

Silvia Matravolgyi Damião

DESENHO E REDESENHO DE UM CURSO INSTRUMENTAL  
DE INGLÊS MEDIADO PELA CONSTRUÇÃO DE UM *SITE*:  
uma experiência com tecnologia

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Silvia Matravolgyi Damião

DESENHO E REDESENHO DE UM CURSO INSTRUMENTAL  
DE INGLÊS MEDIADO PELA CONSTRUÇÃO DE UM *SITE*:  
uma experiência com tecnologia

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da **Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos**.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2006

Banca Examinadora:

---

---

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Ao Álvaro, meu maior incentivador;

Às minhas filhas, Júlia e Luíza, com quem aprendo,  
todos os dias, a alegria de viver.

## **Agradecimento especial**

À *Prof.a Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos*, orientadora e amiga, agradeço pela seriedade e profissionalismo com que me conduziu nesses anos de pesquisa. Agradeço, também, pela paciência e pelas oportunidades de reflexão, que muito contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico.

## **AGRADECIMENTOS**

Um dos alicerces que embasa esta pesquisa é a concepção de desenho de curso como um sistema, isto é, uma estrutura que forma um ciclo, em que um elemento se integra ao outro, não seguindo um padrão hierárquico pré-definido. Assim também são os agradecimentos que faço a seguir.

À Prof.a Dra. Maximina M. Freire, professora, companheira e conselheira ao longo de todo esse percurso. Mina, obrigada por tudo.

À Prof.a Dra. Anise D'Orange Ferreira, que participou dessa jornada comigo a partir do Segundo Exame de Qualificação. Anise, agradeço pelos comentários construtivos e pela colaboração.

À Prof.a Dra. Solange T. R. Castro, parceira de trabalho, amiga de muitos anos e minha grande incentivadora acadêmica. Solange, muitíssimo obrigada.

Ao Prof. Dr. Michal Gartenkraut, Reitor do ITA de 2002 a 2005. Agradeço por acreditar na importância do aprimoramento docente e por incentivar e apoiar o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof.a Elizabeth Stafuzza Gonçalves, Chefe da Divisão Fundamental do ITA quando ingressei no Doutorado. Beth, muito obrigada por sua dedicação e por todo seu empenho.

Ao Prof. Dr. José Silvério Edmundo Germano, grande entusiasta de pesquisas na área de Tecnologia Educacional, e a seus alunos de Pós Graduação: Monero, Daniel e Fretz.

À Prof.a Dra Claudete Ghiraldelo, companheira de trabalho e amiga. Claudete, muito obrigada por suas leituras, comentários e contribuições nesses últimos anos.

À Fundação Casimiro Montenegro Filho, pelo apoio financeiro e técnico nos primeiros dois anos da pesquisa.

Aos meus companheiros do Departamento de Humanidades do ITA, Claudete, Nilda, Kleba e Osilene. Agradeço o apoio, o incentivo e a compreensão.

Ao Cassiano e ao Anselmo, meus alunos de Iniciação Científica, cujos trabalhos permitiram a concretização do *site* do curso de inglês.

À Prof.a Karin Quast, que muito me ajudou nesses últimos anos.

À minha filha Júlia, pelo trabalho na organização dos dados da pesquisa. Jú, querida, agora você pode ver que seu trabalho, apesar de cansativo, valeu a pena.

A todos os meus colegas do Seminário de Orientação, que muito contribuíram para minha formação e para a realização desta pesquisa.



Aos amigos que fiz no LAEL nesse período, especialmente à Márcia (que me ajudou a “enxergar” a metodologia da pesquisa), à Zélia, Cynthia, Andréia Alda e Valéria.

À Prof.a Dra. Heloisa Collins, minha orientadora de Mestrado, que me “provocou” com uma pergunta no Inpla de 2002. Na época, eu não soube responder sua provocação: creio que a resposta está aqui, nas reflexões finais deste trabalho.

À Prof.a Sílvia Mamede, pela revisão cuidadosa deste trabalho.

A todos os meus amigos, que sempre torceram por mim.

A todos os meus alunos, especialmente àqueles que colaboraram para a realização desta pesquisa.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Ao meu pai, Ladislau (*in memoriam*), grande batalhador, e um exemplo a seguir; e à minha mãe, Eva, que soube compreender minha “ausência” nesses últimos anos.

Ao Álvaro, por tudo, inclusive pela enorme ajuda na formatação final da tese.

... e também ao Dunga, meu fiel cão que, literalmente, dormiu aos meus pés horas a fio nesses últimos anos, fazendo-me muita companhia e fazendo-me sair um pouco da frente do computador para levá-lo passear todas as noites.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo desenvolver e acompanhar um curso instrumental de inglês de dois semestres, e sua docência, no currículo de graduação do primeiro ano de um Curso de Engenharia. Busca, ainda, a construção de um *site*, acessível a todos os discentes de graduação, interessados em utilizar esse ambiente virtual para a aprendizagem de inglês.

Para atingir esses objetivos, o curso de inglês foi acompanhado por um período de dois anos. Primeiramente, foi feito um plano de ensino fundamentado em um levantamento de necessidades (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans e St, John, 1998) e na experiência docente da pesquisadora na Instituição. Esse plano previa um curso instrumental de língua inglesa, ministrado em ambientação presencial, mediado pela construção coletiva de um *site*. Previa, também, que os eixos teóricos norteadores do curso seriam as teorias de ensino-aprendizagem de cunho progressista (Moraes, 1997, 2000; Giusta, 2003), baseadas nos pilares do conhecimento (Delors et al., 2001) e questões voltadas à inserção do computador na educação (Warschauer, 1996/98; 2000; Ramal, 2002; Chapelle, 2003). O desenho do curso seguiria o modelo proposto por Graves (2000), de desenho de curso como um sistema.

A linha metodológica escolhida foi a pesquisa-ação (Crookes, 1993; Burns, 2005). O contexto da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, e os participantes do processo foram a professora-pesquisadora e 70 alunos matriculados no curso de inglês nos dois anos em que se deu o acompanhamento do percurso. No primeiro ano da pesquisa, o plano de curso passou por modificações, decorrentes de um processo de análise continuada de necessidades (Dudley Evans e St John, 1998), de direitos (Benesch, 1999; 2001) e também de negociação (Breen e Littlejohn, 2001). O mesmo aconteceu com o *site*, que foi sendo construído e modificado, conforme a produção dos alunos no período. O plano de curso foi reformulado no segundo ano de pesquisa, à luz de um novo olhar teórico e passou a ser baseado em tarefas (Ellis, 2003; Chapelle, 2003), norteadas por temas definidos a partir das necessidades acadêmicas e das futuras necessidades profissionais dos alunos, identificadas desde o início do projeto. Ao final do segundo ano da pesquisa, foi possível confirmar que o plano de ensino, após as reformulações propostas, era adequado e que o *site* espelhava a produção dos alunos no período, atingindo, assim, os objetivos almejados no início do estudo. Foi possível, também, propor encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na Instituição, não previstos inicialmente.

## ABSTRACT

The aims of this research are to develop and monitor a two semester ESP course, and its teaching, for the first year undergraduate students of an Engineering course; and to have the course students construct a site which is accessible not only to them, but to all the undergraduate students at the Institution who are interested in using this virtual place to learn English.

To reach these aims, the English course was monitored for a two year period. First, a teaching plan was prepared based on a Needs Analysis Questionnaire (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans & St. John, 1998) and on the teaching experience of the teacher-researcher at the Institution. This plan focused on a face-to-face ESP course mediated by the collective construction of a site. The course was based on progressive teaching and learning theories (Moraes, 1997, 2000; Giusta, 2003), which are grounded on the four pillars of knowledge (Delors et al 2001), and on issues concerning technology and education (Warschauer, 1996/98, 2000; Ramal, 2002; Chapelle, 2003). Furthermore, the course design was based on Graves' (2000) framework of course development processes.

Methodologically, this is an action research (Crookes, 1993; Burns, 2005) conducted in a Federal Engineering College and the participants were 70 students who attended the ESP course in the two years of the research, and the teacher-researcher. In the first year of the study, the course plan was modified due to the feedback given by the students by means of a Continued Needs Analysis process (Dudley Evans & St. John, 1998); a Rights Analysis process (Benesch, 1999; 2001); and also by means of negotiation (Breen & Littlejohn, 2001). The same happened to the site, which was uploaded and modified according to the students' productions within the period. The course plan was then reformulated in the second year of the study in the light of the experience acquired in the first year, and tasks (Ellis, 2003; Chapelle, 2003) were introduced to attend the students' academic and future professional needs, identified at the beginning of the study. At the end of the second year of the study, it was possible to confirm that the course plan, with the modifications that had been introduced, was adequate, and that the site reflected the tasks prepared by the students within the period, therefore reaching the objectives proposed at the beginning of the study. It was also possible to propose new directions for ESP teaching at the Institution.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	11
2.1 A Abordagem Instrumental	11
2.1.1 A Abordagem Instrumental no Brasil	16
2.2 Análise de necessidades, análise de direitos e negociação	18
2.2.1 A análise de necessidades	18
2.2.2 A análise de direitos	20
2.2.3 A negociação	22
2.3 O desenho de curso como um sistema	27
2.4 Paradigmas educacionais norteadores do estudo	29
2.5 Tecnologia e Educação	41
2.5.1 A tecnologia e a resistência a mudanças	42
2.5.2 As três grandes revoluções culturais na história da humanidade	42
2.5.3 A presença da tecnologia na sociedade e no ensino de línguas	44
2.5.4 O computador em ambiente presencial: algumas possibilidades no ensino de línguas	47
2.5.5 A estruturação do <i>site</i> do curso	52
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA</b>	56
2.1 A Pesquisa Qualitativa e o pesquisador	56
2.2 A pesquisa-ação	57
2.3 O contexto da pesquisa	65
2.3.1 A Instituição	66
2.3.2 O ensino da língua inglesa na Instituição	69
2.3.3 Os Participantes	72
2.3.3.1 A professora, pesquisadora e <i>designer</i>	72
2.3.3.2 Os alunos do curso	73
2.3.3.3 Os alunos de Iniciação Científica	74
2.4 Procedimentos de Coleta e Instrumentos	75
2.4.1 Questionário de Análise de Necessidades	76

2.4.2	Questionário de Avaliação de Trabalho em Grupo	76
2.4.3	Quatro Questionários de Avaliação Semestral	76
2.5	Procedimentos de Análise	78

<b>CAPÍTULO 3 - O PERCURSO EM 2003: PRIMEIRAS AÇÕES E REFLEXÕES</b>		<b>80</b>
3.1	Ciclo 1: final de 2002 e primeiro semestre de 2003	81
3.1.1	Plano 1	81
3.1.1.1	A Análise de Necessidades	81
3.1.1.2	A elaboração do questionário	81
3.1.1.3	Os resultados do Questionário de Análise de Necessidades no final de 2002	83
3.1.1.4	A programação inicial do curso para 2003 e a estruturação do <i>site</i> .	88
3.1.1.5	A programação preliminar do curso.	89
3.1.1.6	A composição inicial do <i>site</i> apresentada aos alunos no início de 2003	94
3.1.2	Ação e Observação 1 a: o primeiro bimestre de 2003	99
3.1.2.1	A análise de necessidades no início do ano de 2003	99
3.1.2.2	O Primeiro Bimestre de 2003	106
3.1.3	Reflexão 1 a	111
3.1.3.1	Aplicação e Análise do Questionário de Avaliação do Trabalho em Grupo	111
3.1.3.2	Primeiras contribuições do processo de Avaliação Continuada de Necessidades e da Negociação para o desenho e implementação do curso	119
3.1.4	Ação e observação 1 b: O segundo bimestre de 2003	121
3.1.5	Reflexão 1 b	123
3.1.5.1	Análise do Questionário de Avaliação Semestral 1 (final do primeiro semestre de 2003)	123
3.1.5.2	Contribuições do processo de Avaliação Continuada e da Negociação para o desenho e implementação do curso	130
3.1.6	As mudanças no <i>site</i> após um semestre de curso	132
3.2	Ciclo 2: o segundo semestre de 2003	137
3.2.1	Plano 2	137
3.2.2	Ação 2 e Observação 2: o segundo semestre de 2003	139

3.2.3 Reflexão 2	142
3.2.3.1 Análise do Questionário de Avaliação Semestral 2 (final de 2003)	142
3.2.3.2 Contribuições de 2003 (Ciclos 1 e 2) para o curso em 2004	151
<b>CAPÍTULO 4 O PERCURSO EM 2004: AÇÕES E REFLEXÕES</b>	<b>156</b>
4.1 Ciclo 3: o primeiro semestre de 2004	157
4.1.1 Plano 3	157
4.1.1.1 A análise de necessidades no início de 2004	157
4.1.1.2 A programação do curso para o primeiro semestre de 2004	164
4.1.2 Ação e Observação 3: o primeiro semestre de 2004	166
4.1.3 Reflexão 3	177
4.1.3.1 Análise do Questionário de Avaliação Semestral 3	177
4.1.3.2 Contribuições do processo de Avaliação Continuada e de negociação para o desenho e implementação do curso	183
4.1.4 O <i>site</i> do curso no final do primeiro semestre e início do segundo semestre de 2004	184
4.2 Ciclo 4: o segundo semestre de 2004	187
4.2.1 Plano 4: o segundo semestre de 2004	187
4.2.2 Ação e Observação 4: o segundo semestre de 2004	188
4.2.3 Reflexão 4	196
4.2.3.1 Análise do Questionário de Avaliação Semestral 4	196
4.2.3.2 Contribuições de 2004 (Ciclos 3 e 4) para o desenho e implementação do curso	206
<b>REFLEXÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>231</b>

## LISTA DE QUADROS

### CAPÍTULO 1

Quadro 1.1	Reprodução do contínuo de Dudley Evans e St.John (1998:9)	15
Quadro 1.2	CALL e seus três estágios: baseado em Warschauer, 2000) (Santos, 2002)	48

### CAPÍTULO 2

Quadro 2.1	Os ciclos propostos por Riding, Fowell e Levy (1995:3)	62
Quadro 2.2	Os quatro ciclos desta pesquisa	63
Quadro 2.3	Descrição dos ciclos da pesquisa	65
Quadro 2.4	Alunos participantes	73
Quadro 2.5	Cronologia dos questionários utilizados na pesquisa	77
Quadro 2.6	Síntese dos instrumentos de coleta	78

### CAPÍTULO 3

Quadro 3.1	Roteiro do Capítulo 3	80
Quadro 3.2	Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 1	83
Quadro 3.3	Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 2	84
Quadro 3.4	Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 3	84
Quadro 3.5	Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 4	85
Quadro 3.6	Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 5	86
Quadro 3.7	Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 6	87
Quadro 3.8	Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 7	87
Quadro 3.9	A estrutura do plano de curso	90
Quadro 3.10	Plano de Ensino para 2003	92
Quadro 3.11	Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 1	100
Quadro 3.12	Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 2	100
Quadro 3.13	Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 3	101
Quadro 3.14	Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 4	102
Quadro 3.15	Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 5	103

Quadro 3.16	Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 6	104
Quadro 3.17	Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 7	105
Quadro 3.18	Roteiro para atividade em grupos	107
Quadro 3.19	Divisão dos grupos ao longo do bimestre para atividade em grupo	108
Quadro 3.20	Plano de Ensino reformulado para o primeiro semestre de 2003	109
Quadro 3.21	Roteiro do Questionário de Avaliação de Trabalhos em Grupo	110
Quadro 3.22	Sugestões dos grupos e encaminhamentos	117
Quadro 3.23	Sugestões imediatas e projeções para incorporação ao site	118
Quadro 3.24	Roteiro para elaboração do Questionário de Avaliação de Trabalho em Grupo	120
Quadro 3.25	Conceitos e notas adotados pela Instituição	123
Quadro 3.26	Avaliação das atividades realizadas no primeiro semestre de 2003	123
Quadro 3.27	As categorias e os aspectos positivos e negativos do curso no primeiro semestre de 2003	125
Quadro 3.28	Sugestões para o site para o segundo semestre de 2003 e para 2004	130
Quadro 3.29	Roteiro para elaboração do Questionário de Avaliação Semestral 1	131
Quadro 3.30	Mensagem recebida em 22 Jul 2003, enviada por um professor do Instituto	133
Quadro 3.31	Plano de Ensino para o Segundo Semestre de 2003	138
Quadro 3.32	As categorias e pontos positivos e negativos do curso no segundo semestre de 2003	143
Quadro 3.33	Links considerados importantes pelos alunos no final de 2003	148
Quadro 3.34	Áreas temáticas e tarefas para a programação de curso de 2004	153

## **CAPÍTULO 4**

Quadro 4.1	Roteiro do Capítulo 4	156
Quadro 4.2	Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 1	158
Quadro 4.3	Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 2	159
Quadro 4.4	Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 3	159
Quadro 4.5	Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 4	160



Quadro 4.6	Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 5	162
Quadro 4.7	Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 6	163
Quadro 4.8	Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 7	163
Quadro 4.9	Plano de ensino para o primeiro semestre de 2004	165
Quadro 4.10	Exemplo de atividade	166
Quadro 4.11	Exemplo de estruturação de uma tarefa	172
Quadro 4.12	Roteiro para execução de parte da tarefa	174
Quadro 4.13	Roteiro para execução de outra parte da tarefa	175
Quadro 4.14	Conceitos e notas adotados na Instituição	177
Quadro 4.15	Avaliação das atividades realizadas no primeiro semestre de 2004	178
Quadro 4.16	As categorias e os pontos positivos e negativos do curso no primeiro semestre de 2004	179
Quadro 4.17	Plano de Ensino para o Segundo Semestre de 2004	188
Quadro 4.18	Exemplo de atividade oral	191
Quadro 4.19	As categorias e os pontos positivos e negativos do curso no segundo semestre de 2004	197
Quadro 4.20	Resultado da avaliação de atividades realizadas em 2004	201
Quadro 4.21	Comentários sobre as atividades realizadas em 2004	202
Quadro 4.22	Links considerados importantes pelos alunos em 2004	204

## **REFLEXÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS**

Quadro 5.1	Exemplo de Tema e Tarefa 1	216
Quadro 5.2	Exemplo de Tema e Tarefa 2	216

## LISTA DE FIGURAS

### CAPÍTULO 1

- |             |  |    |
|-------------|--|----|
| Figura 1. 1 | Reprodução da figura ilustrativa do processo de estruturação de desenho de curso (Graves 2000:3) | 27 |
|-------------|--|----|

### CAPÍTULO 3

- |              |   |     |
|--------------|---|-----|
| Figura 3. 1  | Exemplo de texto feito por um aluno   | 93  |
| Figura 3. 2  | Reprodução numerada da página inicial do site, preparada para o curso em 2003                         | 95  |
| Figura 3. 3  | O projeto de lançamento de foguetes: texto introdutório e fotos                                       | 122 |
| Figura 3. 4  | Reprodução da página inicial do site no início de 2003 e após um semestre de curso, em agosto de 2003 | 132 |
| Figura 3. 5  | Acesso à página para inserção de informações pessoais   | 134 |
| Figura 3. 6  | Test your knowledge com opção assinalada e resposta em pop-up.  | 134 |
| Figura 3. 7  | Página de entrada para atividades feitas pelos alunos sobre a vida na Instituição                     | 135 |
| Figura 3. 8  | Página de entrada de um trabalho denominado "Making Friends"  | 135 |
| Figura 3. 9  | Exemplo de pesquisa sobre Learning English on-line  | 136 |
| Figura 3. 10 | Exemplo de trabalho da Feira de Ciências de 2003  | 140 |
| Figura 3. 11 | Destaque para link de acesso para apresentações orais   | 141 |
| Figura 3. 12 | Acesso aos roteiros de atividades feitas em aula  | 151 |

### CAPÍTULO 4

- |             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Figura 4. 1 | Área reservada para informações pessoais e textos dos alunos | 167 |
| Figura 4. 2 | O mesmo local preenchido por um dos alunos                   | 168 |
| Figura 4. 3 | Exemplo de produção de um dos grupos                         | 169 |
| Figura 4. 4 | Exemplo de atividade inserida no site                        | 170 |

Figura 4. 5	Página de entrada para a tarefa – entrevistas com professores	173
Figura 4. 6	Exemplo de entrevista com professor. (A tarefa finalizada)	176
Figura 4. 7	A página de entrada do site no final de 2003 e em meados de 2004	185
Figura 4. 8	O questionário na tela	186
Figura 4. 9	Exemplo de um roteiro para atividade com abstracts no site do curso	190
Figura 4. 10	Exemplo de Abstract para a Feira de Ciências de 2004	190
Figura 4. 11	Exemplo de interação no fórum	192
Figura 4. 12	Novo layout da tela inicial do site no final de 2004	195
Figura 4. 13	Exemplo de tela, com menu retrátil e índice no topo da página	195

*“... a colheita é comum, mas o capinar é sozinho...”*

João Guimarães Rosa  
*Grande Sertão Veredas*

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa na área de ensino-aprendizagem instrumental de inglês, fazendo uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), teve início a partir de um processo de reflexão sobre minha experiência como professora de inglês para alunos do primeiro ano de graduação no ITA<sup>1</sup> (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), que é uma IES (Instituição de Ensino Superior) pública situada em São José dos Campos, São Paulo.

