therefore it is possible that lacton analogs may not be suitable for long term therapy in some patients because may induce ocular lesion.

This report illustrates a possible association between the use of B lacton and keratitis. The improvement of keratitis with the cessation of B lacton, and its recurrence after the rechallenge with it, further strengthen the likely association. Although it is possible that other compounds of the formulation may be contributory, we consider less likely because the patients had tolerated multiple ocular medications previously.

Epithelial keratitis associated with the use of topical antibiotics has been reported. The patients presented here had complicated eye histories. All except one eye had prior dry eye or inflammation. We believe that, at present, topical B lacton analogs may be relatively contraindicated in patients with a history of dry eye or prior inflammation. The doctor should be aware of the possible association between B lacton and keratitis when faced with new onset or recurrence of this condition in patients using a topical B lacton analog.

Anexo E: Íntegra da seção de introdução de Aline.

The use of alcohol and/or drugs by adolescents is generally studied through school surveys, with collective application of anonymous questionnaires. Besides the facility of collecting data, this procedure offers some other advantages, like guarantee of anonymity, which is often considered an important condition for obtaining reliable data. Meanwhile, the collective application of anonymous questionnaires brings some disadvantages, too. The results are subjected to a user bias, in the sense of increasing or decreasing the self-report of drug use.

The use of anonymous questionnaires is often associated to data reliability, but it brings some disadvantages too. The most important of them is related to the use of such questionnaires as screening instruments to identify young people that use alcohol and/or drugs in a potentially dangerous way and need a specific preventive intervention. In this situation, there is a dilemma between the need of identifying the subjects and the risk that this identification may affect the reliability of the obtained data.

To increase the reliability of self-report, the revised version of the Drug Use Screening Inventory (DUSI-R), adapted for its use in Brazil by De Micheli & Formigoni (2000) includes a ten items lie scale. According to Tarter (1998), five or more negative answers in this scale is an indicative of a subject tendency to give false answers, so his questionnaire should be discarded. Tarter et al. (1994) evaluated the reliability of the Drug Use Screening Inventory (DUSI) in a cohort of 191 male and female adolescents who met the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III-R) criteria for a diagnosis of Psychoactive Substance Use Disorder. Their results suggested that the DUSI may be useful for identifying and quantifying substance use and related problems. Kirisci et al. (1995) examined the discriminative power of the DUSI for identifying individuals who qualify for a DSM-III-R diagnosis of Psychoactive Substance Use Disorder (PSUD) in 846 adolescents. The subjects with PSUD had higher mean scores in each of the 10 domains measured by the DUSI.

De Micheli & Formigoni (2000) applied the Brazilian version of the Drug Use Screening Inventory (DUSI) to 213 Brazilian teenagers who were classified, according to the DSM-III-R (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) in three alcohol and/or drug dependence levels: 71 nondrug dependent (Group 1), 71 light/moderate drug dependent (Group 2) and 71 severe drug dependent (Group 3). The instrument proved to be sensitive enough to distinguish between the three groups, not only in relation to drug use, but also in relation to levels of associated problems in behavior, leisure/recreation and peer relationships areas.

Looking to these questions, the objectives of the present paper were to evaluate the influence of subjects' identification on their scores in the DUSI and to compare the answers of students with high and low scores in the DUSI-R lie scale.

Anexo F: Íntegra da seção de métodos de Aline

Subjects. The subjects of the present work were all of the 784 students of a public middle school in São Paulo, Brazil. All the students that were in the school during the morning, afternoon and evening periods in the day of the study with age between 11-19 years were studied. **Instrument.** Data were collected through the use of DUSI-R (Drug Use Screening Inventory - revised), (Tarter,1990), a questionnaire which contains 159 yes/no questions about substance use, behavior, health, psychiatric disorders, sociability, family, school, work, friends behavior and leisure. Affirmative answers are always indicative of problems. **Procedure.** The classes were randomly assigned to three groups, which differed with respect to the possibility of identification. Students in the Identified Group (I) were asked to write their names in the questionnaire while the ones assigned to the Non Identified Group (NI) were asked not to do it. In the classes assigned to the Partially Identified Group (PI), students were asked not to write their names in the questionnaires, but in a list containing their questionnaire numbers. **Statistical analysis.** To evaluate the effect of identification on students' answers, the three groups were compared through (a parametric one way variance analysis) (ANOVA), which was followed by Tukey multiple comparisons test (for interval measures with normal distribution). For nominal variables the Kruskal-Wallis non-parametric variance analysis was followed by the Mann-Whitney test.

Anexo G: Íntegra da seção de resultados de Aline

The present study compared the answers of students with high and low scores in the DUSI-R lie scale and evaluated the influence of subjects' identification on their scores in the DUSI. Data were collected from 784 students of a public middle school through the use of the Drug Use Screening Inventory - revised (DUSI-R), designed by Tarter (1990).

The results for the demographic variables showed that in this sample, being a female reduced the odds of belonging to the high score group (by) 0,71 times. One or two years of school delay increased the probability of belonging to high score group by 1.5 and 2 respectively.

As to the domestic situation of the informants, those students who lived just with their mothers had reduced odds (0.11 times) of belonging to the high score group, whereas those who lived just with their fathers had increased odds of belonging to the high score group. Regarding to age, these results showed that being between 17-19 year old

reduced the odds of belonging to the high score group by 0,32 times. According to our data, having a poor or a bad family relationship reduced the odds of belonging to the high score group respectively (by) 0,39 and 0,32 times.

To evaluate the effect of identification on students' answers, the classes were randomly assigned to three groups, which differed with respect to the possibility of subject identification – Identified (I), Non-Identified (NI) and Partially Identified (PI) and the answers of the three groups were compared.

Data on drug consumption in the last 30 days are shown in Figure 1. The most largely used drugs were alcohol (44%), cannabis (28%) tobacco (15%) and inhalants (13%). No significant differences were found among the three groups. Absolute density of problems in the ten domains of the DUSI and the mean score in the lie scale were also similar in the three groups.

Leonhard et al. (1997) studied the effect of anonymous and nonanonymous rating conditions on patient satisfaction and motivation ratings in 1397 substance abuse patients assigned to either confidential or fully anonymous data collection procedures. Anonymity had either no effect on ratings or accounted for <1% of the variance.

In the present work no significant differences were found among anonymous, confidential and identified groups. These data suggest that the DUSI may be an useful instrument to detect young people who use alcohol and/or other drugs in a potentially dangerous way and, thus, need a specific preventive intervention.

Anexo H: Íntegra da seção de discussão de Aline

Although it has generally been assumed that the use of anonymous questionnaires increases reliability of the obtained data about drugs and alcohol consumption, there are few studies aiming to detect the factors associated with reliability of self-reported data. Despite this, the anonymous survey technique has been considered the gold standard in self-reported studies. McAllister & Makkai (1991) comparing answers to direct questions and sealed questions with guarantee of anonymity detected influence of age, educational attainment, gender and cultural background on the underreport of drug use in 2225 Australian subjects.

Research on the effect of anonymity on the self-reported use of alcohol and other drugs has focused on obtaining accurate estimates of the prevalence of substance use. Leonhard et al. (1997) studied the effect of anonymous and nonanonymous rating conditions on patient satisfaction and motivation ratings in 1397 substance abuse patients assigned to either confidential or fully anonymous data collection procedures. Anonymity had either no effect on ratings or accounted for less than 1% of the variance.

In the present work, no significant differences were found among anonymous, identified and partially identified groups. However, it is important to emphasize the conditions in which these results were obtained – the questionnaires were applied by research assistants which had no direct relation to school pedagogic or administration staff. Besides, the students were assured that individual answers should never be divulged to school director,

coordenadores or teachers. Although it has generally been argued that the central involvement of teachers in data collection may decrease the perceived anonymity of the survey among students, and should thus be avoided, some authors did not confirm this hypothesis. Bjarnason (1995), applied questionnaires on the use of licit and illicit drugs to a sample of 3017 urban, 16 to 20 years-old, Icelandic students. Using a split-half random procedure, to half of the sample the teachers administered the questionnaires and to the other half research assistants administered the forms. In both cases, the students returned their answers in sealed envelopes. No statistically significant differences were found in reported use of licit or illicit drugs between the two kinds of questionnaire administration. Our data suggest that, in the conditions of our study, identification had no effect on the auto-reported data about drug consumption. So, this procedure should be recommended for screening young people which are using alcohol and/or other drugs in an abusive form and, because of this, are in need of an specific preventive intervention.

Anexo I: Íntegra da seção de introdução de Andrea, com comentários da professora em vermelho

The immunologic **immune** system is constituted by a wide variety of mechanisms capable to eliminate an infectious-contagious agent of the organism. Very **Many** techniques it has been **have been** used in the attempt of you **to** turn it more effective (front to the several challenges.)