Faço parte, também, do grupo de pesquisa Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos (denominado GEALIN)<sup>2</sup>, que tem, dentre seus objetivos:

*mapear tendências que se vão delineando na abordagem instrumental e as questões delas decorrentes. A investigação central do grupo é o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, objeto de pesquisas há duas décadas, principalmente no meio universitário onde a leitura se constituiu na necessidade prioritária. Em razão das novas necessidades do mercado, dos novos recursos tecnológicos e das posturas didático-pedagógicas, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas com foco nessas demandas, como, por exemplo, pesquisas que se voltem para o desenho de cursos que venham a articular necessidades e expectativas dos alunos e de suas respectivas instituições ao ensino-aprendizagem instrumental de línguas que incorporem o uso de tecnologias digitais (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq).*

É justamente aí que se insere esta pesquisa, ou seja: ela investiga um curso instrumental de língua inglesa e propõe encaminhamentos para o seu desenho de curso de forma a articular as necessidades e expectativas dos alunos e da Instituição em que o curso é ministrado, incorporando, para esse fim, o uso de tecnologias digitais.

---

<sup>1</sup> A Instituição autorizou o uso de seu nome neste trabalho e os alunos autorizaram a divulgação de seus nomes e dos trabalhos realizados durante esta pesquisa. A documentação com as autorizações encontra-se arquivada no Comitê de Ética da PUC-SP.

<sup>2</sup> Esse grupo é certificado pela PUC-SP junto ao CNPq e tem como líderes: Prof.a Dra. Rosinda de Castro G. Ramos e Prof.a Dra. Maximina M. Freire.

Ao longo dos últimos anos, venho desenvolvendo a programação dos cursos obrigatórios de inglês que ministro na graduação calcando-me na Abordagem Instrumental de ensino de línguas (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans e St. John, 1998, entre outros) e numa concepção de ensino-aprendizagem calcada em paradigmas educacionais de cunho progressista (Moraes, 1997; 2002; Giusta, 2003, dentre outros). Por sua própria natureza, tais suportes teóricos conduzem à reflexão e à conseqüente revisão da prática docente, o que colaborou para o desencadeamento deste trabalho.

O ponto de partida da pesquisa foi marcado por algumas constatações, sendo a primeira delas proveniente de relatos informais por parte de meus alunos. Os comentários apontavam para o fato da programação do curso não satisfazer diretamente as necessidades e interesses dos grupos no que diz respeito à preparação para o uso da língua inglesa durante o restante da graduação e posteriormente, para o ingresso no mercado de trabalho. Tais comentários indicavam, portanto, que o curso não contemplava um aspecto essencial da Abordagem Instrumental, que é o desenvolvimento de uma programação de cursos baseada nas necessidades dos alunos (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans e St. John, 1998, entre outros). A segunda constatação, não apenas minha como professora-*designer* do curso, mas de educadores de um modo geral, é o fato de que boa parte dos alunos que atualmente ingressa nas universidades são jovens que utilizam as novas tecnologias, dentre elas o computador, com grande familiaridade. São vistos como *geração rede*<sup>3</sup>; para eles, a utilização de ferramentas de comunicação eletrônica e a navegação em ambientes virtuais fazem parte do dia-a-dia. Uma outra constatação, ainda, diz respeito ao contexto institucional em que esta pesquisa se insere. Além do curso de graduação escolhido por meus alunos ser de Engenharia, e isso indicar que esses alunos provavelmente têm afinidade com a área de informática, a própria Instituição carrega o termo “tecnologia” em seu nome. Acredito que, de certa forma, esse fato despertou e influenciou meu interesse em associar o uso do computador em sala de aula ao meu trabalho docente. Finalmente, uma constatação que me mostrou a importância de refletir sobre o desenho do curso e a inserção de recursos computacionais no ensino foi de caráter

---

<sup>3</sup> Litto, F.M. (Aprendiz do Futuro) “A ‘geração rede’ está chegando ao mercado de trabalho...e mudando as organizações” (mimeo)

mais amplo e encontra-se fundamentada na literatura. Ramal (2002) e Sampaio e Leite (1999), por exemplo, dizem que os avanços na área tecnológica estão diretamente relacionados a novas maneiras de se refletir sobre educação; apontam para a importância de se pensar em novas maneiras de ensinar numa sociedade que vive um momento histórico marcado por rápidas transformações nos instrumentos de comunicação e trabalho e, conseqüentemente, nas relações interpessoais. Observa-se, também, que o contexto educacional atual tem possibilidades de desenvolvimento de ações nas quais os computadores e seus diversos usos podem ir muito além de representar apenas instrumentos de comunicação e de armazenamento de dados. Nesse contexto, segundo Ramal (2002:15), “o computador conquista status de ambiente cognitivo, tecnologia mediadora a partir da qual vemos o mundo e construímos conhecimento.” Ainda, encontramos na literatura encaminhamentos como os apontados por Berge, Collins e Dougherty (2000) que, ao justificarem diferentes formas de desenho de curso que fazem uso da *web*, afirmam que o professor deve ter como um de seus objetivos, orientar os alunos a aprender a aprender, uma vez que a educação continuada é considerada essencial para o século XXI.

O ensino de língua inglesa consta do currículo de graduação do ITA desde 1953. Os cursos de inglês, tradicionalmente inseridos no Curso Fundamental (correspondente aos dois primeiros anos da graduação, o que se assemelha ao Ciclo Básico em outras instituições de ensino superior) e vinculados ao Departamento de Humanidades do Instituto, permaneceram no currículo dos cursos de graduação desde então. Inicialmente, a aprendizagem da língua inglesa era necessária para auxiliar alunos de graduação, que tinham aulas de algumas matérias ministradas por professores estrangeiros de diversas nacionalidades; posteriormente, com a mudança do perfil do corpo docente do Instituto, marcada pela gradativa saída de professores estrangeiros, os cursos de inglês continuaram no currículo de graduação, porém, com a finalidade de auxiliar os alunos na leitura de bibliografia especializada.

No final da década de 90, período que antecedeu o início deste projeto de pesquisa, havia duas possibilidades de cursos obrigatórios de inglês para os alunos do primeiro ano de graduação: um curso de dois semestres, composto por duas disciplinas, com foco nas quatro habilidades comunicativas da língua inglesa, a que

aqui denomino de Curso A; e um curso, também de dois semestres (e duas disciplinas), com foco maior na habilidade de compreensão escrita, a que denomino aqui de Curso B. Eu era uma das professoras responsáveis pelo curso A. Esse curso havia sido estruturado devido ao interesse dos alunos em desenvolver as quatro habilidades comunicativas (produção e compreensão orais e escritas) já que, até então, o foco do curso de inglês estava voltado exclusivamente para a habilidade de compreensão escrita. As primeiras versões do curso de inglês com foco nas quatro habilidades comunicativas não se iniciaram de forma estruturada. Os planos de curso eram elaborados sem um levantamento prévio das necessidades e interesses dos alunos, o que descaracterizava sua natureza instrumental. Essas necessidades e interesses dos grupos emergiam com o andamento do curso e por meio da interação do professor com as turmas. Não havia um direcionamento formalizado para a programação do curso, que acabava sendo muito dispersa. Foi nessa época que surgiu meu interesse por utilizar o computador como mais uma ferramenta na sala de aula e que comecei a pesquisar possibilidades de integrar seu uso a esse curso de inglês (Boswood, 1997; Dodge, 1997; Eastman, 1999). Assim, em 2000, surgiu um projeto de criação de uma revista eletrônica<sup>4</sup>. Com a experiência adquirida, repeti a proposta em 2001, com outro grupo<sup>5</sup>. Na época, porém, os alunos queixavam-se de que o foco do curso estava mais voltado para o uso do computador como ferramenta tecnológica do que para a aprendizagem da língua. Assim, com base em um Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 1), em 2002, comecei a trabalhar em uma nova proposta de curso, motivada, inicialmente, pelo descontentamento dos alunos. Iniciei o desenvolvimento de um desenho de curso com base em Graves (2000) e seguindo os princípios teóricos norteadores da Abordagem Instrumental. A partir da análise dos dados obtidos no Questionário de Análise de Necessidades, propus um curso em que os trabalhos feitos pelos alunos seriam inseridos numa página da *web*, concebida pelos próprios alunos. Essa página teria, também, um espaço para comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes do curso e disponibilizaria informações interessantes para os alunos do Instituto em geral, não apenas para aqueles matriculados no curso. Assim, surgiu a proposta de construção coletiva de um *site* do curso de inglês. Com essa proposta,

---

<sup>4</sup> <http://www.hum.ita.br/hum12>

<sup>5</sup> <http://www.hum.ita.br/hum13>



utilizando o *site* como espaço coletivo de veiculação dos projetos preparados pelos alunos ao longo do curso, estaria desenvolvendo, paralelamente, tanto a construção compartilhada de conhecimentos lingüísticos como os conteúdos das áreas de Engenharia, atendendo, assim, às necessidades dos alunos da Instituição.

Para viabilizar essa proposta, iniciei um trabalho de preparação, docência e acompanhamento do curso no início do ano letivo de 2003. A partir de então, por um período de dois anos, esse curso foi sendo acompanhado e modificado, de acordo com as respostas dadas pelos alunos a questionários avaliativos respondidos durante o percurso. A análise das respostas permitiu que o desenho de curso fosse se modificando, incorporando experiências novas, excluindo outras e atendendo, cada vez mais, às necessidades dos alunos. Como consequência, o *site* também foi se modificando conforme o andamento do curso, pois foi refletindo as sugestões do grupo e incorporando os trabalhos feitos pelos alunos.

Portanto, os objetivos propostos nesta pesquisa foram os seguintes:

- Desenvolver e acompanhar um curso de inglês instrumental e sua docência, para propor uma programação de curso de dois semestres adequada ao currículo de graduação do primeiro ano do curso de Engenharia do ITA; e
- Construir um *site* para esse curso de inglês feito pelos alunos do primeiro ano de graduação do Instituto, porém acessível a todos os alunos de graduação interessados em utilizar esse local virtual para aprendizagem de inglês.

Para atingir esses objetivos, a proposta de curso vinculado à construção do *site* começou efetivamente em 2003, a partir do levantamento de necessidades feito em 2002. O curso foi ministrado para duas turmas diferentes, uma em 2003 e outra, em 2004 e, paralelamente ao curso, o *site* foi sendo construído e modificado até o final de 2004. Isso permitiu que o *site* acompanhasse e refletisse o trabalho feito pelos alunos no curso a cada semestre letivo.

Essa pesquisa, portanto, envolveu o acompanhamento de um processo e promoveu o desencadeamento de estudos sobre a Abordagem Instrumental

(Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans e St. John, 1998, dentre outros); de teorias de ensino e aprendizagem (Vigotski, 1998a; 1998b; Moraes, 1997; 2002; Giusta, 2003) calcadas nos pilares do conhecimento (Delors et. al. 2001); de desenho de curso como um sistema (Graves, 2000); de análise continuada de necessidades e de direitos (Dudley Evans e St. John, 1998; Benesch, 1999; 2001); de negociação (Breen e Littlejohn, 2001); além de estudos sobre a incorporação de tecnologias digitais em cursos presenciais (Warschauer, 1998, 2000; Silva, 2002; Kenski 2001, 2003; Ramal, 2002, dentre outros).

Com base nesses alicerces teóricos e procurando atender aos objetivos propostos, a pesquisa buscou responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as necessidades de aprendizagem de língua inglesa dos alunos do primeiro ano de graduação de Engenharia do ITA?
2. Quais são as contribuições do processo de avaliação continuada de necessidades e da negociação para o desenho e implementação do curso?
3. Que contribuições o uso de recursos tecnológicos digitais traz para o desenho de curso?

Portanto, pode-se dizer que esta pesquisa é fruto de meu trabalho como professora-*designer* do curso de inglês para alunos do primeiro ano de graduação do ITA, e que contou com a participação de todos os meus alunos do curso de inglês nos anos de 2003 e de 2004. A pesquisa pode assim ser definida como uma pesquisa-ação pois, segundo Burns (2005:247):

*... action research can be integrated into ongoing collaborative teacher development processes that can create the conditions to support and influence institutional change.*

Esse período de dois anos, que representou o acompanhamento do processo através da pesquisa-ação (Crookes, 1993; Kemmis, 1993, Burns, 2005, dentre outros) foi marcado por muita reflexão e acabou por conduzir a pesquisa a um rumo não previsto inicialmente.

Nos dois anos de coleta de dados desta pesquisa, ministrei o curso de inglês para os alunos do primeiro ano de graduação sempre com a idéia de conciliar, na programação do curso, as aulas presenciais e a construção do *site*. Em decorrência disso, conforme já explicitarei, a programação do curso foi sendo modificada conforme o andamento do curso e o retorno dado pelos alunos. No primeiro ano do projeto, mantive o desenho inicialmente proposto para o curso, com foco nas necessidades dos alunos do primeiro ano de graduação e para o retorno dado por eles por meio dos questionários avaliativos, trabalho esse que envolveu não apenas a análise dos questionários avaliativos do curso, num processo de análise continuada de necessidades e de direitos (Dudley Evans e St. John, 1998; Benesch, 1999; 2001), mas também a negociação com os alunos (Breen e Littlejohn, 2001), e o conhecimento do meio em que o curso é ministrado (Dudley Evans e St. John, 1998) e da comunidade (Lave e Wenger, 1991; Johns, 1997; Wenger, 1998, dentre outros). Esse processo incorreu num novo olhar teórico para o plano de curso, que acabou sendo modificado e se transformando num plano baseado em tarefas (Ellis, 2003; Chapelle, 2003) norteadas por temas escolhidos a partir das necessidades identificadas no início do projeto, i.e., necessidades da vida acadêmica e da vida profissional futura do aluno.

Paralelamente, durante o segundo ano do projeto começaram a surgir, dentro da Instituição, evidências de que havia a necessidade de uma reavaliação da estrutura curricular dos primeiros dois anos de graduação do curso de Engenharia. No Departamento de Humanidades, ao qual o curso de inglês está vinculado, formalizou-se um projeto, denominado *Projeto Eixos Temáticos do Departamento de Humanidades* (PET- Depto. Hum.), cuja proposta de reformulação curricular das matérias de Ciências Humanas afetaria a estrutura dentro da qual os cursos de línguas (materna e estrangeira) eram ministrados há vários anos. O acompanhamento que eu vinha fazendo do curso de inglês, por meio da pesquisa até então, também sinalizava no sentido de ir ao encontro do que estabelecia a proposta dos Eixos temáticos, fundamentada no fato de que:

*(...) um engenheiro de concepção<sup>6</sup> deve estar inteirado de questões histórico-políticas e sociais de suma relevância para seu país e para o mundo de hoje, sob pena de não reconhecer inovações necessárias nos campos da economia e tecnologia, bem como de não saber lidar com problemas de origem sócio-política, vinculados a sua empresa ou instituição. (PET-Depto.Hum.- documento não publicado).*

A proposta do projeto do Departamento era a de que, na forma de disciplinas, algumas obrigatórias e outras oferecidas como optativas, os alunos de graduação em Engenharia passariam a ter a possibilidade de estabelecer contato com diversas áreas do conhecimento<sup>7</sup>, dentre elas, a língua estrangeira (no caso, inglês) e a língua materna ao longo do curso de graduação, contemplando, assim, na minha percepção, o que estabelece o primeiro pilar do conhecimento, aprender a conhecer (Delors et al. 2001).

Do mesmo modo que minha participação, como professora do Departamento de Humanidades, nas reuniões para a elaboração da proposta dos Eixos Temáticos, influenciou a estruturação da proposta, a proposta dos Eixos também acabou por influenciar o andamento de minha pesquisa no ano de 2004. Isso porque, conforme aponta Kincheloe (1997: 196) “a pesquisa-ação cria uma orientação crítica para o nosso trabalho (...) desenvolvemos uma atitude reflexiva para as nossas vidas profissionais que nos motiva a contextualizar os eventos que acontecem.” Ora, com as possibilidades de mudanças curriculares propostas pelo Departamento, vislumbrei a possibilidade de mudanças não apenas para a programação do curso de inglês, mas também para a sua inserção no currículo de graduação, o que me permitiu, ao final desta pesquisa, propor encaminhamentos não previstos inicialmente.

Portanto, o acompanhamento do processo, calcado na participação constante dos alunos, permitiu-me observar as contribuições do desenho de curso para as questões de aprendizagem de língua inglesa; para a motivação dos alunos

---

<sup>6</sup> engenheiro que: “*Tem uma forte base científica e tecnológica para realizar pesquisas e elaborar projetos. Está envolvido na criação de novos produtos, processos e sistemas.*” ABENGE/CONFEA, Perfil do Engenheiro do Século XXI. 1991, Brasília: Abenge/Confea.

<sup>7</sup> Os eixos temáticos que compõem o projeto são: Ciência e Filosofia; Linguagem e Cultura; Ciências Sociais; Ciências Jurídicas; e Grupos, Instituições e Subjetividade. As implicações curriculares desta proposta serão retomadas nas Considerações Finais deste trabalho.

para com o curso, e para a utilização de tecnologias digitais no desenho de curso através da estruturação compartilhada do *site*. Permitiu-me, também, o encaminhamento de uma nova proposta para o ensino de língua inglesa dentro da Instituição, fundamentada nas necessidades dos alunos e nas mudanças no meio, advindas do projeto proposto pelo Departamento ao qual as matérias de inglês estão vinculadas. Justifica-se, portanto, esta pesquisa, como forma de procurar articular as necessidades e expectativas de aprendizagem de alunos de graduação em Engenharias às novas demandas sinalizadas pelas necessidades institucionais, de mercado e o uso de novos recursos tecnológicos na educação.

Este trabalho está dividido da seguinte forma:

O Capítulo 1 apresenta e discute a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. Primeiramente, faço um histórico sobre a Abordagem Instrumental, seguido de uma discussão sobre análise de necessidades, análise continuada de necessidades, análise de direitos e negociação. Em seguida são apresentados os princípios que embasam o desenho de curso e os suportes teóricos que o norteiam. Finalmente, é feita uma breve retrospectiva histórica das três grandes revoluções culturais que marcaram o desenvolvimento do homem na sociedade para, então, situar o momento atual e a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino de línguas.

Em seguida, no Capítulo 2, apresento a metodologia de pesquisa que embasa o estudo, ou seja, a pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln, 1998) e, dentro dela, a pesquisa-ação (Crookes, 1993; Kemmis, 1993; El Andaloussi, 2004, Burns, 2005, dentre outros). Descrevo, também, o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta utilizados durante o estudo.

Nos Capítulos 3 e 4 apresento e discuto o percurso trilhado para a elaboração do plano de curso instrumental de inglês e do *site* que o acompanha, o que me permitiu responder as perguntas de pesquisa. Mais especificamente, o Capítulo 3 é voltado para o acompanhamento dos Ciclos 1 e 2 da pesquisa, que correspondem ao percurso no ano de 2003; e o Capítulo 4 para os Ciclos 3 e 4, ou seja, para o ano de 2004. O percurso como um todo envolveu, num primeiro momento, um levantamento de necessidades, o preparo de um plano de curso com

base no levantamento feito e a estruturação inicial de um *site* desenvolvido coletivamente com os alunos durante o curso. A partir disso, e durante todo o período, o curso e o *site* foram sendo acompanhados e modificados, conforme o retorno dado pelos alunos por meio de questionários avaliativos e de suas produções durante o curso. Os dois capítulos, portanto, são escritos na forma de um relato.

Finalmente, no último capítulo, são tecidas algumas considerações sobre o estudo e é feita uma proposta para o ensino instrumental de inglês na Instituição onde o estudo foi realizado.

## CAPÍTULO 1

### ***FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA***

Este Capítulo traz os pressupostos teóricos que norteiam o estudo. Primeiramente, apresento um breve histórico sobre a Abordagem Instrumental, seguido de uma discussão sobre Análise de Necessidades, Análise Continuada de Necessidades, Análise de Direitos e Negociação. Em seguida, apresento os princípios que embasam o desenho de curso e os suportes teóricos que o norteiam, calcados em paradigmas educacionais de cunho progressista. Finalmente, faço uma breve retrospectiva histórica das três grandes revoluções culturais que marcaram o desenvolvimento do homem na sociedade para, então, situar o momento atual e a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino.

#### **1.1 A Abordagem Instrumental**

São vários os teóricos que discorrem sobre o ensino de línguas calcado na Abordagem Instrumental. Trago para este trabalho alguns desses autores, cujas definições contribuíram para a escolha dessa abordagem de ensino como embasamento para o curso de inglês do ITA. Segundo Hutchinson e Waters (1987), Dudley Evans e St. John (1998) e Master (2005), dentre outros, as discussões sobre a Abordagem Instrumental no ensino de línguas, mais especificamente no ensino instrumental<sup>8</sup> de inglês, tiveram início nos anos 60. Até aproximadamente o final da Segunda Guerra Mundial, não se questionavam os porquês de se aprender uma língua estrangeira. Saber mais de uma língua era tido como sinônimo de uma boa formação. A partir do momento em que os Estados Unidos passaram a predominar as relações econômicas do mundo ocidental, o uso da língua inglesa passou a ser visto de forma diferente, tornando-se a língua internacionalmente aceita nas relações comerciais, de trabalho e também nas atividades acadêmicas. Foi no início dos anos 60 que surgiu um novo enfoque para o ensino de línguas, uma vez que as

---

<sup>8</sup> Entendendo-se inglês instrumental e ESP como sinônimos.

necessidades de aprendizagem da língua inglesa passaram a ser mais evidentes. Não se aprendia mais a língua estrangeira pelo simples prazer de se conhecer mais de uma língua, como sinônimo de erudição ou para se obter maior *status* dentro da comunidade; surgiam necessidades bem específicas de aprendizagem, e conseqüentemente, prazos mais curtos para que tais necessidades fossem atendidas.