The immunomodulators use in practices it clinic it comes being particularly in the neonatal period, characterized by a critical phase of adaptation of all them organic system. An increase of the magnitude of the immunologic answer front to the several infectious agents, to the which the neonate is exposed soon after the birth would be of big it was worth **value** in order to turn it more resistant.

An analysis of the **linfocitic** sub-populations in feline neonates by means of (the) immunomodulators (use as) **like** Parapoxvirus and the lutein are unpublished in the literature and it will be of big (it was worth) **value** in (what it tells respect) the prevention of infectious diseases of (the) felines, (as well as it can serve) **Moreover, it may serve** as experimental model for the use in another species including the human.



The use of the immunomodulators offers new perspectives particularly in the Veterinary Medicine (in what says respect) **as to** prophylaxis and therapeutics of the infectious diseases. More studies are necessary for the confirmation of the effectiveness of the immunomodulators, especially on the influence in the answer cellular specific immunologic in the phase neonatal.

What are you going to do?

Anexo J: Íntegra das versões das seções de método de Andrea, com anotações da professora em letras coloridas, exatamente como a aluna recebeu.

<p>The 30 feline newborn were used no anesthetized, males and females (15 males and 15 females) starting from the 3° day of life, divided in three experimental groups with 10 animals in each one.</p> <p>This sentence needs to be more concise: try to make a sentence like this:</p> <p>Who was used / were divided into / description of the groups.</p> <p>Put the information about the fact that they were not anesthetized in another sentence.</p> <p>Insert information about the groups HERE. The names of the groups are: control group, lutein treated group and paparoxvirus ovino trated group.</p> <p>The blood of these animals was weekly picked for (accomplishment of the) blood counts and analyses of the subpopulations of T CD4 and CD8 lymphocytes. (Adjectives always come before nouns in English)</p> <p>Group control (GC): animals that no submitted the any treatment (be careful: you need to insert a verb here)</p> <p>Group treaty with lutein:</p>	<p>The cellular immunity was evaluated by the use of the immuno-modulators as lutein and parapoxvirus ovino in felines clinically healthy of the birth to the 45 days of age.</p> <p>The 30 feline newborns were used (15 males and 15 females) to analyze to subpopulations of lymphocytes T CD4 and CD 8. The newborns were separated in three different groups:</p> <p>Group control (GC): (n=10) that were not submitted the any treatment</p> <p>Group treaty with lutein (GL): (n=10) treatment with lutein 10mg, that was administered orally with aid of a syringe, daily every morning</p> <p>Group treaty with Parapoxvirus ovino (GP): (n=10) were injected (SC), 1ml/cat once a week, in the period of the morning using the same protocol previously des cribed.</p> <p>In all of the groups was used the same always schedule starting from the 3rd day starting from the birth up to 45th day of life.</p> <p>The analyses of the subpopulations of lymphocytes T</p>	<p>Legenda: vermelho: correção geral</p> <p>Verde: posição do adjetivo</p> <p>(The) Cellular immunity of clinically healthy felines was evaluated by the use of the immuno-modulators as lutein and parapoxvirus ovino frombirth to (the) 45 days of age.</p> <p>(The) 30 feline newborns were used (15 males and 15 females) to analyze the subpopulations of T CD4 and CD 8 lymphocytes. The newborns were separated in three different groups:</p> <p>Control Group (GC): (n=10) This group was not submitted the any treatment.</p> <p>Lutein Treated Group (GL): (n=10) This group was treated with lutein 10mg, that was administered orally with aid of a syringe, daily every morning.</p> <p>Parapoxvirus ovino treated Group (GP): (n=10) This group was injected 1ml/cat SC once a week, in the period of the morning using the same protocol previously described.</p> <p>All of the groups used the same schedule of analysis , from the 3rd day of life up to the 45th.</p>
---	--	--