Para Hutchinson e Waters (1987:19), a Abordagem Instrumental está baseada na necessidade do aluno, no porquê ele precisa aprender uma língua estrangeira. É uma abordagem em que, segundo os autores, “todas as decisões quanto a método e conteúdo são fundamentadas nas razões que levam o aluno a aprender.”<sup>9</sup>

Stevens (1988), por sua vez, faz distinção entre características definidoras e opcionais para definir a Abordagem Instrumental. Para o autor, são características consideradas definidoras dessa abordagem, ou seja, inerentes a ela, o fato do curso ser elaborado/desenhado para atender necessidades específicas dos alunos; a relação entre conteúdo (temas, tópicos) e a área ocupacional ou acadêmica do aluno; a centralização de questões sintáticas, lexicais, semânticas, etc. às necessidades de uso de língua apontadas no tópico anterior; e, finalmente, o contraste que se estabelece em relação ao Inglês Geral. Ainda segundo Stevens (1988), são consideradas características opcionais da Abordagem Instrumental, a possibilidade de se restringir, ou melhor, de se definir, as habilidades a serem aprendidas no curso; e também o fato da Abordagem Instrumental não se encontrar atrelada a nenhuma metodologia específica. O autor sintetiza sua definição da Abordagem Instrumental como sendo um instrumento de precisão, que permite ao professor conhecer as necessidades do aluno e, a partir delas, preparar um curso que não ensine nada além do que for preciso.

Complementando os autores acima, Robinson (1991) diz que o que diferencia cursos calcados na Abordagem Instrumental dos demais é que esses cursos são sempre preparados tendo-se em mente alunos específicos e levando-se em consideração suas necessidades, sejam elas profissionais, acadêmicas, ou então, suas preferências pessoais. Para ela, a Abordagem Instrumental é um

---

<sup>9</sup> As traduções ao longo deste trabalho foram feitas por mim.



empreendimento que envolve três grandes áreas do conhecimento: a linguagem, a pedagogia e a área de especialidade dos alunos. A autora estabelece dois critérios que são considerados essenciais em cursos que seguem a Abordagem Instrumental. O primeiro deles diz respeito à análise de necessidades, cujo objetivo é verificar, com o máximo de precisão, do que os alunos realmente precisam no curso. O segundo critério relaciona-se ao estabelecimento de objetivos específicos para o curso, ou seja, o curso é ministrado para alunos que precisam da língua estrangeira por razões específicas sejam elas de estudo ou de trabalho. Isso, certamente, acaba por influenciar os temas e atividades propostos na programação das aulas. Além desses critérios, Robinson (1991) aponta para outros aspectos relevantes: cursos instrumentais geralmente têm limitações quanto à duração; alunos de cursos instrumentais são normalmente adultos e já trazem consigo algum conhecimento da língua inglesa, adquirido em cursos de inglês geral; e finalmente, um último aspecto apontado pela autora diz respeito à linguagem. O senso comum geralmente apregoa que cursos instrumentais devem dar conta de terminologia específica e de conteúdos da área de atuação dos alunos. A autora retruca tal ponto de vista, afirmando que mais importante do que a linguagem específica da área são as atividades nas quais os alunos se envolvem. Corroborando esse posicionamento de Robinson (1991), concordo com que alunos que participam de cursos instrumentais costumam dominar o jargão de sua área, não precisam, e geralmente não querem orientação nesse sentido. Dessa forma, assim como a autora, reconheço que num curso calcado na Abordagem Instrumental, as atividades podem ser propostas e desenvolvidas mesmo quando se faz uso de linguagem e de conteúdos não específicos.

Bloor (1997) também faz um rápido apanhado histórico sobre a Abordagem Instrumental no ensino de língua inglesa, porém, centra sua análise nos efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente no computador e em sua influência na educação e no ensino de inglês para fins específicos. Para ela, professores que fazem uso da Abordagem Instrumental devem estar atentos às mudanças que ocorrem no mundo. Devem, também, conhecer as necessidades de seus alunos, necessidades estas que podem mudar à medida que as novas tecnologias são incorporadas ao dia-a-dia. Portanto, professores devem estar prontos para enfrentar o desafio de incorporar essas tecnologias, tanto como

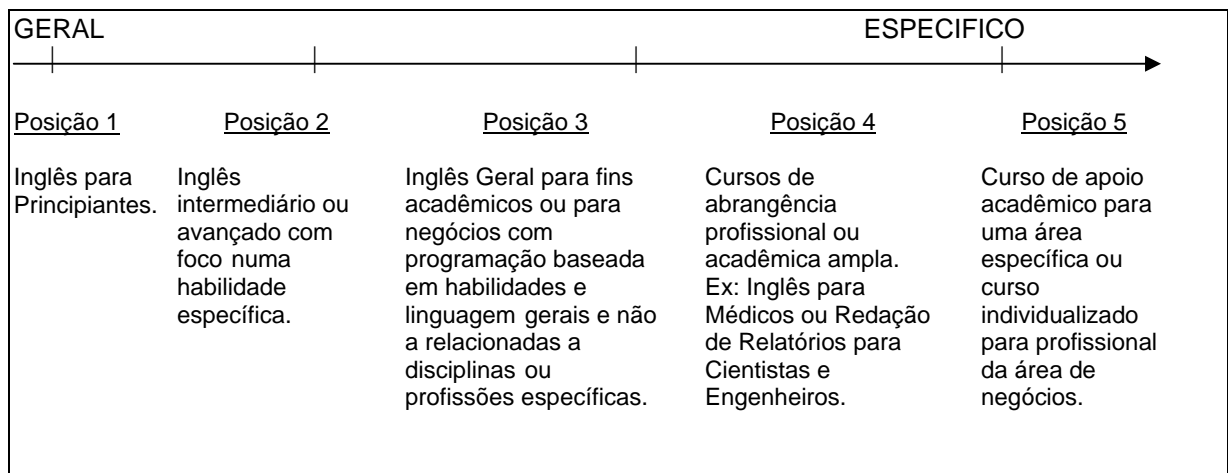
recurso instrucional, de forma a auxiliar o aluno a utilizar a língua inglesa como meio de comunicação em comunidades discursivas às quais eles querem se integrar.

Para finalizar, assim como Strevens (1988), Dudley Evans e St. John (1998) também conceituam a Abordagem Instrumental através da discussão de características definidoras e opcionais. Para esses autores, são duas as características consideradas definidoras da Abordagem Instrumental: o fato de cursos instrumentais serem preparados para ir ao encontro de necessidades específicas dos alunos; e a questão das escolhas metodológicas e de atividades, que ocorrerem em função da área ou disciplina para a qual o curso é preparado. As características tidas pelos autores como opcionais, por sua vez, são as seguintes: geralmente cursos instrumentais são elaborados para estudantes adultos e ministrados em contextos de trabalho ou de ensino universitário, embora também possam atender a alunos que estejam cursando o ensino médio; uma segunda característica opcional diz respeito ao nível de conhecimento lingüístico dos alunos. Para Dudley Evans e St. John (1998), boa parte dos cursos calcados na Abordagem Instrumental toma como ponto de partida o fato de que os alunos já têm conhecimento básico da língua, embora esses cursos também possam ser preparados para alunos principiantes. A terceira característica opcional diz respeito à escolha metodológica em cursos instrumentais, que podem ser diferentes daquelas utilizadas para cursos de inglês geral. Finalmente, a quarta e última característica opcional para esses autores estabelece que o curso instrumental pode estar relacionado a, ou desenhado para disciplinas específicas.

A definição proposta por Dudley Evans e St. John (1998) não difere fortemente das definições dos demais autores discutidos até aqui. Todos eles, cada um a sua maneira, parecem convergir em vários pontos, como por exemplo, ao destacarem a relevância da análise de necessidades em cursos instrumentais, ou então, ao discutirem a importância do conhecimento, por parte do professor/*designer*, da situação alvo, do ambiente instrucional e dos alunos, ou ainda, quando destacam a relevância da relação entre cursos instrumentais e a área ocupacional (profissional ou acadêmica) do aluno.

Entretanto, Dudley Evans e St. John (1998) acrescentam uma nova perspectiva para a compreensão do que venha a ser um curso fundamentado na Abordagem Instrumental ao proporem um contínuo no ensino de língua inglesa, que

vai de cursos de inglês de caráter geral a cursos muito específicos de inglês instrumental. O Quadro 1.1, a seguir, traz a reprodução desse contínuo proposto pelos autores, dentro do qual torna-se possível situar o curso analisado neste trabalho.



**Quadro 1. 1 Reprodução do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998:9) – tradução minha**

Observa-se, no quadro, que os autores traçam um percurso pelos tipos de curso de inglês que geralmente são ministrados em contextos diversos. A posição 1 identifica cursos de caráter geral, para os quais não há, necessariamente, um público alvo definido *a priori* ou necessidades específicas a serem contempladas. Não há, tampouco, qualquer menção ao contexto instrucional em que o curso será realizado. São os cursos de inglês geral. No outro extremo do contínuo, ou seja, na posição 5, tem-se exatamente o oposto: um curso definido para um público (ou aluno) determinado, num contexto muito específico. As demais posições do contínuo apresentam características variadas que permitem classificar cursos de naturezas diversas como sendo cursos de instrumental, em maior ou menor intensidade.

O contínuo proposto por esses autores permite um olhar mais apurado para o curso de inglês instrumental que é objeto deste estudo, permitindo-me classificá-lo como inserido entre as posições 3 e 4 do contínuo. É um curso para fins acadêmicos, mas que também não descarta necessidades profissionais futuras; é um curso cuja programação é baseada nas quatro habilidades de uso da língua; e é relacionado, ainda que de forma ampla, a disciplinas específicas dentro das engenharias.

Assim, respaldada pelas definições de Abordagem Instrumental descritas nesta seção, e entendendo o curso como inserido entre as posições 3 e 4 do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998), os pressupostos teóricos norteadores do curso instrumental de inglês deste trabalho levam em conta as seguintes questões:

- A análise das necessidades e preferências dos alunos para estudar a língua inglesa (Hutchinson e Waters, 1987; Strevens 1988; Robinson, 1991; Bloor, 1997, Dudley Evans e St. John, 1998);
- A faixa etária dos alunos (17 a 23 anos), ou seja, alunos universitários com algum conhecimento de língua inglesa (Dudley Evans e St. John, 1998);
- A relação entre os conteúdos trabalhados no curso e as áreas de interesse dos estudantes, apontada, principalmente por Strevens (1988);
- A escolha de atividades relevantes para os alunos, nem sempre orientada pela presença de terminologia específica e de conteúdos da área de atuação dos alunos, segundo Robinson (1991); e
- A incorporação do computador, tanto como recurso instrucional como meio de comunicação, respaldada por Bloor (1997).

### **1.1.1 A Abordagem Instrumental no Brasil**

A consolidação de cursos calcados na Abordagem Instrumental no Brasil se deu nos anos 80, com a estruturação e implementação do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Celani, et al.. 1988; Celani, et al.. 2005, dentre outros). A análise de necessidades feita no início do projeto, ainda na década de 70, identificou a leitura de literatura especializada como sendo a habilidade comunicativa relevante para os estudantes no contexto universitário. Conforme aponta Ramos (2005:115):

*Sendo a leitura a habilidade identificada como a única necessária, a decisão foi focalizá-la. É bom lembrar que nessa década, a visão de ensino-aprendizagem era construtivista e, portanto o ensino-aprendizagem de estratégias tinha seu lugar estabelecido. Esse Projeto, então, priorizou a habilidade de leitura, o ensino estratégico, a leitura de textos autênticos. A língua materna também passou a ser adotada como um dos itens da metodologia.*

Essa priorização da leitura, decorrente da necessidade identificada na época em que foi feito o levantamento para o projeto, fez com que se estabelecesse, no Brasil, a associação da Abordagem Instrumental a uma única habilidade comunicativa: a leitura<sup>10</sup>. As universidades federais e, posteriormente, as escolas técnicas federais, passaram a ministrar cursos instrumentais, muitos deles denominados cursos de leitura ou cursos de leitura instrumental; nos cursos de metodologia de ensino-aprendizagem da Abordagem Instrumental o foco era voltado para o ensino da habilidade de leitura, mais especificamente, de estratégias de leitura. Os trabalhos apresentados nos Seminários Nacionais de Inglês Instrumental eram também, em grande parte, focados no desenvolvimento dessa habilidade. E é assim que, conforme mostra (Ramos, 2005:116) “surgiu o mito mais corrente no país (...): Instrumental é leitura”, que vem nos acompanhando desde então.

No entanto, conforme corroboram vários estudos voltados para as necessidades de uso do inglês como língua estrangeira no Brasil (Pinto, 2002; Carvalho, 2003; Cardoso, 2003; Pradillas, 2005, dentre outros), observa-se que a associação entre cursos instrumentais e foco exclusivo no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita não é verdadeira. Esses estudos mostram que existe a necessidade de cursos instrumentais voltados ao ensino-aprendizagem de uma ou de mais de uma habilidade comunicativa, tanto em cursos para fins ocupacionais como em cursos para fins acadêmicos.

Trabalhos que enfatizam essas necessidades de uso da língua inglesa para falantes do português, bem como o desenvolvimento nos estudos da linguagem, vêm provocando uma mudança no foco dos cursos instrumentais: essa mudança consiste na reformulação de propostas pedagógicas centradas exclusivamente no

---

<sup>10</sup> Leitura e compreensão escrita são utilizadas como sinônimos neste trabalho.

ensino de uma única habilidade comunicativa (leitura), por meio do ensino de estratégias, para cursos instrumentais que focam, além de outras habilidades, propostas pedagógicas com foco em gêneros orais e/ou escritos, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Ramos (2004; 2005) e o levantamento feito por Master (2005).

Nesse sentido, já existem alguns trabalhos que podem ser destacados, como, por exemplo, o *Projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Médio (ESPtec)*<sup>11</sup> e os *Cursos de Inglês Instrumental online: Leitura de textos acadêmicos*<sup>12</sup>.

A tendência de que o foco de um curso instrumental de inglês não é centrado exclusivamente na habilidade de compreensão escrita foi comprovada neste trabalho também, conforme discutirei nos Capítulos 3 e 4.

## **1.2 Análise de necessidades, análise de direitos e negociação**

### **1.2.1 A análise de necessidades**

O desenho de um curso para um contexto específico, como é o caso do curso de inglês objeto deste trabalho, parte do pressuposto de que é essencial que seja feito um estudo sobre as necessidades dos alunos e do contexto em que o curso será ministrado. Conforme explicitado na seção anterior, esta é uma questão que diferencia um curso de inglês fundamentado na Abordagem Instrumental de ensino de línguas de um curso de inglês geral.

Essa análise, no entanto, pode ser conduzida de diversas formas. A Análise de Necessidades tradicionalmente estabelecida em cursos instrumentais é aquela que antecede o início do curso, conforme destacam autores como Hutchinson e Waters (1987). Para eles, é essencial que se faça uma análise tanto das

---

<sup>11</sup> Esse projeto foi elaborado por uma equipe do GEALIN (Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental), da PUC-SP, com suporte técnico-administrativo da COGEAE (PUC-SP) e patrocínio da Vitae.

<sup>12</sup> Esses cursos são oferecidos através da COGEAE (PUC-SP). Foram desenhados e são ministrados por membros do GEALIN.

necessidades da situação alvo (a que os autores chamam de *target needs*) como de aprendizagem (*learning needs*) antes do início do curso. A situação alvo deve ser analisada em termos de necessidades (*necessities*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*) a serem contemplados pelo curso e representam o ponto de chegada a ser alcançado ao final do processo. Já a análise das necessidades de aprendizagem permite ao professor/*designer* conhecer e respeitar o aprendiz no que diz respeito ao seu conhecimento, habilidades e estratégias de aprendizagem. Os autores fazem uso de uma analogia ao afirmarem que um curso instrumental assemelha-se a uma viagem. Comparam o ponto de partida da viagem às lacunas (*lacks*) na aprendizagem, que precisam ser preenchidas pelo curso, ao passo que o destino é representado pelas necessidades (*necessities*) bem como pelos desejos dos alunos (*wants*) e que o curso procurará atingir. O percurso é, então, representado pelas necessidades de aprendizagem, que ilustram como o aprendiz sairá do ponto de partida e alcançará seu destino. Portanto, é essencial que o professor/*designer* de um curso instrumental tenha conhecimento das necessidades, tanto da situação alvo como da situação de aprendizagem para elaborar o desenho de curso adequadamente.

Por sua vez, Dudley Evans e St. John (1998: 122) também consideram que um curso instrumental não pode prescindir da Análise de Necessidades. Segundo eles, a análise de necessidades é a pedra fundamental em cursos de inglês para fins específicos. No entanto, os autores reconhecem que nem sempre é possível que a análise seja feita antes do início do curso, conforme apontam:

*In theory, needs analysis is a first step carried out before a course so that a course outline, materials and other resources can be in place before teaching begins. Practice may be rather different.*  
(Dudley Evans e St. John, 1998:126)

A análise de necessidades pode ser conduzida de formas diferentes, dependendo de cada situação e da natureza do curso. Uma das possibilidades sinalizadas pelos autores é que se faça um levantamento apurado da situação alvo antes do início do curso e que se dê espaço para avaliações e adaptações na programação durante o transcorrer das aulas. Para eles, com base nesse procedimento de Análise de Necessidades – a que denominam de Análise

Continuada de Necessidades – a estrutura inicial do curso poderá mudar conforme as análises efetuadas ao longo do curso e, com isso, os detalhes poderão ser negociados pelo professor e pelos alunos no decorrer do curso (Dudley Evans e St. John, 1998:127).

### 1.2.2 A análise de direitos

Assim como a Análise Continuada de Necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998), a participação dos alunos para ajudar a nortear o curso no qual estão matriculados pode também se dar através da Análise dos Direitos (*rights analysis*), conceito esse cunhado por Benesch (1999; 2001) para cursos de inglês para fins acadêmicos fundamentados em teorias críticas.

Benesch (1999) estabelece uma diferença entre a Análise de Necessidades assim como descrita por Hutchinson e Waters (1987) ou Dudley Evans e St. John (1998) e a Análise de Direitos. De acordo com a autora, a Análise de Necessidades tem como foco a experiência dos alunos de um determinado curso sob uma perspectiva institucional assumindo a complacência dos alunos com relação aos requisitos do curso. Nessa perspectiva, a Análise de Necessidades pressupõe que os alunos preencham os requisitos da situação alvo (*target situation*), e não que os questionem. Por sua vez, a Análise de Direitos procura balancear o caráter descritivo da Análise de Necessidades propondo uma abordagem mais crítica da situação alvo, oportunizando, assim, a transformação de condições existentes e permitindo o engajamento dos alunos de forma mais participativa.

*(...)It (rights analysis) acknowledges that each academic situation offers its own opportunities for negotiation and resistance, depending on local conditions and on the current political climate both inside and outside the educational institution (Benesch, 1999:314)*

Da mesma forma como a autora, entendo a sala de aula como um local que permite a ocorrência de negociação e de participação dos alunos e onde também pode haver resistência para o encaminhamento do curso. A Análise de Direitos, portanto, vai além da Análise de Necessidades, pois vê o aluno não apenas como o aprendiz que está matriculado num determinado curso e que assimila as regras



comunicativas e lingüísticas do meio ao qual pertence, ou ao qual está se engajando, mas como um participante do processo acadêmico, que pode e deve ajudar a moldar a natureza e as formas de avaliação do curso do qual participa (Dudley Evans, 2001: x).

Assim, conforme Benesch (2001), a Análise dos Direitos pode ser adicionada à Análise de Necessidades conforme proposta por autores como Hutchinson e Waters (1987), uma vez que se muda o foco dos requisitos institucionais para possibilidade de engajamento e de mudança por parte dos alunos (Benesch 2001:108). Além disso, ao destacar a relevância das condições locais dentro e fora da sala de aula, Benesch (1999) faz lembrar da importância da Análise do Meio (*means analysis*), conceito esse apresentado e discutido por Dudley Evans e St. John (1998). Para esses autores, a Análise do Meio permite ao professor/*designer* compreender dois fatores muito importantes num curso: a cultura de sala de aula e a infra-estrutura e cultura institucionais.

Carkin (2005), por sua vez, também defende um processo de Análise Continuada de Necessidades que incorpore o conceito de Análise de Direitos proposto por Benesch (1999; 2001) e de Meio, proposta por Dudley Evans e St. John (1998).

É exatamente esse procedimento que foi adotado ao longo deste estudo: a Análise de Necessidades feita no início do projeto foi conduzida de forma a obter-se um levantamento da situação alvo antes do início do curso; o mesmo instrumento foi utilizado no início de cada ano, verificando a consistência dos dados obtidos inicialmente; e no período de dois anos em que o curso foi acompanhado foram utilizados instrumentos de análise na forma de questionários de avaliação do curso respondidos pelos alunos, permitindo modificações e adaptações no transcorrer do percurso. Esse procedimento permitiu que se trouxessem à tona, durante a pesquisa, a Análise Continuada de Necessidades, a Análise do Meio (Dudley Evans e St. John, 1998) e a Análise de Direito (Benesch, 1999; 2001). O processo permitiu, também, a emergência de outro procedimento: a Negociação como forma de se articularem os Direitos a um processo de Análise Continuada de Necessidades dos participantes do curso instrumental de inglês. É a reflexão sobre esse conceito, a negociação, que discuto a seguir.

### 1.2.3 A negociação

A pesquisa desenvolvida por Weyersbach (2002), ao propor um curso instrumental de inglês negociado no contexto da Internet, apóia-se, dentre outros suportes teóricos, na Análise Continuada de Necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998) e no conceito de negociação no âmbito do processo ensino-aprendizagem, conceito esse, segundo (Weyersbach, 2002: 35), entendido como “compartilhamento da tomada de decisões entre alunos e professores e para o gerenciamento da aprendizagem pelo próprio aluno”. O conceito utilizado pela autora fundamenta-se em Breen e Littlejohn (2000), que propõem seis princípios subjacentes à negociação no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esses princípios podem auxiliar a tomada de decisões para o desencadeamento do planejamento do curso. São eles:

- a. *Negotiation is a means for responsible membership of the classroom community.*
- b. *Negotiation can construct and reflect learning as an emancipatory process.*
- c. *Negotiation can activate the social and cultural resources of the classroom group.*
- d. *Negotiation enables learners to exercise their active agency in learning.*
- e. *Negotiation can enrich classroom discourse as a resource for language learning.*
- f. *Negotiation can inform and extend a teacher's pedagogic strategies.*

(Breen e Littlejohn, 2000: 19/20)

A seguir, detalho cada um desses princípios, relacionando-os ao processo ensino-aprendizagem:

- *A negociação é um meio para o engajamento responsável na comunidade representada pela sala de aula.*<sup>13</sup>

A negociação estabelecida dentro da sala de aulas num curso de línguas, sendo esta sala entendida como *um microcosmo da sociedade na qual ela está*

---

<sup>13</sup> Os seis princípios propostos por Breen e Littlejohn são traduzidos livremente por mim nesta seção.

*inserida* (Breen e Littlejohn, 2000: 20), passa a ter uma função educativa, auxiliando o estudante para que assuma responsabilidades, conforme os autores:

*(...) a classroom culture can be more or less democratic in the original meaning of this term. The more explicitly ways of working are agreed, the more likely a collaborative approach to achieving shared goals can be fostered.* (Breen e Littlejohn, 2000: 20)

Isso significa que, por meio da negociação dentro da sala de aula, o aluno passa a sentir-se também agente responsável pelo processo educativo, deixando de lado a passividade que é comum nesse contexto e assumindo um papel colaborativo.

- *A negociação pode construir e refletir a aprendizagem como um processo emancipatório.*

Diferentemente de formas tradicionais de ensino, que assumem que o aluno é um receptáculo vazio no qual o conhecimento deve ser inserido (Freire, 1970), ou do método behaviourista, calcado em estímulos e respostas (Skinner, 1970), a negociação na sala de aula pode auxiliar no processo formativo do aluno, permitindo que a aprendizagem seja um processo emancipatório, que reconhece o aluno como indivíduo social e historicamente constituído. Conforme apontam Breen e Littlejohn (2000:22), “o exercício da aprendizagem emancipatória em sala de aula pode ser identificado como a tarefa compartilhada do desenvolvimento e da adaptação do currículo de acordo com as necessidades emergentes, as dificuldades e as conquistas alcançadas”. Ou seja, a negociação encontra ressonância nas teorias de ensino-aprendizagem progressistas (Moraes, 1997, 2002; Giusta, 2003b), que serão discutidas mais adiante neste Capítulo.

- *A negociação pode ativar os recursos sociais e culturais de uma turma.*

Breen e Littlejohn (2000) partem do princípio de que, devido ao fato do conhecimento construído e compartilhado em sala de aula evoluir num processo coletivo através das interações em aula, de textos, e das práticas sociais estabelecidas entre alunos e professor, ele é maior do que se fosse um processo

criado individualmente, mesmo que pelo professor. Isso leva a entender que, quando se sentem engajados no processo de tomada de decisões, os alunos tornam-se mais responsáveis e apropriam-se das responsabilidades, ou seja:

*(...) If the social process is explicitly directed at the negotiation of alternative understandings or the understanding of a single person, the learning can entail a sense of ownership rather than mere reproduction. (:22)*

- *A negociação capacita os aprendizes a se tornarem agentes no processo de aprendizagem.*

Conforme Breen e Littlejohn (2000), as pesquisas em sala de aula de línguas mostram que geralmente os alunos são colocados, ou assumem, um papel passivo no processo ensino-aprendizagem (Chaudron, 1988; Van Lier, 1988, dentre outros). Esse posicionamento dos alunos é, a meu ver, fruto da estrutura tradicional de ensino (Skinner, 1970; Law, 1995, dentre outros) vivenciada por muitos ao longo dos anos. Essa situação de passividade faz com que o aluno espere que tudo aconteça “de cima para baixo”: ou seja, o aluno “espera” que o professor, o programa, o currículo, ou a instituição definam o que deve ser aprendido, como deve ser aprendido e como será feito o processo de avaliação. Dentro dessa visão, assume-se que o aluno não tem conhecimento prévio suficiente ou capacidade para participar da tomada de decisões sobre o processo de sua aprendizagem. No entanto, conforme mostram Breen e Littlejohn (2000), a negociação oportuniza um contexto para que o aluno articule, e conseqüentemente, refine seus propósitos e suas intenções como pontos de referência para a aquisição de novos conhecimentos.

- *A negociação pode enriquecer o discurso de sala de aula como recurso para a aprendizagem da língua.*

A negociação voltada para a linguagem utilizada em sala de aula e para as dificuldades encontradas pelos alunos com relação à língua propriamente dita são apontadas por Breen e Littlejohn (2000) como uma forma de enriquecimento da aprendizagem.

*(...) overt negotiation that potentially calls upon the contributions of everyone in the group diversifies the input, extends opportunities for learner output, and allows the exercise of judgements of appropriacy and accuracy in relation to the language made available for learning.( Breen e Littlejohn, 2000:26).*

Isso significa que a explicitação das dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua feita pelos alunos, para os alunos e para o professor, pode tornar-se uma fonte rica para o processo ensino-aprendizagem.

- *A negociação pode embasar e ampliar as estratégias pedagógicas do professor.*

Finalmente, o último princípio apontado por Breen e Littlejohn, (2000:27) diz respeito ao papel do professor no processo de negociação. Independentemente do contexto em que o professor atua, os autores apontam para o fato da sala de aula representar “um microcosmo do tipo de sociedade valorizada pelo professor”. Portanto, nesse sentido, o professor traz para o seu trabalho em sala de aula, e para o processo de negociação, suas concepções sobre ensino-aprendizagem, suas percepções sobre os aprendizes e sobre o contexto em que o curso está inserido. Conforme Breen e Littlejohn (2000) colocam:

*(...) negotiation entails that the teacher has the right to negotiate, and how she or he exercises this right also serves as a model for learner engagement in it. (:27)*

Isso significa que o professor deve saber até que ponto a negociação pode ocorrer dentro das limitações e das potencialidades inerentes ao contexto educacional e cultural em que o curso se insere, o que lhe permitirá estabelecer os limites do que pode, ou não, ser negociado, tornando o processo de negociação uma solução para as dificuldades inerentes ao curso. Ainda segundo Breen e Littlejohn (2000), a negociação não é uma abordagem, um método ou uma técnica. Ela representa uma possibilidade de encaminhamento na condução do trabalho daqueles professores que acreditam na necessidade de um processo de tomada de decisões na sala de aula, ou num curso, e que querem atribuir responsabilidades também aos alunos no, e pelo, processo de aprendizagem.

A negociação, portanto, permeia o processo de Análise Continuada feita ao longo deste trabalho e pode ser associada à opção metodológica da pesquisa, ou seja, à pesquisa-ação.

A partir de um primeiro levantamento de Análise das Necessidades, que busca conhecer os alunos como pessoas, usuários e aprendizes da língua inseridos num determinado contexto e que procura saber quais são as habilidades comunicativas necessárias e como adequar a aprendizagem da língua necessárias àquele contexto, procura-se conhecer não apenas a situação alvo, mas também o ambiente de aprendizagem. Em seguida, ao longo da pesquisa, são utilizados instrumentos de avaliação continuada de necessidades, o que abre espaço para a negociação, entendida como uma forma de se compartilharem decisões entre alunos e professores, reconhecer os direitos dos alunos e gerenciar o processo de aprendizagem e de participação por meio da incorporação (ou não) de avaliações de curso feitas durante o processo. A Análise Continuada de Necessidades proposta por Dudley Evans e St. John (1998), associada à Análise de Direitos proposta por Benesch (1999; 2001), e à Negociação (Breen e Littlejohn, 2000) também interferem e modificam o planejamento do curso, o que me permite sugerir que todo o processo de Análise Continuada pode ser associado à metodologia da pesquisa-ação (Crookes, 1993; Burns, 2005, dentre outros), que é, por natureza, um processo cíclico e que, por isso é a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo. Os ciclos da pesquisa-ação são norteados pelo planejamento, ação, observação e análise que, nesta pesquisa em particular, se dão pela análise dos questionários avaliativos do curso, respondidos pelos alunos em momentos diversos. Esses questionários avaliativos, por sua vez, têm por função levar à análise do processo e conduzir as tomadas de decisão durante o percurso desta pesquisa.

O desenho do curso também foi sendo modificado, conforme o acompanhamento do curso e as alterações advindas do processo de Análise Continuada feito no transcorrer do percurso. Esse formato de desenho de curso, proposto por Graves (2000) e incorporado a este estudo, é objeto de análise na próxima seção.

### 1.3 O desenho de curso como um sistema

Graves (2000) propõe a estruturação do desenho de curso de línguas na forma de um sistema em que todos os elementos se comunicam, o que permite que seus componentes não sejam hierarquizados como em modelos clássicos. No modelo proposto pela autora, todos os itens que compõem a estrutura do desenho de curso encontram-se atrelados uns aos outros e podem ser modificados conforme as necessidades e interesses do grupo com o desenrolar do curso. Graves (2000:3) denomina sua estrutura de “uma abordagem de sistemas para o desenho de curso” pois, de acordo com ela, os componentes do desenho de um curso (como por exemplo, definição de objetivos, desenvolvimento de materiais, organização do conteúdo e análise de necessidades) encontram-se entrelaçados e, portanto, o planejamento de um dos componentes sempre contribui e influencia os demais, conforme ilustra a figura a seguir:

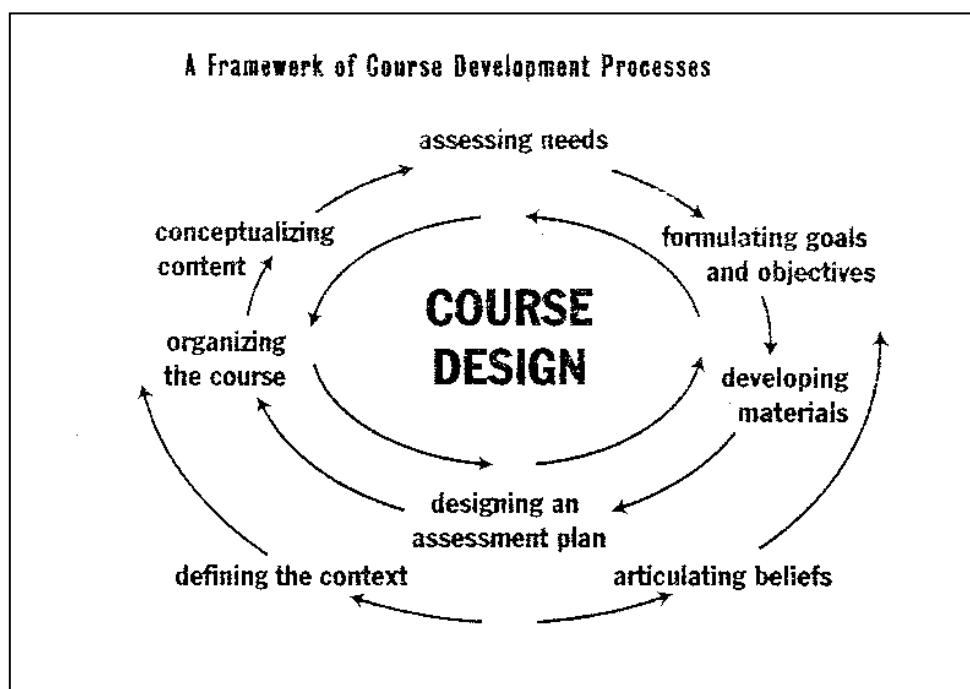


Figura 1. 1 Reprodução da figura ilustrativa do processo de estruturação de desenho de curso(Graves 2000:3)

Embora a estrutura de desenho de curso proposta por Graves (2000) não tenha sido desenvolvida para cursos instrumentais de línguas, ela se torna um

modelo pertinente a cursos dessa natureza, uma vez que contempla questões como a Análise de Necessidades e a avaliação. Conforme podemos observar, a estrutura proposta pela autora não segue um padrão linear, no qual, primeiro são traçados os objetivos do curso para, em seguida, serem definidos o conteúdo, os materiais a serem utilizados, e assim por diante. Segundo ela, esse modelo, que forma um ciclo, permite ressaltar dois aspectos relevantes para a elaboração do desenho de um curso como um sistema: primeiramente, a ausência de hierarquias na sua formulação torna desnecessário seguir um seqüenciamento rigoroso em sua execução. Em segundo lugar, justamente por ser um sistema, sem um seqüenciamento rigoroso, o planejamento feito para um dos componentes necessariamente afetará os demais componentes do sistema. Ou seja, conforme ilustra a autora:

*If you are clear and articulate about content, it will be easier to write objectives. If you change the content, the objectives will need to change and reflect the changes to content, as will the materials and the assessment plan. If you are clear about your plan for assessing student learning, it will help you design appropriate materials. If you change your approach to assessment, it will have an impact on the content, the objectives and so on. (Graves, 2000:4)*

Essa natureza cíclica do desenho de curso permite ao professor, conforme descreve Matravolgyi-Damião (1994), fazer uso das diferentes formas de conhecimento que fazem parte de sua prática pedagógica, assim como descritas por Shulman (1987), ou seja, abre espaço para que o professor transforme o conhecimento do conteúdo (*subject matter knowledge*) em conhecimento de conteúdo pedagógico (*pedagogical content knowledge*). Esse processo permite, segundo Graves (2000:5), que o professor faça as escolhas dentro do sistema de forma a “converter o seu conhecimento sobre ensinar e aprender línguas em um plano de curso coerente.”

Emergem daí questões relevantes ao desenho de um curso e que encontram ressonância neste trabalho: o meu papel neste estudo, que me coloca como professora-*designer*-pesquisadora que, ao conduzir uma pesquisa qualitativa, intervém em seu andamento, pois traz para o trabalho suas percepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas; e também a relevância do conhecimento do meio,



da negociação, das necessidades e direitos dos alunos (conforme discutido na seção anterior). Graves (2000), assim como Powers & Guan (2000), considera a análise das necessidades dos alunos essencial para a elaboração do desenho de um curso de línguas. A concepção de desenho de curso como um sistema, portanto, vem ao encontro da proposta de trabalho desta pesquisa e pode ser utilizada para um curso embasado na Abordagem Instrumental e em teorias de ensino-aprendizagem de cunho progressista, que serão discutidas na próxima seção.

#### **1.4 Paradigmas educacionais norteadores do estudo**

Numa sala de aula tradicional, entende-se que o professor é aquele que detém o conhecimento e o transmite na forma e na medida que julgar adequado e o aluno é o receptáculo desse conhecimento transmitido. Nesse modelo educacional, a eficiência do ensino é avaliada considerando-se apenas a precisão com que os alunos respondem às instruções dadas pelo professor, não se analisando, por exemplo, os processos que levam o aluno a elaborar uma determinada resposta e não outra. O que vale é a resposta correta e não o processo pelo qual o aluno passou até chegar a ela.

Embora o modelo educacional do ITA apregoe a importância de um *enfoque mais reflexivo do que expositivo no ensino*<sup>14</sup>, é com esse modelo tradicional, calcado, segundo Giusta (2003b:46), na corrente behaviorista (comportamentista), formulada em termos de que “aprendizagem é mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”, experiência aí entendida como capacidade de prover respostas que podem ser previstas e controladas, é que os alunos do primeiro e segundo anos de graduação do ITA convivem diariamente.

É por isso que coloco a questão das teorias de ensino e aprendizagem e da mudança de paradigmas em discussão, pois identifiquei que os documentos que orientam a política educacional do Instituto apontam para uma direção que, via de regra, não é seguida na prática didático-pedagógica diária de muitos dos cursos ministrados na graduação. Consta da política educacional do ITA que a metodologia de ensino das disciplinas deve assegurar:

---

<sup>14</sup> Síntese da Política Educacional do ITA. Nov. 2004 (mimeo)

- *o enfoque mais reflexivo do que expositivo no ensino;*
- *a adoção de experiências e de novos recursos que estimulem o envolvimento nas atividades acadêmicas e contribuam na formação global dos alunos e,*
- *nos cursos de graduação, a inclusão de atividades práticas e de projeto no ensino das disciplinas que as comportam(...)* (Síntese da Política Educacional do ITA, documento não publicado, nov.2004).

Na prática diária, no entanto, observa-se que, ao menos nos primeiros anos do curso de graduação, o enfoque das diferentes disciplinas não vai ao encontro do que estabelece o documento. Destacam-se as aulas expositivas, o acúmulo de listas de exercícios e de provas e uma enorme preocupação com as notas bimestrais e semestrais, tendo em vista os procedimentos rigorosos de avaliação semestral estabelecidos pela Instituição e que detalho no próximo Capítulo.

São vários os autores que discorrem sobre os diferentes processos de ensino e aprendizagem e sobre as mudanças de paradigma instrucional. Escolhi, para nortear a análise feita neste trabalho, os estudos desenvolvidos por Law (1995) e por Giusta (2003a; 2003b). Fundamento-me também em Moraes (1997; 2002) e no paradigma educacional emergente pois, segundo Moraes (1997: 139),

*... (é possível) reconhecer, no aprendiz, um indivíduo que aprende, representa e utiliza o conhecimento de modo diferente, que conhece o mundo de uma maneira específica dependendo do perfil de inteligências que possui, do contexto e da cultura em que foi gerado.*

Law (1995) faz uma breve análise de paradigmas relacionados a teorias instrucionais tradicionais, como ilustrado no início desta seção. O autor aponta para um problema relacionado à abordagem instrucional tradicional (Skinner, 1970) e que, após análise teórica, não pode ser negligenciado se pensarmos numa mudança de paradigma: o conhecimento estanque e sua conseqüente compartimentalização, que indicam a fragmentação de conteúdos através de estratégias, como, por exemplo, a memorização de informação, sem relacioná-la a outros conteúdos ou a contextos específicos. Law (1995) faz uma breve análise da evolução das teorias instrucionais e aponta alguns problemas inerentes às teorias tradicionais o que, na verdade, justificam a mudança no paradigma.

O primeiro problema apontado por Law (1995) diz respeito ao objetivismo. Nessa visão, o professor é o responsável por interpretar a realidade objetiva para o aluno que, por sua vez, deve absorver os conteúdos transmitidos. O segundo problema está na visão mecanicista da cognição humana, ou seja, na concepção de que a aprendizagem ocorre por um processo de 'input' e de 'output', ou seja, o professor fornece o conteúdo (o *input*) e o aluno demonstra ter aprendido esse conteúdo respondendo corretamente as questões de uma prova (que representaria o *output*), por exemplo. Em terceiro lugar, o autor chama a atenção para o problema do determinismo, da previsibilidade e da reprodução (*replicability*), pois numa visão de ensino tradicional, tem-se como implícito que os alunos são recipientes passivos. Em outras palavras, esse problema remete à questão da "educação bancária" assim como discutida por Freire (1970), ou seja, o aluno chega a um determinado curso como um receptáculo vazio dentro do qual o professor deve despejar o conteúdo de seu curso. Dessa forma o aluno absorverá o conteúdo e será capaz de reproduzi-lo da mesma forma que o recebeu. O quarto e último problema apontado pelo autor é o reducionismo, ou seja, a simplificação e a pressuposição de que a aprendizagem ocorre de forma gradativa, do fácil para o complexo, de forma fragmentada.