<p>(GL): (the) lutein in the dose of 10 mg (how can you make this sentence more concise?)was administered orally with aid of a syringe, daily, in the period of the morning, always in the same schedule (how can you make this sentence more concise? Suggestion: say “every morning”)starting from the 3° day starting from the birth up to 45° day of life.</p> <p>(contraction of ordinal numbers: 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, etc.)</p> <p>Group treaty with Parapoxvirus ovino (GP): the product was administered by subcutaneous road in the dose of 1 ml (how can you make this sentence more concise?), once a week, in the period of the morning, always in the same schedule (how can you make this sentence more concise?), starting from the 3° day starting from the birth up to 45° day of life.</p> <p>To analyses (check the verb form) (of) the subpopulations of lymphocytes T CD4 and CD 8 of each sample, 100 microliter of blood were combined with 10ml of antibodies monoclonal (mAb) Serotec  mouse anti-feline</p>	<p>CD4 and CD8 was evaluated by flow cytometry assessment of monoclonal antibodies (mAb) once a week. One hundred microliter of blood were combined with 10 ml of monoclonal antibodies (mAb) Serotec  mouse anti-feline conjugated to the fluorescein isothiocyanate(FITC) to CD4 and mouse anti-feline conjugated to the R-phycoerytrina(RPE) to CD8. The samples then were homogenized and incubated to room temperature for 15 minutes, being processed in the automatic coach of samples with the ImunoPrep Reagent for Multi  Beckman Coulter reagents. The conjugated was analyzed on a FACScan flow cytometer Profile II  Model Epics - Beckman Counter, with a linfocitic "gate" using a histogram of "side scatter" (x) "forward scatter" (y) and 10.000 lymphocytes analyzed in each test.</p> <p>Was performed the statistical profile analysis seeking to compare the medium effect of the number of lymphocytes T CD4 and CD8 in the several appraised moments after use of each one of the treatments as well as the comparison among the treatments</p>	<p>The analyses of the subpopulations of T CD4 and CD8 lymphocytes was evaluated by flow cytometry assessment of monoclonal antibodies (mAb) once a week. One hundred microliter of blood were combined with 10 ml of monoclonal antibodies (mAb) Serotec  mouse anti-feline conjugated to the fluorescein isothiocyanate(FITC) to CD4 and mouse anti-feline conjugated to the R-phycoerytrina(RPE) to CD8. The samples then were homogenized and incubated to room temperature for 15 minutes, being processed in the automatic coach of samples with the ImunoPrep Reagent for Multi  Beckman Coulter reagents. The conjugated was analyzed on a FACScan flow cytometer Profile II  Model Epics - Beckman Counter, with a linfocitic "gate" using a histogram of "side scatter" (x) "forward scatter" (y) and 10.000 lymphocytes analyzed in each test.</p> <p>MUITO BOM! Acho que você se baseou no outro texto para redigir esse parágrafo. É exatamente isso o que devemos fazer para redigir textos acadêmicos. As fórmulas se</p>
---	--	---

<p>conjugated to the fluorescein isothiocyanate(FITC) to CD4 and mouse anti-feline conjugated to the R-phycoerytrina(RPE) to CD8 (Remember that adjectives always come before nouns in English). As negative controls were used the mouse IgG isotype control/FITC for CD4 and mouse isotype IgG control RPE for CD8 (invert this sentence: start with Mouse... were used as....). The samples then were homogenized and incubated to room temperature for (by) 15 minutes, being processed in the automatic coach of samples with the reagents ImunoPrep Reagent for Multi  Beckman Coulter (check the position of the adjective) and then assessmented (check the form of the verb) in the Flow cytometric analytical Profile II  Model Epics - Beckman Counter, with a "gate" linfocitic (check the position of the adjective) using a histogram of "side scatter" (x) "forward scatter" (y) and 10.000 lymphocytes analyzed in each test.</p> <p>(The used statistical analysis was the) We performed profile analysis seeking to compare the medium effect of the number of lymphocytes T CD4 and CD8 in</p>	<p>in every moment. The multiple comparisons among moments and/or treatments were accomplished to the level of 5% of variance and the variable used for the statistical analysis was transformed in square root of the number of lymphocytes.</p>	<p>repetem muito, mesmo.</p> <p>We performed the statistical profile analysis seeking to compare the medium effect of the number of T CD4 and CD8 lymphocytes in (the) several appraised moments after use of each one of the treatments as well as the comparison among the treatments in every moment. The multiple comparisons among moments and/or treatments were accomplished to the level of 5% of variance and the variable used for the statistical analysis was transformed into the square root of the number of lymphocytes.</p> <p>Muito bom, novamente!</p>
---	---	---

<p>the several appraised moments after use of each one of the treatments as well as the comparison among the treatments in every moment. The multiple comparisons among moments and/or treatments were accomplished to the level of 5% of variance and the variable used for the statistical analysis was transformed in square root of the number of lymphocytes.</p>		
--	--	--

Anexo K: Íntegra das seções de resultados de Andrea, com comentários da professora recebidos pela aluna em letras coloridas.