São problemas como esses que levam autores como Law (1995) a proporem uma revisão nos processos de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, ao discorrer sobre as diferenças de abordagens e teorias de ensino-aprendizagem em contextos formais, Giusta (2003 b) explica as diferenças existentes entre os processos de ensino/aprendizagem nas perspectivas empirista e racionalista (consideradas por Law (1995) como sendo modelos tradicionais); e também na perspectiva construtivista; na abordagem sócio-histórica da psicologia soviética; e, finalmente, através do processo ensino/aprendizagem pela via da complexidade. A autora afirma, com base em Foerster (1992), que:

*tendemos a encarar o aluno como uma máquina banal, que opera, apenas com uma regra, quando, na realidade, o que o caracteriza é o fato de ele ser uma máquina não banal, que opera com várias regras e, portanto, com formas de lidar com os objetos de aprendizagem muito variadas. (Giusta, 2003b:63)*

E completa dizendo que *a aprendizagem é indeterminável, imprevisível e dependente da história* (Forester, 1992:57 *apud* Giusta 2003b:63).

É assim que, fugindo dos modelos tradicionais e por entender que os alunos são indivíduos cultural e historicamente constituídos, que fazem parte do contexto social em que estão inseridos e que seus questionamentos, suas descobertas e sua compreensão do mundo emergem a partir das interações com os demais elementos do contexto histórico, do qual também faz parte o processo educacional, é que, para o desenho do curso de inglês, busquei embasamento nos projetos educativos de cunho progressista, conforme descritos por Giusta (2003b), cujos pressupostos detalho a seguir.

O primeiro pressuposto diz respeito à relação ensino/aprendizagem. Conforme Giusta (2003b: 64), “a relação ensino/aprendizagem só é efetiva quando é fruto da compatibilidade de objetivos, emoções, conteúdos e projetos compartilhados por professores e alunos.” Tal pressuposto parte do princípio que, diferentemente do que se assume em modelos tradicionais de ensino/aprendizagem, o aluno não pode ser entendido simplesmente como um receptáculo passivo e que recebe os conhecimentos transmitidos por seu professor, à semelhança de uma caixa registradora, assim como o professor não pode ser visto como um modelo bem-sucedido (Giusta, 2003b:63). Essa questão remete ao conceito de *educação bancária* discutido e refutado por Freire (1970). Dessa forma, assim como Giusta (2003b) afirma, concordo que quando não se estabelece uma relação de compatibilidade entre professores e alunos na prática pedagógica diária, surgem situações de tensão que comprometem todo o processo. Ainda dentro desse primeiro pressuposto, assim como a autora, também entendo que para que a relação ensino/aprendizagem seja efetiva, é essencial se estabeleçam vínculos entre os participantes do processo educacional.

*É preciso, portanto, conhecimento mútuo entre os participantes do processo educacional, diálogo, desenvolvimento da confiança e o estabelecimento de laços de compromissos compartilhados (Giusta, 2003b:64).*

Ora, o percurso de um curso como o descrito neste trabalho, concebido a partir de princípios que entendem o planejamento de curso como um sistema (Graves, 2000) e que faz uso de instrumentos de análise de necessidades

continuada (Dudley Evans e St. John, 1998), certamente oportuniza o cumprimento deste pressuposto.

O segundo pressuposto diz respeito à sala de aula. Segundo Giusta (2003b: 64), a sala de aula, presencial e virtual, é entendida como um local em que se estabelece uma forte relação ensino/aprendizagem “sua força variando de acordo com os laços que unem, em torno de metas aglutinadoras, os atores envolvidos nessa relação.” Assim, a partir desse pressuposto, entendo que os atores aos quais a autora se refere são os alunos e o professor que, no caso específico deste estudo, são representados por mim e por meus alunos, e que a força da relação ensino/aprendizagem variou em virtude de nosso maior ou menor envolvimento ao longo do percurso. Essa questão será retomada nos Capítulos 3 e 4, quando discutirei o percurso nos dois anos deste projeto.

No terceiro pressuposto, a autora afirma que “é oportuna a criação e o investimento na zona de desenvolvimento próximo de acordo com a abordagem vygotskiana” (Giusta, 2003b:64). Para se entender esse pressuposto, é necessário compreender que existem duas zonas de desenvolvimento do ser humano: a zona de desenvolvimento real ou efetivo (ZDE), que corresponde às conquistas e realizações alcançadas pelo aprendiz, ou seja, representa aquilo que o aluno já sabe e nada informa sobre aquisições futuras; e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que corresponde às conquistas e realizações que podem ser alcançadas por meio da interação com o(s) outro(s), sejam os pares ou o professor (Vigotski, 1998b; Oliveira, 1998). Dessa forma, este pressuposto assume que é através da relação que se estabelece na sala de aula entre professor - aluno, e entre aluno – aluno(s), que ocorrerá o desenvolvimento humano e, conseqüentemente se consolidará o processo ensino/aprendizagem.

O quarto pressuposto refere-se à linguagem. Conforme Giusta (2003b:64) “o processo ensino/aprendizagem apóia-se no processo de comunicação por meio principalmente da linguagem.” A autora explica a relevância de tal pressuposto afirmando que é por meio da conversação que se torna possível estabelecer a harmonia entre professor e aluno e entre alunos entre si. Em concordância com ela, também entendo o mesmo, uma vez que a autora afirma que:

*a disposição para conversar com o outro propicia a argumentação, os esclarecimentos, além de ser cognitiva, afetiva e moralmente imprescindível, porque é preciso qualificar-se para manter uma conversa... (Giusta, 1997:65 apud Giusta, 2003:65)*

Indo um pouco além, entendo que a conversação a que a autora se refere pode ocorrer de diversas formas: oralmente, através das interações em sala de aula e das discussões sobre o andamento de um curso, por exemplo (Matravigli-Damião, mimeo); ou por escrito, como feito com os alunos que participaram deste estudo, uma vez que após o preenchimento de questionários avaliativos por eles em momentos diversos do curso, havia um retorno meu, como professora-pesquisadora, seja na forma de uma conversa, seja na forma de incorporação de sugestões feitas nos questionários.

O quinto pressuposto refere-se a concepções de ensino/aprendizagem. Conforme Giusta (2003b: 65), “a passagem de uma concepção de ensino/aprendizagem empirista, centrada no professor, para uma concepção relativista dialética (construtivista), requer, por extensão, a ampliação das relações humanas em sala de aula.” Essa ampliação das relações humanas em sala de aula não se refere apenas à relação professor-aluno, mas principalmente à relação aluno-aluno, ou seja, entre os pares.

O sexto pressuposto refere-se à avaliação, mais especificamente, à estruturação “de uma nova forma de avaliação e, conseqüentemente, de uma nova mentalidade sobre tal prática” (Giusta, 2003b: 65). Embora concorde com a autora sobre a relevância de se conscientizar o aluno sobre a importância da avaliação para sua formação e como elemento norteador do trabalho docente, neste estudo não me detive numa reflexão mais aprofundada sobre o tema.

O sétimo pressuposto, por sua vez, diz respeito ao tempo de aprendizagem.

*O tempo de aprendizagem é esfera do sujeito, não podendo ser determinado pelo professor, pelo currículo e nem tampouco pela escola, o que nos leva a relativizar (mas não a negar) o poder do planejamento de ensino (Giusta, 2003b: 66).*

Com esse pressuposto, a autora faz-nos entender que, embora seja necessário como elemento norteador do trabalho docente, o planejamento de um

curso não é um instrumento prescritivo, ou seja, ele não deve ser concebido como um documento que faz uma projeção a ser cumprida de forma rigorosa e independente. Para ela, “nem os objetivos, nem a metodologia, nem a avaliação, nem mesmo os materiais didáticos podem ser submetidos a determinações prévias inarredáveis” (Giusta, 2003: 66), o que corrobora a proposta de Graves (2000) de planejamento de curso como um sistema e também vai ao encontro da metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, a pesquisa-ação, detalhada no próximo Capítulo. Além disso, pela Análise Continuada de Necessidades proposta por Dudley Evans e St. John (1998), e utilizada por mim durante o acompanhamento do percurso para nortear o conteúdo programático do curso, também foi possível rever constantemente os diversos elementos que compõem o planejamento de um curso.

Mais um pressuposto colocado por Giusta (2003b) diz respeito à reciprocidade na comunicação entre professor e aluno. Segundo ela, “a reciprocidade deve ser ativada para que nos coloquemos no lugar do outro e possamos entender as razões do que ele fala” (:66). Essa é uma questão muito difícil de ser alcançada, principalmente entre alunos acostumados a uma estrutura educacional calcada em modelos tradicionais de ensino/aprendizagem e que, por casa disso, assumem que o professor é o detentor do conhecimento, do poder e de todas as regras, conseqüentemente, não permitindo qualquer tipo de negociação. Essa questão emergiu durante esta pesquisa, como diferencial do curso de inglês em relação a outros cursos ministrados no currículo de graduação, como discutirei nos Capítulos 3 e 4.

Um outro pressuposto, ainda, remete à relevância de diversificação das atividades didáticas como, por exemplo, elaboração de projetos, de debates, de discussões propostas pelo professor ou pelos alunos, enfim, conforme coloca Giusta (2003b:66) “o sujeito da aprendizagem, como sistema de trocas, requer, como foi visto, um meio cada vez mais alargado.” Tal pressuposto encontra ressonância no que foi proposto no início deste trabalho, que foi a elaboração de um planejamento de curso diferenciado para o curso de inglês para os alunos do primeiro ano de graduação de uma escola de engenharia, fazendo uso de recursos computacionais e calcada em teorias de ensino/aprendizagem de cunho progressista, conforme descrito nesta seção.

Finalmente, o último pressuposto trazido por Giusta (2003b) diz respeito à relevância do trabalho coletivo, interdisciplinar, se possível transdisciplinar. Entendo que o trabalho interdisciplinar é caracterizado, de acordo com Fazenda (1995), pela intensidade com que ocorrem trocas entre especialistas de diferentes áreas e pela integração de disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. Já a transdisciplinaridade procura articular uma nova compreensão da realidade que vai além de disciplinas específicas. Entretanto, conforme aponta Fazenda (1995), a transdisciplinaridade é uma utopia pela seguinte razão:

*apresenta uma incoerência básica, pois a própria idéia de uma transcendência pressupõe uma instância científica que imponha sua autoridade às demais, e esse caráter impositivo de transdisciplinaridade negaria a possibilidade do diálogo, condição si ne qua non para o exercício efetivo da interdisciplinaridade (Fazenda, 1995:31).*

Não posso, portanto, afirmar que este estudo tenha sido calcado nesses dois conceitos. No entanto, ao embasar o curso na Abordagem Instrumental (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans e St. John, 1998, dentre outros) e tendo-o definido como curso para fins acadêmicos, mas que também não descarta necessidades profissionais futuras e que é relacionado, ainda que de forma ampla, a disciplinas específicas dentro das Engenharias, estabeleci um diálogo com as áreas de engenharia de interesse dos alunos por meio do planejamento do curso. Para tanto, em diversos momentos do curso, contei com a colaboração de professores de outros departamentos, o que caracterizou a articulação entre diversas áreas de interesse dos alunos. Isso será melhor detalhado nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho.

Além de fundamentar o curso instrumental de inglês em teorias de ensino-aprendizagem de cunho progressista, busquei calcar-me, também, nos pilares do conhecimento propostos por Delors et al. (2001) no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Os pilares do conhecimento são fundamentais para este trabalho pois, assim como Giusta (2003b), entendo-os como elementos subjacentes às teorias ensino-aprendizagem progressista. Os quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a



fazer; aprender a conviver e aprender a ser, são necessários para fundamentar uma nova maneira de se conceituar a educação. Conforme aponta a autora, são

*(...) os quatro pilares tidos como essenciais a um novo conceito de educação que pretende basear-se na realidade do mundo atual e, ao mesmo tempo, numa perspectiva humanista (Giusta, 2003a:19).*

No documento da UNESCO, as definições dos quatro pilares do conhecimento são feitas com enfoque na Educação de um modo geral; não é difícil, entretanto, associá-los a situações de ensino-aprendizagem específicas, como as que são discutidas neste estudo.

O primeiro pilar do conhecimento, aprender a conhecer, tem por objetivo que:

*em nível de ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (Delors et al. 2001: 91).*

A definição de aprender a conhecer, descrita pelos autores, no entanto, vai além: pressupõe que a base da formação inicial, combinada a uma cultura geral relativamente ampla, sirva como alicerce para levar o aluno a aprender a aprender, exercitando a memória, a atenção e o pensamento, levando-o a beneficiar-se de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

O outro pilar do conhecimento, *aprender a fazer* é, de certa forma, indissociável do pilar anterior, *aprender a conhecer*. Encontra-se estreitamente ligado à questão da formação profissional, que procura levar o aluno a desenvolver competências que vão além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, para capacitá-lo a enfrentar situações diversas e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer relaciona-se, na verdade, a integrar ao trabalho, conhecimentos adquiridos ao longo do processo educacional, mesmo não se conhecendo, *a priori*, qual rumo profissional será tomado no futuro. São apontados como qualidades importantes que devem fazer parte da formação do indivíduo aspectos como *capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos* (Delors et al. 2001: 94).

O terceiro pilar do conhecimento, *aprender a conviver*, refere-se, mais especificamente, a duas questões: à compreensão do outro, ou seja, respeito às diversidades da espécie humana; e também à convivência com o outro. Um possível encaminhamento para solucionar essa dificuldade é a implementação de projetos, de acordo com o relatório da UNESCO:

*na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/alunos (Delors et al. 2001: 99).*

Finalmente, o quarto pilar do conhecimento é o *aprender a ser*. Esse pilar, talvez o mais complexo deles, encontra-se fundamentado no relatório “Apprendre à être”<sup>15</sup>, que sugere que a educação deve ter por objetivo contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano considerando toda a sua riqueza e a complexidade de suas expressões e dos seus compromissos, seja como indivíduo, membro de uma família e pertencente a uma coletividade. Com relação a esse pilar, Giusta (2003a) afirma o seguinte:

*a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (...) no sentido de levar o aluno a construir pensamentos autônomos e críticos, a formular juízo de valor próprios e a tomar decisões com discernimento, sensibilidade e critérios éticos (Giusta, 2003a: 20).*

Projetos pedagógicos, portanto, devem também procurar contemplar esse pilar de forma a contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

É possível verificar que um trabalho educacional calcado em teorias de ensino-aprendizagem progressistas, conforme descritas por Giusta (2003b), encontra sustentação nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Da mesma maneira, é possível afirmar que a concepção de currículo subjacente a um curso como o proposto neste trabalho foge da concepção de currículo calcado exclusivamente nos modelos tradicionais e concebido como “grade

---

<sup>15</sup> [www.unesco.org/education/information/pdf/15\\_60\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/information/pdf/15_60_f.pdf) [retirado da WWW em 10/02/06]

curricular e lista de conteúdos” (Silva 2001:147). O contexto educacional no qual o curso de inglês se insere segue modelos tradicionais de ensino-aprendizagem: o processo de formação do conhecimento, via de regra, é pautado em um modelo unilateral no qual o professor é tido como detentor único do saber e o estudante é visto como o receptáculo no qual o conteúdo deve ser armazenado (Rogoff, Matusov & White, 1996). O modelo curricular da Instituição fundamenta-se em teorias tradicionais que carregam como palavras-chave termos como avaliação, planejamento, eficiência e grade curricular. A perspectiva na qual este modelo está fundamentado considera o currículo de uma forma mecânica, pois segundo Silva (2001:24), tal currículo se restringe a uma questão técnica, a uma questão de desenvolvimento, numa perspectiva que acredita que as finalidades da educação são dadas unicamente por exigências profissionais.

O modelo educacional do Instituto permite e prevê flexibilidade com relação à estrutura curricular dos cursos de graduação do Instituto, já que anualmente o currículo pode ser revisto e modificado de acordo com propostas submetidas pelos diversos Departamentos. Essas mudanças, no entanto, geralmente ficam restritas à redistribuição da carga horária dos cursos e à inclusão e/ou exclusão de determinadas matérias e conteúdos.

Diferentemente da visão que impera na Instituição, o curso de inglês em questão assume que o currículo é um processo que requer um planejamento conjunto entre educador e educando, “que incorpora o inesperado como parte do conhecimento construído” (Moraes, 1997:148). Assume, ainda, que não é possível conceber um curso que tenha começo, meio e fim estabelecidos e “sacramentados” *a priori*, sem que se conheçam as necessidades específicas do grupo de alunos que fará parte daquele curso em particular. Portanto, mesmo que se baseie em referências pré-estabelecidas, o planejamento do curso incorpora e respeita o indivíduo em suas capacidades para criar, planejar e interagir com conhecimentos novos ou adquiridos anteriormente, o que nos remete, novamente a questões já discutidas neste Capítulo.

Portanto, para fins deste trabalho, entende-se que o currículo é um processo, “em constante diálogo transformador, baseado nas peculiaridades das situações locais” (Moraes, 1997:148), que desempenha um papel formativo (Silva, 2001).

O desenho de um curso fundamentado em teorias de ensino-aprendizagem de cunho progressistas e sustentado pelos pilares do conhecimento também permite a reflexão sobre a formação (ou a não formação) de uma comunidade, conforme já discutido por Matravolgyi-Damião (mimeo).

Para que uma comunidade se constitua como tal, é necessário que ela seja marcada por diversos fatores como: objetivos comuns compartilhados por seus integrantes; mecanismos de comunicação bem estabelecidos; formas diferentes de participação, que vão de uma participação periférica legítima (Lave e Wenger, 1991) para uma participação mais integral, completa e complexa; papéis bem definidos; uma estrutura organizacional clara; normas, rituais e comportamentos característicos; formas, processos de aprendizagem de seus integrantes; além de marcas que fazem com que seus integrantes se sintam pertencentes a ela (Shulte-Tenckhoff, 2001; Johns, 1997; Wenger, 1998; Barton e Tusting, 2005, dentre outros).

É possível estabelecer um paralelo, por exemplo, entre a comunidade acadêmica, assim como descrita por Johns (1997) e a comunidade de prática, conforme analisada por Wenger (1998). Elas contêm aspectos comuns, como por exemplo, a importância do estabelecimento de objetivos comuns compartilhados por seus membros e a existência de uma estrutura interna e de um senso de pertencimento que é inerente aos membros da comunidade. Assim como Wenger (1998), Johns (1997) ressalta a necessidade de mecanismos de comunicação entre os integrantes da comunidade e a relevância da existência de uma linguagem comum e de um vocabulário próprio a seus membros. Ainda, na conceituação de comunidade acadêmica feita por Johns (1997), a autora destaca a relevância da existência de participantes com diferentes níveis de conhecimento conteudístico e de discurso. Diz também que o comprometimento do indivíduo com a comunidade varia com o tempo. Essa característica pode ser associada ao conceito de participação periférica legítima cunhado por Lave e Wenger (1991). Segundo esses autores, dentro de uma comunidade, a participação dos aprendizes, inevitavelmente, se transforma à medida que o novato se envolve com o funcionamento da comunidade.

*“Legitimate peripheral participation” provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities (...) It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice (Lave e Wenger 1991:29).*

Assim, o conceito da participação periférica legítima permite que se estabeleça uma forma de se falar sobre as relações entre integrantes novos e mais antigos de uma comunidade. Dessa forma, torna-se possível compreender como se dá a participação do indivíduo dentro de um grupo, participação esta que se modifica de acordo com sua trajetória dentro da comunidade. O que os autores esclarecem é que a participação periférica não é contrária a uma participação mais central. O integrante vai mudando de papéis, passando, gradativamente, de uma participação menos complexa para uma participação mais completa e complexa.

As teorias de ensino-aprendizagem progressistas, calcadas nos quatro pilares do conhecimento e sustentadas por uma concepção de currículo como processo permitem reflexões sobre o conceito de comunidade. São esses os paradigmas educacionais que nortearam o desenvolvimento e o acompanhamento do curso instrumental de inglês e de sua docência e que embasaram o processo de construção do site do curso de inglês. A próxima seção, portanto, traz para este trabalho uma reflexão sobre o papel da tecnologia na educação à luz dos pressupostos teóricos discutidos até aqui.

## **1.5 Tecnologia e Educação**

Esta seção tem por objetivo estabelecer uma relação entre os pressupostos teóricos norteadores do curso de inglês e o uso da tecnologia no ensino. Para isso, inicio a seção fazendo um rápido histórico sobre as mudanças culturais ao longo do tempo e procuro estabelecer uma relação entre a presença da tecnologia na sociedade e o ensino de línguas; em seguida, falo sobre a presença das tecnologias digitais em ambientação presencial e o ensino de línguas, e, finalmente descrevo o embasamento teórico que norteou a construção do *site* utilizado no curso de inglês.

### 1.5.1 A tecnologia e a resistência a mudanças

O ser humano sempre se mostrou resistente a mudanças. Postman (1994) ilustra tal resistência ao resgatar, em *Fedro*, de Platão, a história sobre o Faraó Thamus ao ser informado, por Theutus, sobre a relevância de sua mais nova invenção, a escrita. Disse-lhe o Faraó:

*... o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou o dano que ela causará naqueles que a praticarem. Portanto, você que é o pai da escrita, por afeição ao seu rebento, atribuiu-lhe o oposto de sua verdadeira função...* (Postman, 1994:14).

Conforme Postman (1994), a falha do Faraó não se encontra exclusivamente em acreditar que a escrita se tornaria um peso para a sociedade, não calculando os benefícios que ela poderia trazer. O erro está em supor que uma inovação tecnológica traz efeitos unilaterais apenas: ou ela é boa, ou ela é má para o meio. Na visão do autor, *toda tecnologia tanto é um fardo como uma bênção; não uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo* (Postman, 1994:14).

É essa concepção de presença da tecnologia na educação que permeia este estudo. Sua utilização pode trazer grandes benefícios, isto é, ser uma bênção, se incorporada ao processo educacional de forma a colaborar e incentivar os participantes. Por outro lado, ela pode tornar-se um fardo, se for imposta e utilizada de forma equivocada.

### 1.5.2 As três grandes revoluções culturais na história da humanidade

Pode-se descrever, ao longo da história da humanidade, três grandes revoluções culturais como representação dinâmica do desenvolvimento do homem na sociedade. Em um primeiro momento, temos a marca da presença da oralidade como representação dos coletivos sociais. Conforme Havelock (1997), que descreve a evolução do homem na sociedade, os homens conseguiram administrar seus assuntos por muitos milênios por meio da linguagem oral. Segundo ele, *“comportavam-se, pensavam e reagiam oralmente”* (Havelock, 1997:27). Com o

desenvolvimento do alfabeto, a sociedade passou por uma mudança profunda e começou a se organizar de forma diferente. Conforme afirma Ramal (2002: 41):

*o advento da escrita como nova tecnologia intelectual, entendendo-se tecnologia como suporte externo que auxilia o trabalho humano, está diretamente imbricado com uma série de mudanças na forma de pensar nas sociedades.*

O texto escrito tornou-se um universal, diverso do que era a transmissão do conhecimento pela oralidade. Gradativamente a escrita foi ganhando prestígio social. Chartier (1998) descreve com precisão a evolução do texto: do rolo ao códice e, posteriormente, do códice ao livro. Descreve, também, com bastante clareza as mudanças sociais - calcadas em grande parte em aspectos históricos da religião - e culturais que acompanharam tal evolução.

A primeira grande revolução, portanto, é marcada pela introdução da escrita na vida do homem. Conforme ilustra a frase atribuída ao Faraó Thamus, no início desta seção, num primeiro momento, a reação à representação do texto escrito não foi positiva: temia-se que o homem perderia a capacidade de se valer da memória para se expressar e transmitir o saber. Mais uma vez, porém, Havelock (1997) é claro ao defender a posição de que o homem utiliza-se de sua capacidade oral por natureza. Diz ele que “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte.” A presença da escrita, portanto, teve um papel modificador no comportamento social e cultural, mas não substituiu ou suplantou a capacidade oral do ser humano.

Ainda dentro do processo de transformações culturais e sociais, conseqüência da introdução da escrita na sociedade, deve-se ressaltar o papel crescente de prestígio social que o domínio do conhecimento da escrita trouxe ao homem. A invenção da imprensa de Gutenberg, no século XV, também representou um grande passo no processo evolutivo, marcando a segunda grande revolução cultural e levando ao desenvolvimento de novas tecnologias lingüísticas como os dicionários, gramáticas e enciclopédias.

Finalmente, seguindo o contínuo do processo de evolução da sociedade, temos a marca da terceira grande revolução cultural: a revolução digital, ou cibercultura, segundo Lévy (1999). Enquanto que a escrita, na forma impressa,

representa um universal totalizante, centro irradiador de sentidos, a escrita virtual, ou o hipertexto, passa a representar um universal coletivo, sem totalidade. A relação entre os leitores/escritores ocorre em rede, ou seja, não é mais a relação um  $\Rightarrow$  todos (como na escrita impressa), mas sim uma relação todos  $\Leftrightarrow$  todos (em rede).

Com o surgimento do hipertexto, que possibilita a associação do texto escrito a imagens, sons e movimentos na tela, além de interligações entre um texto e outro (e/ou outros), a relação do ser humano com a escrita passa a adquirir outra dimensão. Muda a forma de busca do conhecimento, muda a relação com o saber, porém, não se elimina o oral ou o escrito. Tudo isso faz parte do processo evolutivo do homem. Daí, torna-se possível concluir que uma nova tecnologia não substitui nenhuma das outras formas de relacionamento interpessoal possibilitados pela oralidade e pela escrita. Segundo Xavier (2004: 180) “o hipertexto (...) vem viabilizar a maturidade da relação entre autor e leitor pela facilidade de acesso mútuo através da rede mundial de computadores”.

Conforme aponta Ramal (2002), os suportes digitais, aí incluídos os computadores, as redes, os hipertextos, passam a assumir o papel de tecnologias intelectuais da humanidade, sendo utilizados para gerar informações, para aprender e ensinar, interpretar e transformar a realidade.

Uma vez traçado esse breve resumo do processo evolutivo da sociedade, marcado por três grandes revoluções culturais, centrarei este texto no papel exercido pela tecnologia na sociedade atual, no ensino, e mais especificamente, no ensino de línguas.

### **1.5.3 A presença da tecnologia na sociedade e no ensino de línguas**

Farei, aqui, um paralelo entre as diferentes perspectivas pelas quais a presença da tecnologia pode ser compreendida na sociedade e sua inserção no caso específico do ensino do inglês como língua estrangeira. Antes, porém, é preciso esclarecer que, ao fazer uso do termo tecnologia, a partir daqui estarei me referindo, especificamente, ao uso do computador como ferramenta instrucional e às diversas possibilidades comunicativas que advêm de seu uso.

Chapelle (2003) afirma que, da mesma forma que existem diferentes abordagens de ensino de línguas e que há divergências sobre os benefícios de cada



uma delas, a percepção de pesquisadores (a quem ela denomina de futuristas) sobre o desenvolvimento e expansão da tecnologia no mundo de hoje também varia, dependendo dos fatores considerados relevantes para a sociedade. A autora faz uma discussão das contribuições da presença da tecnologia na sociedade e de suas implicações para o ensino de línguas sob três perspectivas diferentes. São elas: a visão tecnologista (*the technologist vision*), a visão sócio-pragmática (*the social pragmatist vision*), e a visão crítica (*the critical analyst vision*). A partir dessas três visões, a autora propõe uma nova perspectiva, calcada em elementos presentes em cada uma das visões por ela descritas. É nessa nova perspectiva, a da fusão entre a visão tecnologista, a visão pragmática e a crítica, que este trabalho se encontra embasado.

Na visão tecnologista, acredita-se que as tecnologias atualmente existentes e os padrões de mudanças ocorridos no passado influenciam o advento de novos aparatos tecnológicos. Em outras palavras, nessa perspectiva, o foco está nas potencialidades oferecidas pela tecnologia ou, como esclarece Chapelle (2003:10), na infiltração de aparatos tecnológicos cada vez mais desenvolvidos e que conduzem a um estilo de vida *high tech*.

Isso significa que, se o uso da tecnologia for entendido como sinônimo de avanço, progresso e modernidade, ela deve, necessária e irrestritamente, ser incorporada ao ensino. É por isso que a autora sugere, como implicação dessa perspectiva ao ensino do inglês como língua estrangeira, que professores e pesquisadores utilizem as novas tecnologias e sejam orientados sobre as possibilidades de sua incorporação para poder melhorar ou modificar sua forma de trabalho.

Enquanto que na perspectiva tecnologista o foco está nos potenciais oferecidos pela tecnologia, na visão sócio-pragmática o foco volta-se para o uso que o ser humano faz da tecnologia. Isso significa que a visão passa de uma perspectiva meramente técnica e focada nas possibilidades oriundas das inovações e tecnológicas para uma visão mais centrada no usuário, nos benefícios, ou nos contratempos, que o uso da tecnologia pode representar em sua vida.

A relevância dessa perspectiva para o ensino do inglês está na importância de se avaliarem os prós e os contras do uso de um determinado tipo de aparato

tecnológico para então se averiguarem os benefícios que seu uso poderá trazer para um determinado contexto de trabalho.

Diferentemente da visão tecnologista e da visão sócio-pragmática, na perspectiva crítica sobre a presença da tecnologia na sociedade não se pode entender que a inserção da tecnologia seja condição *si ne qua non* para a evolução social. Conforme aponta Chappelle (2003), o analista crítico questiona os pressupostos de que a incorporação da tecnologia no meio é inevitável, positiva e neutra, pressupostos esses que são subjacentes às outras duas perspectivas. Assim, o foco dessa perspectiva está nos questionamentos que emergem sobre a adequação (ou não adequação) da incorporação da tecnologia no ensino.

Isso significa que o professor(a) e o pesquisador(a) na área de Lingüística Aplicada não podem pensar no uso da tecnologia como um fator neutro. Assim como apontei anteriormente, parto do pressuposto de que a incorporação do uso do computador no ensino de línguas não é nem bom nem ruim: tudo depende do uso que se faz dele, do contexto em que será utilizado e das necessidades existentes nesse meio. Assim, concordo com Chappelle (2003: 9) que é preciso ter consciência crítica das conexões que se estabelecem entre tecnologia, cultura e ideologia, principalmente no que diz respeito à influência da tecnologia na pesquisa e no ensino-aprendizagem de línguas, dos benefícios e dos problemas inerentes a essa influência, ou seja, os recursos tecnológicos, mais especificamente, o computador e seus diversos usos, são parte da sociedade atual. Portanto não há como negar sua existência. As potencialidades de seu uso, no entanto, não devem ser incorporadas à prática docente por modismos ou apologias, como difundidos pelos tecnófilos. Não podem, tampouco, ser ignoradas ou refutadas como o fazem os tecnófobos que, conforme aponta Lam (2000), não aceitam a incorporação de novos recursos por razões que vão do receio ao desconhecimento.

A opção pelo uso de recursos tecnológicos no ensino de línguas faz-se nesta pesquisa à luz dessa visão crítica proposta por Chappelle (2003). Em consonância com essa autora, Ramal (2002) afirma que a presença dos recursos tecnológicos digitais na sociedade abre uma possibilidade de construção de uma ação educacional em que o computador deixa de ser apenas um instrumento de armazenamento de dados e de comunicação e assume um novo papel. Segundo ela,

*o computador, além de instrumento de comunicação e de armazenamento de dados, conquista o status de ambiente cognitivo, tecnologia mediadora a partir da qual vemos o mundo e construímos conhecimentos. (Ramal 2002:15)*

O curso instrumental de inglês, objeto deste trabalho é ministrado para alunos na faixa etária dos 18 anos, que nasceram na era do computador e que o utilizam com grande familiaridade em seu dia-a-dia como ferramenta de lazer e de comunicação. Incorporar o uso dessa ferramenta à luz dos pressupostos teóricos de Ramal (2002) e Chapelle (2003) é o desafio que se coloca nesta pesquisa.

#### **1.5.4 O computador em ambiente presencial: algumas possibilidades no ensino de línguas**

Assim como apontam Freire (1992), Warschauer (1996; 1998; 2000), Kenski (2001; 2003), Silva (2002), Ramal (2002) e Ramos e Freire (2004), dentre outros, a inserção do computador no ensino-aprendizagem de línguas pode ocorrer de diversas formas. Enfoco, aqui, possibilidades de uso do computador como ferramenta instrucional utilizada em cursos ministrados em ambientação presencial, que é a forma como seu uso se deu nesta pesquisa. Várias dessas possibilidades também dizem respeito à incorporação de tecnologias digitais em cursos à distância ou em ambientação híbrida, as quais não abordarei, pois elas fogem do escopo deste trabalho.

O ensino de línguas mediado por computador (*Computer Assisted Language Learning – CALL*) estuda o uso do computador para finalidades instrucionais no ensino de línguas, e os efeitos desse uso desde os anos 60 (cf. Kenning e Kenning, 1984; Warschauer, 1996; 1998; 2000, dentre outros).

De acordo com Warschauer (1996; 1998; 2000), o desenvolvimento de CALL pode ser categorizado em três fases distintas que, por sua vez, associam-se a três abordagens pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas: o CALL behaviourista (ou estrutural), o CALL comunicativo; e o CALL integrativo. O autor esclarece, no entanto, que essas três fases não ocorreram ao longo dos anos de forma linear, contínua e seqüencial e que o advento de uma fase não excluiu a existência da anterior. Segundo ele, essas fases podem ser combinadas ou reproduzidas a

qualquer instante. Santos (2002) reorganizou o quadro que sintetiza as três fases de CALL discutidas por Warschauer (2000) e que reproduzo a seguir:

CAAL			
Aspectos \ Fases	ESTRUTURAL 1970-1980	COMUNICATIVO 1980-1990	INTEGRATIVO Século XXI
<b>TECNOLOGIA</b>	"Mainframe"	"PCc"	Multimídia e Internet
<b>PARADIGMA DO ENSINO DE INGLÊS</b>	Gramática – tradução e áudio-lingual	Ensino comunicativo de língua	Baseado em conteúdo, em tarefa, em projeto ESP/EAP
<b>VISÃO DE LINGUAGEM</b>	Estrutural (Sistema estrutural formal)	Cognitivo (Sistema construído mentalmente)	Sócio-cognitivo (desenvolvimento na interação social e enfatizando o uso da linguagem em contextos sociais autênticos).
<b>PRINCIPAL USO DO COMPUTADOR</b>	Prática e reprodução ( <i>drill and practice</i> )	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
<b>OBJETIVO PRINCIPAL</b>	Precisão ( <i>accuracy</i> )	Precisão + fluência ( <i>accuracy and fluency</i> )	Precisão + fluência + atuação, intervenção ( <i>accuracy and fluency and agency</i> )

Quadro 1. 2 CALL e seus três estágios (baseado em Warschauer, 2000) (Santos, 2002)

Conforme ilustra o quadro, a fase estrutural do CALL, também denominada behaviourista em trabalhos anteriores de Warschauer (1996; 1998), é marcada pelo paradigma do ensino da língua inglesa calcado no audiolingualismo. Nessa fase, que pode ser associada às metodologias tradicionais de ensino, o computador é utilizado como um sistema de tutoria que fornece material instrucional para o aluno. Os princípios norteadores desse sistema, segundo Warschauer (1996), são os seguintes:

- A exposição ao mesmo material é benéfica, e até essencial para a aprendizagem;
- O computador é a ferramenta ideal para a execução de *drills* repetitivos;

- O computador pode fornecer respostas automáticas de forma rápida e imparcial; e
- O aluno pode fazer as atividades disponibilizadas no computador individualmente, no seu próprio ritmo.

Na fase seguinte, que tem por base a abordagem comunicativa de ensino de línguas, o computador passa a ser utilizado de forma a privilegiar o uso e não apenas a estrutura da língua. Assim, ele passa a funcionar como um elemento desencadeador de exercícios comunicativos, servindo como uma forma de incentivo para diversos tipos de atividades.

O CALL integrativo, por sua vez, está associado ao desenvolvimento de recursos multimidiáticos e ao advento e proliferação da Internet. Conforme ilustra o quadro 1.2, o uso do computador para o ensino de línguas passa, então, a ter por objetivo principal a atuação, intervenção (*agency*), além da precisão e da fluência do aluno. O conceito de *agency*, utilizado por Warschauer (2000), pode ser definido da seguinte maneira:

*Agency is the power to take meaningful action and to see the results of our decisions and choices (Murray, 1997:126 apud Kramersch, A'Ness e Lam, 2000).*

Ou ainda:

*The pleasure of agency is much more than the pleasure that comes from clicking on hotlinks or even being the author of your own sentences. It has to do with the power to construct a representation of reality, a writing of history, and to impose reception of it by others by virtue of being computer literate, that is, of holding a legitimate technological expertise (Kramersch, A'Ness e Lam, 2000).*

Isso significa que o computador passa a ter uma função que vai além daquela baseada no CALL comunicativo. Ao focar um paradigma de ensino de línguas baseado em conteúdo, tarefas e projetos, que pode ser associado aos modelos de ensino-aprendizagem progressistas, o computador passa a permitir que o aluno desempenhe um novo papel, uma vez que o propósito do ensino da língua inglesa não é mais apenas a aprendizagem da língua como um sistema em si, como

no CALL comunicativo, e sim o uso dela na interação do aluno com o mundo. Isso permite que o aluno utilize o computador não apenas como uma ferramenta de comunicação, de armazenamento de dados ou de reprodução de atividades e passe a utilizá-lo de forma a que ele desempenhe um papel mais amplo, oportunizando assim, a autoria, a criação e a interação, ou, como coloca Warschauer (2000: 65):

*By allowing and helping our students to carry out all these types of authoring toward fulfilling a meaningful purpose for a real audience we are helping them exercise agency. The purpose of studying English is thus not just to “know it” as an internal system, but to be able to use it to have a real impact on the world.*

Como o próprio nome diz, o CALL integrativo permite que o computador ligado em rede seja utilizado de forma integrada ao meio e que o uso da linguagem ocorra de forma autêntica. Assim, surgem as possibilidades de utilização de algumas ferramentas de comunicação síncrona, como o *chat*, e de comunicação assíncrona, como correio eletrônico e fórum.

A utilização do CALL integrativo também pode ser relacionada ao desenvolvimento de construção coletiva do saber por meio da aprendizagem cooperativa ou da aprendizagem colaborativa (Freire, 1992; Roschelle e Teasley, 1995 *apud* Dillenbourg et al., 1996; Dillenbourg, 1999; Kenski, 2001; Bessa e Fontaine, 2002, dentre outros) e, conseqüentemente, da interação entre os participantes. Embora os termos cooperação e colaboração, às vezes, sejam utilizados como sinônimos, e haja, na literatura, muita divergência com relação às distinções entre um e outro, trago e incorporo a este trabalho a distinção entre colaboração e cooperação utilizada por Dillenbourg et al. (1996) e Dillenbourg (1999).

*‘Collaboration’ is distinguished from ‘cooperation’ in that cooperative work “...is accomplished by the division of labor among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving...” whereas collaboration involves the “...mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together.” (Roschelle e Teasley, 1995 *apud* Dillenbourg et al., 1996:2)*

A distinção entre cooperação e colaboração feita por esses autores leva-nos a entender que, na colaboração, existe um objetivo comum a ser alcançado, objetivo

esse para o qual todos trabalham em conjunto, de forma coordenada. Já no conceito de cooperação, entende-se que existe uma certa ordem a ser seguida, que é estabelecida pela divisão de tarefas entre os participantes. Dessa forma, entendo, assim como Romero (1998:22), que a cooperação diz respeito ao trabalho conjunto desenvolvido por um grupo de pessoas ao redor de uma determinada tarefa, que é subdividida em partes, que são, por sua vez, completadas individualmente pelos integrantes do grupo; e que a colaboração envolve trabalho e aprendizado conjunto pela interação entre os integrantes de um grupo e destaca as habilidades e contribuições de cada integrante, estabelecendo responsabilidades nas ações tomadas para que um determinado objetivo seja alcançado.

Uma outra possibilidade que a incorporação do computador num curso presencial traz para o ensino-aprendizagem de línguas diz respeito à elaboração de tarefas (Nunan, 1989; Willis, 1996; Ellis, 2003; Chapelle, 2003) como, por exemplo, nos trabalhos desenvolvidos por Freire (1992), Pelógia (1997), Silva (2002) e Marriot (2004).

Embora a concepção de aprendizagem baseada em tarefas (*task based learning*) não seja nova, e não exista na literatura consenso entre os autores quanto à definição do que venha a ser uma tarefa, utilizo neste trabalho a posição de Chapelle (2003) por considerá-la abrangente e por sintetizar o que diversos outros autores apontam como características de uma tarefa:

*What qualifies as a “task” differs from one researcher to another, but across definitions it is generally agreed that tasks must have goals, and that they are carried out through participants’ engagement in goal-oriented behaviour that relies at least in part on language. (Chapelle, 2003:129)*

Conforme a autora coloca, assumo, neste trabalho, que a tarefa deve ter objetivos bem definidos e envolver os alunos para que esses objetivos sejam atingidos; deve, também, fazer uso, ao menos em parte, da linguagem.

Complementando Chapelle (2003), Ellis (2003:9/10) afirma que uma tarefa apresenta determinados aspectos que a identificam como tal. Segundo o autor, uma tarefa:

- É um plano de trabalho para a(s) atividade(s) a ser(em) desempenhada(s) pelo aluno;

- Deve ter o significado como foco, ou seja, a tarefa deve ter por objetivo envolver o aluno no uso pragmático da língua, na comunicação;
- Deve fazer uso de processos de uso real da língua;
- Pode envolver qualquer uma das quatro habilidades comunicativas da língua;
- Faz uso de processos cognitivos tais como selecionar, classificar e ponderar;
- Deve ter um resultado comunicativo bem definido.

Para a elaboração de um curso baseado em tarefas, Ellis (2003) propõe um planejamento inicial composto por três itens: definição do ponto de partida do curso; definição da(s) habilidade(s) contemplada(s); e o foco da linguagem. Além disso, o autor afirma que para que uma tarefa seja colocada em prática, é importante que o *designer* do curso estabeleça os objetivos da tarefa em termos de resultados finais a serem alcançados. A elaboração de tarefas será retomada e exemplificada nos Capítulos 3 e 4. É importante ressaltar, no entanto, que as tarefas propostas no curso instrumental de inglês analisado nesta pesquisa foram desenvolvidas presencialmente. O computador foi utilizado pelos alunos como fonte de pesquisa (para busca e leitura de textos e pesquisa no Portal de Periódicos da Capes<sup>16</sup>, por exemplo) e como local para hospedar o *site* do curso de inglês e, conseqüentemente, os trabalhos produzidos.