<p>The electrocardiographic evolution in felines were determined from birth to 30 days of age, or understanding the neonatal period. Using serial electrocardiograph, (what?) was performed in 15 female and 15 male neonates once to the day until the ninth day and weekly until the 30 days of age. The following parameters were analyzed: heart rate and rhythm, duration and amplitude of electrocardiographic waves, duration of intervals, and heart electrical axis.</p> <p>The results did not show differences among the sexes for the all analyzed parameters. The heart rate showed differences no significant during the neonates' first 30 days of life and the values were among 190 to 290 (bpm) (Fig:2) during the 30 days of observation.</p>	<p>The electrocardiographic evolution in felines was determined from birth to 30 days of age, or understanding the neonatal period. Electrocardiographic examination, was performed in 15 female and 15 male neonates once a day until the ninth day and weekly until the 30th day of age. The following parameters were analyzed: heart rate and rhythm, duration and amplitude of electrocardiographic waves, duration of intervals, and heart electrical axis.</p> <p>The results did not show differences among the sexes for the all analyzed parameters and heart rate showed no significant differences during the neonates' first 30 days of life and the values were 190 to 290 (bpm) as exhibited in the Figure 2.</p> <p>Data recorded of P wave (Fig:3 and Fig:4),</p>
--	--

<p>Data recorded of P wave (Fig:3 and Fig :4), the PR intervals (Fig:5), and duration of QRS complexes(Fig:6) were similar to that established for adult cats, for both the amplitude and the duration. Also, these parameters did not alter during the 30 days of observations and stayed inside (of) the reference patterns for adult cats mentioned by other authors (3,5,6,7).</p> <p>To determine the development of the left heart camera in relation to the right, the coefficient R/S was expressed by the relation between the width of the R wave and the width of the S wave (Fig:9), the relationship R/S did not differ during the period of 30 days. The coefficient R/S showed opposite was described for dogs of the same age (8,10,11). Pagel(1985) described that R/S coefficient is altered later on in feline neonates which is in accordance with the found results (suggestion: our results).</p> <p>During the study, a progressive increase of the width of the R wave was observed in elapsing (Fig:7) and the width of the S wave showed a decrease during the 30 days of recordings (Fig :8). which is not indicating the decrease of the right ventricular mass but resulted from the progressive hypertrophy (preposition) the left ventricular mass. A progressive increase of the width of the R wave can be related to the development of the left ventricle in relation to the right during neonatal phase, which reflects heart hypertrophy mentioned by others authors (8,9). The accentuated progressive increase have begun about the first week of life, resulting in slower left heart hypertrophy in the feline neonates as compared to young dogs (10).</p> <p>The cardiac rhythm did not vary according</p>	<p>PR intervals (Fig:5), and duration of QRS complexes(Fig:6) were similar to that established for adult cats, for both the amplitude and the duration. These parameters did not alter during the 30 days of observations and stayed inside of the reference patterns for adult cats mentioned by other authors (Fig.: 3,5,6,7).</p> <p>To determine the development of the left heart camera in relation to the right, the R/S coefficient was expressed by the relation between the width of the R wave and the width of the S wave (Fig:9), the R/S relationship did not differ during the period of 30 days. The R/S coefficient showed opposite and was described for dogs of the same age (8,10,11). Pagel(1985) described that R/S coefficient is altered later on in feline neonates which is in accordance with our results.</p> <p>During the study, a progressive increase of the width of the R wave was observed in elapsing (Fig:7) and the width of the S wave showed a decrease during the 30 days of recordings (Fig:8). This results does not indicate the decrease of the right ventricular mass but resulted from the progressive the left ventricular mass hypertrophy. A progressive increase of the width of the R wave can be related to the development of the left ventricle in relation to the right during neonatal phase, which reflects heart hypertrophy mentioned by others authors (8,9). The accentuated progressive increase has begun about the first week of life, resulting in slower left heart hypertrophy in the feline neonates as compared to young dogs (10).</p> <p>Figure 12 shows the cardiac rhythm that did not vary according age and the predominant rhythm</p>
--	--

age (Fig. 12). The predominant rhythm was sinus, under 240 bpm. The sinus tachycardia was present in smaller proportion than expected when compared to the sinus rhythm.