### 1.5.5 A estruturação do site do curso

O *site* que foi desenvolvido ao longo do percurso foi calcado na concepção de aprendizagem em contextos virtuais de Burbules (2002):

*...we conceive learning in the context of the Web as the achievement of a certain kind of mobility: an ability to move within, but also across and even against the pathways that seem to determine users' options for navigation and for meaning-making.(...) mobility is a capacity to move from place to place, but*

---

<sup>16</sup> <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> (retirado da WWW em 7/07/07)



*also a capacity to find and create new places; this is what makes it a valuable model for a certain kind of learning – a kind of learning that goes beyond registering information to forming the capacities of interpreting, evaluating and adding to what is found. (Burbules, 2002)*

Essa concepção afina-se com as teorias de ensino-aprendizagem norteadoras do curso, uma vez que permite ao(s) aluno(s) desenvolver um trabalho que vai muito além da utilização do *site* do curso para armazenamento de informações. Conforme será detalhado nos próximos capítulos, o *site* foi sendo desenvolvido gradativamente, e tornou-se fruto da construção coletiva dos alunos matriculados no curso, da professora-*designer* e pesquisadora e dos alunos de Iniciação Científica que participaram do projeto, sendo, portanto muito mais do que um local para registro de informações.

Neste estudo refiro-me ao *site* como um 'local' e não como um 'espaço' de construção coletiva. A escolha dessa nomenclatura não é aleatória. Ao fazer referência à *web* como um espaço, Burbules (2002) diz que remete à idéia de movimento, à possibilidade de se estabelecerem conexões significativas entre elementos existentes nesse espaço. Não remete, porém, à idéia de pertencimento. Como afirma o autor:

*... it does not capture the distinctive way in which users try to make the web familiar, to make it 'their' space – to make it a place (...). When users are in a place, they always know where they are, and what it means to be there. (Burbules, 2002)*

Assim como Burbules (2002) propõe que a *web* é um local, e não um espaço, proponho que o *site* do curso de inglês seja um 'local'. Isso porque, conforme afirma o autor:

*A place has an objective, locational dimension: people can look for a place, find it, move within it. But it also has a semantic dimension: it means something important to a person or a group of people (...) when users are in a place, they always know where they are, and what it means to be there. (...) it is where users come to find and make meanings, individually or collectively. (Burbules, 2002)*

Dessa forma, o *site* construído neste estudo carrega consigo a concepção de que pretende ser um local onde a aprendizagem da língua inglesa possa ser compartilhada e co-construída por seus freqüentadores.

Além disso, ainda segundo Burbules (2002), há duas formas por meio das quais torna-se possível transformar um espaço num local. A primeira delas é por um mapeamento, ou seja, do desenvolvimento de esquemas que representam o local, identificam os pontos importantes dentro dele e, conseqüentemente, facilitam a movimentação. A segunda forma é por meio da arquitetura, com a construção de estruturas resistentes e entendendo-se arquitetura não apenas como projeto inicial, mas também como as transformações que são feitas ao longo do tempo. Nesse sentido, o conceito de Burbules (2002) vai ao encontro do conceito de arquitetura da cibercepção de Leão (2001). Segundo essa autora, dois pontos devem ser evidenciados ao se fazer uma analogia entre a arquitetura orgânica e a construção de locais hipermidiáticos:

*Primeiro, a necessidade de se construir um projeto bem organizado; segundo, o espaço deve ser concebido como mutável e flexível. Ou seja, existe uma ordem, uma hierarquia a ser seguida e ela deve ser respeitada. No entanto, a construção deve permitir articulações, desdobramentos e redimensionamentos (Leão 2001: 108).*

Como o *site* do curso foi sendo construído e modificado a cada semestre, procurei respeitar as dimensões do mapeamento Burbules (2002) e da arquitetura (Leão, 2001; Burbules, 2002), para preservá-lo como um local de interesse para os alunos do curso.

Além dessas concepções teóricas que nortearam a construção do *site*, busquei em Nielsen (2000) e em Nielsen e Tahir (2002) embasamento para organizar as questões técnicas relativas à navegabilidade e à usabilidade dentro do *site*. Essas questões foram utilizadas nos trabalhos desenvolvidos por Monteiro (2003) e Augusto (2004) como parte do projeto de Iniciação Científica para a construção, a manutenção e o gerenciamento do *site* durante o projeto.

Este Capítulo objetivou apresentar os aportes teóricos norteadores desta pesquisa. Foram apresentadas questões relativas à Abordagem Instrumental e à

Análise de Necessidades, à Análise Continuada de Necessidades, à Análise do Meio e de Direitos e à Negociação. Em seguida, foram apresentadas a estrutura do desenho de curso e as teorias de ensino e aprendizagem que norteiam o trabalho. Finalmente, foi feita uma reflexão sobre o papel da tecnologia na educação, apresentando um breve histórico das mudanças culturais que marcaram o desenvolvimento do homem na sociedade para, então, situar o momento atual e a inserção de tecnologias digitais no ensino presencial de línguas.

## CAPÍTULO 2

### ***METODOLOGIA***

Neste Capítulo apresento a metodologia de pesquisa que embasa o estudo, ou seja, a pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln, 1998) e, dentro dela, a pesquisa-ação (Crookes, 1993; Kemmis, 1993; El Andaloussi, 2004, Burns, 2005, dentre outros). Por se tratar de um processo cíclico, alimentado pelo retorno dado pelos participantes no decorrer da pesquisa, será possível verificar que a pesquisa-ação faz uso de suportes teóricos que a embasam. As diversas formas de análise de necessidades, ou seja, a análise de necessidades propriamente dita, a análise continuada de necessidades, a análise do meio e de direitos, bem como a negociação, são associadas à pesquisa-ação.

Descrevo, também, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e procedimentos de análise utilizados durante o estudo.

#### **2.1 A Pesquisa Qualitativa e o pesquisador**

Segundo Denzin e Lincoln (1998), a pesquisa qualitativa pode fazer uso de métodos múltiplos e envolve uma abordagem interpretativista, naturalista do seu foco de estudos. Parte-se do princípio de que, ao engajar-se na pesquisa, o pesquisador torna-se participante do processo, pois desenvolve o trabalho em seu ambiente natural, procurando compreender ou interpretar fenômenos em termos do significado que as pessoas a eles atribuem (Denzin e Lincoln, 1998:3).

Esta pesquisa foi feita por mim, professora-*designer* de um curso instrumental de língua inglesa para estudantes de graduação em Engenharias. Torna-se importante, portanto, entender o meu papel, como pesquisadora e professora-*designer*, pois conforme apontam Denzin e Lincoln (1998), junto à pesquisa qualitativa está o pesquisador, que é participante do processo. Isso significa que, por trás deste estudo e da interpretação dada a ele, encontra-se a pesquisadora, conforme afirmam os autores:

*The gendered, multiculturally situated researcher approaches the world with a set of ideas, a framework (theory, ontology) that specifies a set of questions (epistemology) that are examined (methodology, analysis) in specific ways. (Denzin e Lincoln, 1998:23).*

Não há, portanto, como dissociar esta pesquisa de minha história de vida, mais especificamente, de meu percurso profissional como professora atuante no campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa há muitos anos; não se pode deixar de lado, tampouco, minha visão de mundo, mais especificamente, minha visão de linguagem, de ensino-aprendizagem e minha interpretação do contexto em que a pesquisa se insere. Assim, entendo meu papel de pesquisadora com base nessa explicação de Denzin e Lincoln (1998) e a pesquisa que realizei como um processo interativo, moldado por minha história pessoal e minha biografia, bem como das demais pessoas envolvidas no estudo (Denzin e Lincoln, 1998:4).

## **2.2 A pesquisa-ação**

No campo da pesquisa qualitativa, são várias as razões que me levam a entender a metodologia utilizada neste estudo como pertencente à pesquisa-ação (Nunan, 1992; Crookes, 1993; Hopkins, 1993 e Burns, 2005, dentre outros).

Hopkins (1993), Kemmis (1993), Masters (1995) e Nunes (2000), para citar apenas alguns, afirmam que o surgimento da pesquisa-ação é atribuído ao psicólogo social Kurt Lewin no período após a Segunda Guerra Mundial, como uma metodologia de intervenção e de pesquisa de questões sociais do dia-a-dia. Segundo Hopkins (1993), para Lewin, mudanças sociais necessárias e avanços nas teorias, de um modo geral, poderiam ser alcançadas por meio da pesquisa-ação.

Embora exista consenso na literatura de que a teoria da pesquisa-ação tenha sido construída por Lewin, alguns autores como El Andaloussi (2004) e Burns (2005) afirmam que tal metodologia teve sua origem ainda na primeira metade do século XX, com os trabalhos de John Dewey e a associação entre experiência e educação.

*Naquela época já se formulava a idéia de que os práticos são os melhores utilizadores dos resultados de pesquisa, quando dela participam, e, por outro lado, a idéia segundo a qual a prática escolar pode constituir um objeto de pesquisa em educação (El Andaloussi, 2004:73).*

Para El Andaloussi (2004), o projeto de Dewey tinha por base uma ação educativa como suporte para o conhecimento. Ainda, segundo Goyette e Lessard-Herbert (1993, *apud* El Andaloussi 2004:73) a reflexão e as críticas contidas no método de Dewey mostravam o desenvolvimento da ação em detrimento da teoria. Burns (2005), por sua vez, considera Dewey um antecessor da pesquisa-ação por colocar as práticas educacionais como fonte de dados em pesquisas na área educacional. Segundo a autora, o foco na prática foi tanto um desafio para as formas de pesquisa acadêmica da época, como uma democratização no escopo da pesquisa, por permitir aos professores abordarem questões pedagógicas que eram exclusivas dos pesquisadores. Segundo a autora, apesar de destoar dos temas dominantes da época, a insistência de Dewey com relação à investigação da prática relacionava-se a uma tradição intelectual que pode remontar a Aristóteles e tornou-se extremamente influente na pesquisa educacional nos anos 40 (Burns, 2005:242).

Concordo com El Andaloussi (2004) e Burns (2005) quando afirmam que Dewey pode ser considerado um antecessor da pesquisa-ação, pois o autor já afirmava, no início do século 20 que havia uma forte ligação entre a educação e a experiência pessoal:

*I assume that amid all uncertainties there is one permanent frame of reference: namely, the organic connection between education and personal experience; or, that the new philosophy of education is committed to some kind of empirical and experimental philosophy. (Dewey, 1938/1997:25)*

Dewey também dizia, já naquela época, que a verdadeira educação só se desenvolve a partir da experiência. Além disso, ele enfatizava que o objetivo da educação é permitir que as pessoas continuem sua própria formação num processo de crescimento contínuo:

*(...) the aim of education is to enable individuals to continue their education – or that the object of reward of learning is continued capacity of growth. Now this idea cannot be applied to all the members of a society except where intercourse of man with man is mutual, and except where there is adequate provision for the reconstruction of social habits and institutions by means of wide stimulation arising from equitably distributed interests. (Dewey, 1916:100)*

Dessa maneira, ao vislumbrar que o crescimento educacional do indivíduo ocorre por meio da interação com o(s) outro(s) e com o meio, Dewey (1916) estava abrindo espaço para o que, posteriormente, foram consideradas características centrais da pesquisa-ação, ou seja: a inclusão da prática educacional como fonte de dados para a pesquisa, o aprimoramento da prática por meio da pesquisa e as conseqüentes modificações sociais inerentes a esse processo.

A metodologia da pesquisa-ação pode ser aplicada a diversos campos do saber como Educação, Comunicação, ou Serviço Social, dentre outros. É, no entanto, uma metodologia que se encontra em fase de discussão entre pesquisadores, não havendo unanimidade em sua definição.

Thiollent (2002), que discute a pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa que pode ser associada a diferentes formas de ação coletiva orientadas em função da resolução de problemas ou com vistas à transformação, entende a pesquisa-ação da seguinte forma:

*um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2002:14).*

Há autores como Masters (1995), Hughes (1997) e Burns (2005), dentre outros, que descrevem as mudanças nas formas de se conceituar a pesquisa-ação ao longo dos anos. Tais descrições são embasadas no trabalho de McKernan (1991), e foram essenciais para situar esta pesquisa e entender as diferentes formas de se praticar a pesquisa-ação. Segundo os autores pesquisados, McKernan (1991) descreve três grandes movimentos percorridos por trabalhos embasados na pesquisa-ação ao longo dos últimos cinqüenta ou sessenta anos. São eles:

- Tipo 1: técnico-científica;
- Tipo 2: prático-deliberativa;
- Tipo 3: crítico-emancipatória.

A pesquisa-ação do tipo 1, técnico-científica, é definida como uma atividade essencialmente técnica, por meio da qual professores podem melhorar suas práticas pedagógicas. De acordo com Masters (1995), nesse tipo de abordagem, o pesquisador tem por objetivo testar um determinado tipo de intervenção a partir de um suporte teórico preestabelecido. É, por sua natureza, um tipo de pesquisa isenta de influências (Crookes, 1993).

A pesquisa-ação do tipo 2 (prático-deliberativa), por sua vez, encontra-se fundamentada, segundo Burns (2005), no surgimento das pesquisas sobre currículo nos anos 60 e 70 e, também em investigações sobre as ações do professor em sala de aula e sobre as concepções do professor reflexivo (Schön, 1983). Esse tipo de pesquisa favorece melhorias na prática profissional e enfatiza que a pesquisa-ação pressupõe que a idéia é de uma ciência educacional na qual cada sala de aula é um laboratório e cada professor, um membro da comunidade científica. (Stenhouse, 1991). De acordo com Hughes, (1997), esse modo de pesquisa-ação promove a autonomia do professor, que desenvolve uma nova forma de compreensão de sua prática.

Finalmente, o terceiro tipo de pesquisa-ação, denominada crítico-emancipatória, parte do princípio de que “a prática individual deveria ser vista como socialmente constituída e como reflexo de amplas interações sociais, educacionais e políticas dentro da escola” (Burns, 2005:244). Dentro dessa mesma linha, van Lier (1996) considera que a pesquisa-ação com orientação crítica leva o professor-pesquisador a se deslocar, “de uma abordagem voltada para a resolução de problemas, para uma abordagem de questionamentos, que considera a sala de aula como um sistema que evolui historicamente e que é culturalmente constituído” (Van Lier, 1996:33).

Segundo Crookes (1993), é possível encontrar elementos das três abordagens nas pesquisas fundamentadas na pesquisa-ação, hoje em dia, conforme Burns (2005) indica:



*... current interpretations of action research vary along a practical-critical continuum. Both types are valuable to the field of language teaching (...)* (Burns 2005: 248)

A pesquisa-ação apresentada neste trabalho contém elementos dos três tipos acima descritos. É um trabalho no qual procuro, como professora, pesquisadora e *designer* do curso, aprimorar meu trabalho docente e ir ao encontro das necessidades dos alunos, envolvendo-os no processo para chegar a um plano de curso instrumental condizente com as necessidades do meio. É, portanto, um trabalho com elementos do primeiro tipo (técnico-científico); utilizo a sala de aula, mais especificamente, o curso que ministro, como laboratório para a pesquisa e conto com a colaboração de meus alunos para o desenvolvimento do trabalho, o que permite entendê-lo como uma pesquisa prático-deliberativa (o tipo 2); e também, não me restrinjo à resolução de um problema identificado no início da pesquisa (curso incompatível com as necessidades dos alunos), uma vez que, para resolvê-lo, considero tanto o curso quanto o meio em que é ministrado. Considero, também, os alunos como sujeitos inseridos num contexto histórico e cultural e considero, ainda, a participação deles para a condução do estudo. Busco, também, encaminhamentos possíveis por meio do foco na comunidade em que o curso se insere. Finalmente, é também por considerar o contexto da pesquisa que se justifica minha decisão, desde o início do trabalho, de propor um curso instrumental de inglês que faça uso de recursos computacionais, já que os alunos que participam do curso são pertencentes à *geração rede*<sup>17</sup>. Assim, a pesquisa também apresenta elementos que a definem como uma pesquisa-ação do tipo 3, ou seja, crítico-emancipatória. Conforme afirma Crookes (1993), a utilização da pesquisa-ação como forma de promover a reflexão crítica sobre o ensino e sobre o contexto sócio-político em que os professores se encontram tem o potencial de ser um componente importante na busca contínua de se aprimorar o ensino de línguas.

Kemmis e Mc Taggart (1986: 11-14 *apud* Burns 2005) propuseram um modelo que reforça a teoria de Lewin da pesquisa-ação como uma espiral auto-reflexiva. Esse modelo é composto por quatro momentos, que resumo a seguir:

---

<sup>17</sup> Litto, F.M. (Aprendiz do Futuro) “A ‘geração rede’ está chegando ao mercado de trabalho...e mudando as organizações” (mimeo).

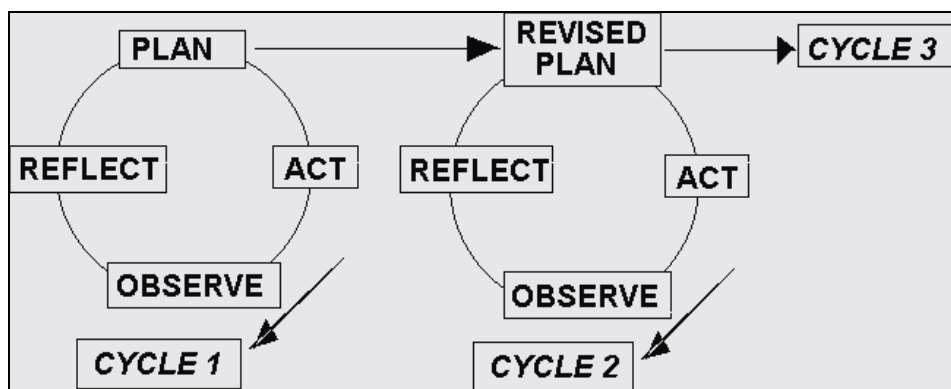
*Planejamento* – antecede a ação e é embasado criticamente, pois reconhece as verdadeiras limitações da pesquisa e os potenciais para ações mais efetivas.

*Ação* – planejada e controlada, e também criticamente embasada, pois reconhece a prática como idéias em ação mediadas pelo “esforço” por melhorias materiais, sociais e políticas.

*Observação* – traz um posicionamento do pesquisador, pois documenta a ação, seus efeitos e seu contexto de situação de forma crítica.

*Reflexão* – avaliativa e descritiva, pois procura entender os processos e os problemas da ação.

De acordo com Burns (2005), um dos aspectos mais marcantes da pesquisa-ação é seu caráter repetitivo, ou cíclico por natureza. Com base nesse modelo de Kemmis e Mc Taggart (1986: 11-14 *apud* Burns 2005) acima resumido, descrevo um exemplo de uma pesquisa-ação feita por Riding, Fowell e Levy (1995) para a elaboração de um plano de curso de graduação sobre comunicação mediada por computadores. Esses autores desenvolveram a pesquisa-ação em dois ciclos que contemplam os elementos acima, conforme ilustra o quadro a seguir:



Quadro 2. 1 Os ciclos propostos por Riding, Fowell e Levy (1995:3)

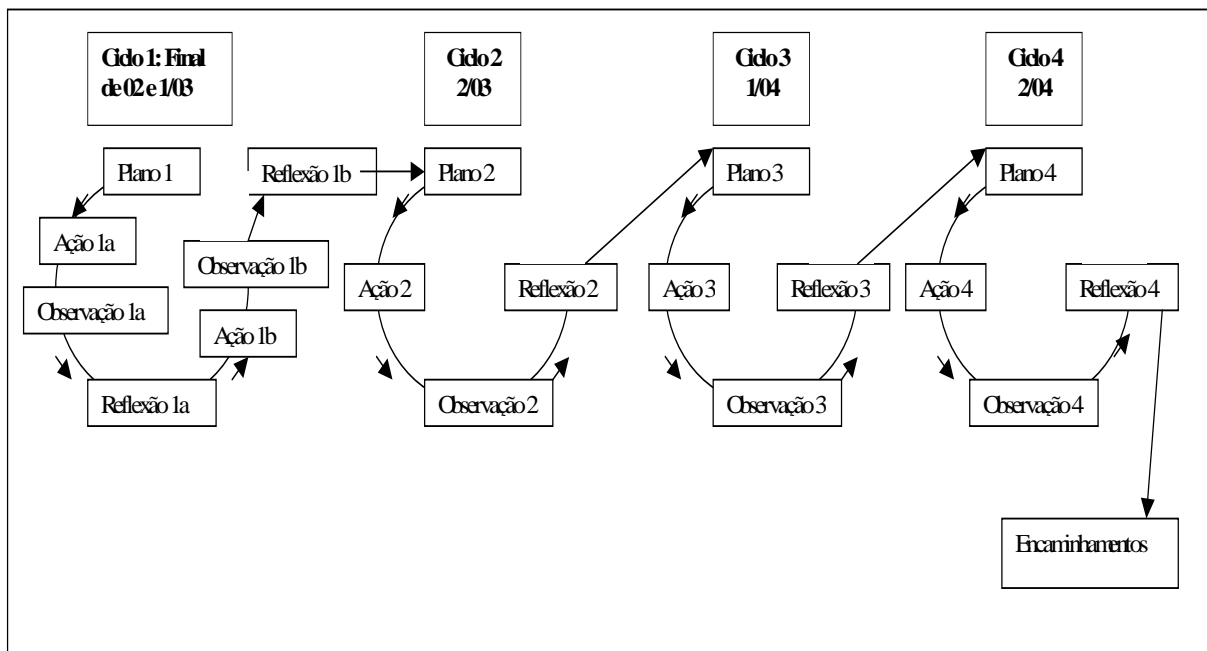
Conforme já explicitado no Capítulo 1 deste trabalho, esse modelo de pesquisa assemelha-se à proposta de análise continuada de necessidades para cursos instrumentais de línguas, assim como sugerida por Dudley Evans e St John (1998) e a análise de direitos, conforme analisada por Benesch (1999), ou seja: da mesma forma que os diferentes momentos da pesquisa-ação formam um ciclo e repercutem no desenrolar da pesquisa, a análise de necessidades (e de direitos) repercute no planejamento do curso, que reflete no curso em si que, por sua vez, é

alimentado, direcionado e re-direcionado pela análise continuada, formando, assim, também, um ciclo. No entanto, como esclarece Van Lier (1996):

*The steps and cycles do not happen in sequential successive fashion, I think, but rather they are simultaneous strands that are braided together as one goes along. I might think about planning while observing, reflect while planning, revise my plan while acting, and so on. (Van Lier, 1996: 34)*

Isso significa que, durante o andamento do processo, as ações não ocorrem necessariamente de forma seqüencial: há momentos em que acontecem sobreposições, entrelaçamentos entre os diversos movimentos que compõem esse tipo de pesquisa.