The vector of axis in the front plan, showed a right deviation -150° the 180° in the first day of life. In the elapsing 30 days, the axis was progressively moved to the left, and in (on) day 30 it was between $+180^\circ$ to $+120^\circ$ (Fig:11).

There are no established pattern of normal values in electrocardiograms for neonatal or young felines(1). Electrocardiograms are a rich possibility to congenital abnormalities diagnosis, and establishment (it is better to use a verbal expression here) normal electrocardiographic patterns in young cats. In addition, it helps to understand cardiac physiology in other species as a model of study.

Andrea,

Your text is very well structured. You will certainly be able to correct the mistakes I marked by yourself. They refer to excessive use of the article "the", correct form of the verb and good use of adjectives (they come before the noun and have no plural form). Take a look at how to refer to figures and at how to use connectors of addition.

It is very nice to see your development and I will enjoy very much correcting your new text.

Good luck,
Betina

was sinus, under 240 bpm. The sinus tachycardia was present in smaller proportion than expected when compared to the sinus rhythm.

The axis vector in the front plan showed a right deviation -150° the 180° in the first day of life. In the elapsing 30 days, the axis was progressively moved to the left, and on day 30 it was between $+180^\circ$ to $+120^\circ$ (Fig:11).

There is not established pattern of normal values in electrocardiograms for neonatal or young felines(1). Electrocardiograms are a rich possibility to diagnose congenital abnormalities, to establish normal electrocardiographic patterns in young cats. In addition, it helps to understand cardiac physiology in other species as a model of study.

Hi Andrea!

Your text is certainly better than the first. I see you checked some of the mistakes. Some remained, however, as I marked in blue. Anyways, it is a good Results Section.

Anexo L: Íntegra da seção de discussão de Andrea, com anotações da professora enviadas à aluna em letras coloridas.

The electrocardiographic evolution in felines were determined from birth to 30 days of age, or understanding the neonatal period. Using serial electrocardiograph, (what?) was performed in 15 female and 15 male neonates once to the day until the ninth day and weekly until the 30 days of age. The following parameters were analyzed: heart rate and rhythm, duration and amplitude of electrocardiographic waves, duration of intervals, and heart electrical axis.

The results did not show differences among the sexes for the all analyzed parameters. The heart rate showed differences no significant during the neonates' first 30 days of life and the values were among 190 to 290 (bpm) (Fig:2) during the 30 days of observation.

Data recorded of P wave (Fig:3 and Fig:4), the PR intervals (Fig:5), and duration of QRS complexes(Fig:6) were similar to that established for adult cats, for both the amplitude and the duration. Also, these parameters did not alter during the 30 days of observations and stayed inside (of) the reference patterns for adult cats mentioned by other authors(3,5,6,7).

To determine the development of the left heart camera in relation to the right, the coefficient R/S was expressed by the relation between the width of the R wave and the width of the S wave (Fig:9), the relationship R/S did not differ during the period of 30 days. The coefficient R/S showed opposite was described for dogs of the same age (8,10,11). Pagel(1985) described that R/S coefficient is altered later on in feline neonates which is in accordance with the found results (suggestion: our results).

During the study, a progressive increase of the width of the R wave was observed in elapsing (Fig:7) and the width of the S wave showed a decrease during the 30 days of recordings (Fig:8). which is not indicating the decrease of the right ventricular mass but resulted from the progressive hypertrophy (preposition) the left ventricular mass. A progressive increase of the width of the R wave can be related to the development of the left ventricle in relation to the right during neonatal phase, which reflects heart hypertrophy mentioned by others authors (8,9). The accentuated progressive increase have begun about the first week of life, resulting in slower left heart hypertrophy in the feline neonates as compared to young dogs (10).

The cardiac rhythm did not vary according age (Fig. 12). The predominant rhythm was sinusal, under 240 bpm. The sinusal tachycardia was present in smaller proportion than expected when compared to the sinusal rhythm.

The vector of axis in the front plan, showed a right deviation -150° the 180° in the first day of life. In the elapsing 30 days, the axis was progressively moved to the left, and in (on) day 30 it was between $+180^{\circ}$ to $+120^{\circ}$ (Fig:11).

There are no established pattern of normal values in electrocardiograms for neonatal or young felines(1). Electrocardiograms are a rich possibility to congenital abnormalities diagnosis, and establishment (it is better to use

a verbal expression here) normal electrocardiographic patterns in young cats. In addition, it helps to understand cardiac physiology in other species as a model of study.