Então, partindo da afirmação de Burns (2005) quanto ao caráter repetitivo e cíclico da pesquisa-ação, utilizando o exemplo proposto no modelo proposto de Riding, Fowell e Levy (1995), e consciente de que os movimentos da pesquisa-ação podem sobrepor-se e entrelaçar-se (Van Lier, 1996), desenvolvi um modelo para melhor ilustrar o percurso desta pesquisa, que se deu em quatro ciclos, conforme ilustra o quadro a seguir:



**Quadro 2.2 Os quatro ciclos desta pesquisa**

O acompanhamento do curso deu-se ao longo de dois anos consecutivos: assim, cada um dos quatro ciclos da figura representa um semestre letivo do percurso. Os ciclos um e dois referem-se ao primeiro e segundo semestres de 2003, respectivamente; e os ciclos três e quatro, aos primeiro e segundo semestres de 2004. O “plano” de cada um dos ciclos detalha o planejamento que antecedeu a ação, i.e., o curso, e é embasado criticamente por meio da análise de necessidades, estabelecendo os potenciais para as ações a serem tomadas; “ação” e “observação” encontram-se entrelaçadas e são, portanto, descritas concomitantemente nesta pesquisa, pois não há como dissociá-las – a ação representa o curso em andamento, que é preparado a partir do plano inicialmente estabelecido e a observação é feita por mim ao longo de todo o processo; a “reflexão” é feita a partir da análise dos questionários respondidos pelos alunos ao final de cada uma das etapas do ciclo, é influenciada pelo que a antecede, i.e., a “ação” e a “observação” e repercute também nos encaminhamentos dos ciclos seguintes.

O quadro a seguir sintetiza cada um dos ciclos da pesquisa:

	Ciclo 1 primeiro semestre de 2003	Ciclo 2 segundo semestre de 2003	Ciclo 3 primeiro semestre de 2004	Ciclo 4 segundo semestre de 2004
Plano	<u>aplicação e análise de questionário preliminar de análise de necessidades e preparação de plano de ensino para 2003 - análise de necessidades no início de 2003;</u>	<u>plano de ensino baseado na experiência adquirida no primeiro semestre.</u>	<u>aplicação e análise do questionário de análise de necessidades e plano de ensino para o primeiro semestre de 2004</u>	<u>plano de ensino baseado na experiência adquirida em 2003 e no primeiro semestre de 2004</u>
Ação e observação	1a primeiro bimestre de 2003	1b segundo bimestre de 2003	2 - segundo semestre de 2003	3 - primeiro semestre de 2004
	1a - <u>Desenvolvimento e Acompanhamento do curso.</u>	1b - <u>reorganização do plano de ensino: desenvolvimento e acompanhamento do curso.</u>	2 - <u>desenvolvimento e acompanhamento do curso.</u>	3 - <u>desenvolvimento e acompanhamento do curso.</u>
Reflexão	1a - <u>aplicação e análise de questionário avaliativo ao final do primeiro bimestre de 2003</u>	1b - <u>aplicação e análise de questionário ao final do segundo bimestre de 2003; contribuições deste ciclo para a pesquisa.</u>	2 - <u>aplicação e análise de questionário ao final do segundo semestre de 2003; as contribuições de 2003 para o plano de curso de 2004</u>	3 - <u>aplicação e análise de questionário ao final do primeiro semestre de 2004; contribuições deste ciclo para a pesquisa.</u>
	4 - segundo semestre de 2004			4 - <u>desenvolvimento e acompanhamento do curso.</u>
				4 - <u>aplicação e análise de questionário ao final do segundo semestre de 2004; contribuições de 2004 para a pesquisa.</u>

Quadro 2. 3 Descrição dos ciclos da pesquisa

Esses ciclos serão detalhados nos dois próximos Capítulos, em que relato o percurso da pesquisa e as ações a ele inerentes.

## 2.3 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi feita num curso de graduação em Engenharias. Conforme aponta Burns (2005:248), são poucos os trabalhos publicados sobre pesquisa-ação na área de ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua. No Brasil,

podemos encontrar algumas dissertações e teses com metodologia fundamentada na pesquisa-ação que têm como contexto cursos universitários, como, por exemplo, Nunes (2000); Albuquerque (2001); Isaac (2001); Luciola (2003); Ramundo (2003) e Silva (2004).

Constata-se, portanto, que ainda são poucas as pesquisas calcadas na pesquisa-ação desenvolvidas a partir da prática pedagógica de professores universitários em cursos de graduação. De um modo geral, não há incentivo para que esses professores enxerguem as pesquisas na área educacional como forma de aprimoramento de sua própria prática profissional, conforme aponta Zuber-Skerritt (1992):

*Through systematic, controlled action research, higher education teachers can become more professional, more interested in pedagogical aspects of higher education and more motivated to integrate their research and teaching in a holistic way. This, in turn, can lead to greater job satisfaction, better academic programmes, improvement of student learning and practitioner's insights and contributions to the advancement of knowledge in higher education. (Zuber-Skerritt, 1992:15 apud Riding, Fowell e Levy 1995:3)*

Concordo com a autora e entendo que a condução de uma pesquisa-ação pode servir como uma contribuição tanto para professores-pesquisadores (de diferentes áreas do conhecimento) atuantes em cursos de graduação como também para professores-pesquisadores em outros contextos. É por isso que acredito que essa metodologia possa contribuir para o desencadeamento de reflexões sobre ensino e aprendizagem e, quem sabe, para mudanças nos programas acadêmicos na Instituição onde foi desenvolvido o estudo.

É a partir dessa percepção e com esse objetivo que propus esta pesquisa e que passo a descrever a Instituição, os participantes, os instrumentos de coleta e o processo pelo qual este estudo se tornou possível.

### **2.3.1 A Instituição**

Esta pesquisa foi realizada no ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), uma IES (Instituição de Ensino Superior) pública situada em São José dos Campos,

São Paulo, vinculada ao Ministério da Defesa através do Comando da Aeronáutica. Embora subordinado a um órgão militar, o ITA é um Instituto civil, foi concebido no final dos anos 40, e foi oficialmente institucionalizado em 16 de janeiro de 1950 com a publicação do Decreto nº 27.695. No que diz respeito aos objetivos institucionais, o ITA:

*tem por objetivo ministrar o ensino e a educação necessários à formação de profissionais de nível superior, nos níveis de graduação, especialização e pós-graduação, de interesse para os setores aeronáutico e aeroespacial e para o Comando da Aeronáutica, em particular, bem como promover, através da educação e da pesquisa, o progresso das ciências e das tecnologias relacionadas com a aeronáutica.* (trecho extraído da Síntese da Política Educacional do ITA, elaborado pela comissão de Política Educacional, nov. 2004 – mimeo).

Dentro do contexto educacional brasileiro, a Instituição descreve sua estrutura da seguinte forma:

*(...) organizado segundo uma estrutura universitária, foi criado e é preservado com aspectos singulares de modo a poder exercer um papel diferenciado de inovação e qualidade no campo educacional brasileiro e um papel estratégico para os setores aeronáutico e aeroespacial, formando engenheiros com sólidos fundamentos nas ciências da engenharia, competência técnica, ética pessoal e profissional, capazes e motivados a enfrentar desafios e liderar o desenvolvimento em todos os segmentos de sua atuação (...).* (trecho extraído da Síntese da Política Educacional do ITA, elaborado pela comissão de Política Educacional, nov. 2004 – mimeo).

Muito se fala na Instituição dos aspectos singulares que marcam o modelo educacional do ITA e o distinguem de outras instituições de ensino superior brasileiras. Não existe, porém, documento oficial que detalhe as diretrizes desse modelo educacional. Os textos disponíveis (Síntese da Política Educacional do ITA<sup>18</sup> e Mota et al.), bem como pessoas com quem conversei desde que ingressei como docente na Instituição, em 1993, fizeram-me entender que o modelo do ITA é como um legado que é repassado, de geração em geração, por meio de costumes, valores e histórias orais. É assim que se formam os *iteanos* e se preserva o modelo

---

<sup>18</sup> Síntese da Política Educacional (documento em elaboração, não publicado)

educacional da escola. É assim também, por meio desse movimento, que vejo, no ITA elementos que o tornam uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998; Barton & Tusting, 2005) ou acadêmica (Johns, 1997) e que retomarei nos Capítulos 3 e 4.

O curso de graduação em engenharia, em suas cinco diferentes modalidades<sup>19</sup>, difere de outros cursos de engenharia brasileiros por diversas razões. Os alunos, provenientes de diferentes regiões do Brasil, vivem no alojamento estudantil, situado no campus, durante o ano letivo. Os estudantes podem fazer as refeições no refeitório próximo ao alojamento e têm acesso a diversas facilidades, como clube, supermercado, correio, posto de gasolina, bancos e atendimento médico, que também ficam dentro do campus. É, portanto, muito comum que o aluno de graduação não frequente a cidade no seu dia-a-dia, já que ele consegue dar conta de sua rotina sem sair das imediações em que a Instituição se encontra. Dessa forma, a convivência dos estudantes fica restrita e bastante centrada em colegas de curso – todos da área de engenharia.

Além desses fatores, é importante acrescentar que a carga horária ao longo de toda a graduação é bastante densa (cerca de 32 horas/aula semanais) e inflexível. Os cursos são sempre semestrais, não são baseados em sistema de créditos, e para ser aprovado no semestre, o aluno deve atingir média 6,5 (seis e meio) em todas as matérias. No caso de média semestral inferior a 6,5, o aluno deve fazer exame de segunda época no início do semestre seguinte; porém, são permitidas apenas duas segundas épocas por semestre. Caso o aluno tenha, num mesmo semestre, média inferior a 6,5 em mais de duas matérias, sua situação será passível de trancamento ou de desligamento do curso e seu caso será submetido à avaliação da direção *para uma análise pessoal e aprofundada do seu rendimento escolar*<sup>20</sup>. O controle da presença nas aulas é bastante rigoroso e deve-se observar o limite de faltas: 10% do total de aulas de um semestre, ou 15% do total de aulas de uma única matéria no semestre. O não cumprimento desses limites pode levar ao trancamento da matrícula e, em caso de reincidência, o aluno pode ser desligado do curso.

---

<sup>19</sup> Os cursos são divididos em: Engenharia da Computação, Engenharia Eletrônica, Engenharia Aeronáutica, Engenharia Mecânica-Aeronáutica e Engenharia de Infra-Estrutura Aeronáutica.

<sup>20</sup> Manual do Aluno, preparado pela Divisão de Alunos.(mimeo)



Tal rigor no regime escolar torna os alunos extremamente disciplinados e muito preocupados com o excesso de trabalho e de avaliações: os alunos sabem que qualquer deslize de sua parte pode levá-los ao desligamento do curso.

Por um lado, um contexto como esse é favorável ao desenvolvimento de projetos pedagógicos: os alunos estão próximos, têm uma convivência intensa com seus pares, todos têm facilidade de acesso aos professores, que geralmente trabalham na Instituição em regime de período integral, e também a computadores ligados em rede. Cumprem as atividades propostas pelos professores, se não por interesse pela atividade em si, por receio de repreensão e de uma nota baixa. Por outro lado, a constante pressão a que os alunos são submetidos por causa das obrigações escolares e da pressão por um bom desempenho acadêmico dificulta o envolvimento e a participação mais espontânea em atividades que não sejam “para nota”, o que representa um forte traço da cultura institucional.

### **2.3.2 O ensino da língua inglesa na Instituição**

O ensino de língua inglesa consta do currículo de graduação desde 1953. Naquela época, esse curso era obrigatório pois havia, no ITA, muitos professores estrangeiros, de diversas nacionalidades, que haviam sido convidados a formar o corpo docente da Instituição, já que a escola era pioneira no ensino de Engenharia Aeronáutica no país. O inglês, portanto, era a língua comum a todos dentro da Instituição. Deve-se destacar, inclusive, que os primeiros reitores do ITA foram estrangeiros e muitas das aulas eram ministradas em inglês naquela época. Com o passar dos anos, essa característica foi mudando e a equipe docente da Instituição foi, gradativamente, sendo substituída por especialistas brasileiros, ou falantes do português. A necessidade do ensino da língua inglesa, no entanto, permaneceu, mas com outra finalidade: a de auxiliar alunos de graduação na leitura de bibliografia especializada, e, desde então, as matérias de línguas (materna e estrangeira) estão vinculadas ao Departamento de Humanidades do Instituto. Esse departamento foi criado na primeira década de funcionamento da escola com o seguinte objetivo:

*Visa o Departamento de Humanidades complementar a educação do engenheiro abrindo-lhe perspectivas de caráter cultural capazes de permitir que compreenda sua posição de homem em uma comunidade afeiçoada a certos ideais e obediência a certa tradição técnico-científica. O programa desse Departamento como a própria citação de seus objetivos já denuncia, é vasto e, por vezes de difícil execução... (HEGENBERG, 1965: 270)*

Tal objetivo, já considerado à época de difícil execução, perdeu-se com o tempo. Com o passar dos anos, o Departamento acabou restrito ao ensino de línguas (estrangeira e materna) como disciplinas obrigatórias nos primeiro e segundo ano de graduação, respectivamente; e a uma disciplina obrigatória de Direito e outra de Psicologia no quinto ano, sendo esta última apenas para os alunos do curso de Engenharia Eletrônica — fugindo, assim, de seu objetivo inicial, que era de fornecer uma base humanista para os alunos de engenharia. Algumas disciplinas, de caráter optativo, puderam ser eventualmente oferecidas, mas sempre dependendo da disponibilidade de um professor, do interesse dos alunos e da autorização das chefias de Departamentos.

Quando ingressei na Instituição, em 1993, inglês era obrigatório, sendo oferecido na forma de duas disciplinas, uma em cada um dos dois semestres do primeiro ano de graduação. As turmas de inglês eram divididas de acordo com o resultado obtido na prova de inglês do exame vestibular. Os alunos com desempenho acima da média costumavam ser dispensados do curso e os demais eram matriculados no curso de inglês com enfoque maior na habilidade de compreensão escrita. O Departamento responsável pelo curso de inglês tinha como pressuposto que o curso de inglês deveria seguir a abordagem instrumental e trabalhar a leitura na língua estrangeira, pois essa era a habilidade necessária para os alunos de graduação, ou seja, o mito a que Ramos (2005) se refere, de que “instrumental é leitura”, era vivenciado na prática por alunos e professores do ITA: portanto, só era oferecido curso obrigatório com foco em leitura. Os alunos, no entanto, queixavam-se que queriam e necessitavam desenvolver as demais habilidades comunicativas. Os professores, por sua vez, observavam que o perfil dos alunos ingressantes no curso era diversificado: havia alunos que realmente

tinham dificuldades na compreensão escrita e que, por isso, eram beneficiados pelo curso instrumental com enfoque nessa habilidade. Outros, porém, não tinham tanta dificuldade para compreender textos em língua inglesa e poderiam ser beneficiados por um curso instrumental que enfocasse as quatro habilidades. Foi assim que se deu a divisão em dois tipos diferentes de curso instrumental de inglês oferecidos pelo Departamento: um curso com foco nas quatro habilidades comunicativas da língua inglesa; e um curso com foco maior na habilidade de compreensão escrita.

O curso que é objeto deste trabalho é o que enfoca as quatro habilidades comunicativas: ele é composto por duas disciplinas ministradas no primeiro ano de graduação, uma a cada semestre. Cada disciplina contém carga horária semanal de três horas/aula de cinquenta minutos cada, perfazendo um total de 48 horas/aula previstas para cada semestre letivo, o que faz com que o curso tenha um total de 96 horas/aula. Assim, quando me refiro ao curso de inglês, na verdade, faço referência a duas disciplinas, ministradas ao longo de um ano letivo.

As primeiras versões do curso de inglês com foco nas quatro habilidades comunicativas foram muito confusas. Os planos de curso eram elaborados sem um levantamento prévio das necessidades e interesses dos alunos, o que o descaracterizava como instrumental. Essas necessidades e interesses dos grupos emergiam com o andamento do curso e pela interação do professor com as turmas. Não havia um direcionamento formalizado para a programação do curso, que acabava sendo muito dispersa.

Foi a dispersão no foco do curso de inglês que me fez buscar, no início de 2000, novos caminhos para seu desenho. Foi nessa época, também, que surgiu meu interesse por utilizar o computador como mais uma ferramenta na sala de aula e comecei a pesquisar possibilidades de integrar seu uso a esse curso de inglês (Boswood, 1997; Dodge, 1997; Eastman, 1999; Dudeney, 2000). Assim surgiu o projeto de criação de uma revista eletrônica. Conforme relatado no início desta tese, os alunos queixavam-se de que, embora as quatro habilidades comunicativas fossem contempladas durante as aulas e que a participação no projeto de criação da revista fosse interessante, a ênfase do curso estava mais direcionada para a utilização do computador do que para aprendizagem da língua inglesa. É a partir desse ponto que surge esta pesquisa.

### 2.3.3 Os Participantes

Descrevo os participantes desta pesquisa da seguinte forma:

- Participante pesquisadora: eu, professora, pesquisadora e *designer* do curso, que acompanho todo o processo, da sua concepção aos encaminhamentos sugeridos ao final deste trabalho;
- Participantes alunos: os alunos que participaram do curso de inglês nos dois anos em que se deu o estudo. Como o acompanhamento do percurso foi feito durante dois anos, nesse período tive duas turmas diferentes de alunos;
- Participantes de Iniciação Científica (IC): os dois alunos de iniciação científica que desenvolveram projetos de pesquisa voltados à construção do *site* do curso.

#### 2.3.3.1 A professora, pesquisadora e designer

O desenho da pesquisa foi elaborado por mim, professora-*designer* do curso instrumental de inglês. Trabalho como docente no Departamento de Humanidades do ITA desde 1993. Sou graduada em Letras pela Unicamp e Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Até ingressar no ITA, trabalhei por 13 anos como professora de inglês e também como coordenadora de cursos de língua inglesa em institutos de idiomas. Quando comecei a ministrar aulas de inglês para alunos de graduação no ITA é que me interessei por buscar formação específica voltada ao ensino de línguas para fins específicos. Foi então que, ainda como aluna de mestrado, matriculei-me no curso de Metodologia do Inglês Instrumental oferecido pela PUC-SP e passei a ter maior contato com as atividades relacionadas ao Projeto Nacional Ensino Instrumental em Universidades e Escolas Técnicas Federais Brasileiras e a aprofundar meus estudos sobre a Abordagem Instrumental.

Neste estudo, coloco-me na posição de pesquisadora e de participante de todo o percurso da pesquisa. Ao acompanhar o processo, fui levada a organizar e interpretar informações, tornando-me agente responsável desse processo, corroborando, assim, algumas das questões levantadas por Kincheloe (1997) ao

listar os benefícios cognitivos alcançados pelo pesquisador ao participar de uma pesquisa-ação. O autor diz que a pesquisa-ação leva o pesquisador ao reino crítico da produção do conhecimento porque o induz a organizar e a interpretar as informações ou, em suas palavras, “nós nos tornamos agentes responsáveis engajando nossa própria interpretação do mundo em torno de nós, de nossas salas” (Kincheloe, 1996:195). O autor também diz que a pesquisa-ação faz com que o pesquisador reflita sobre sua produção, ajudando-o a explorar a consciência daquilo que encontrará pela frente. Segundo ele, o pesquisador acaba por desenvolver empatia tanto com seus alunos, como com seus colegas professores.

Ainda dentre os benefícios da pesquisa-ação apontados por Kincheloe (1997) está que essa metodologia de pesquisa nega a confiança nos procedimentos do pensamento, ou seja, conforme o autor, “quando a necessidade é percebida, os professores como pesquisadores podem abraçar estratégias cognitivas mais compatíveis com a situação encontrada” (Kincheloe, 1997:197). Isso permite ao pesquisador desprender-se de regras e procedimentos rígidos e ter a liberdade de mudar estratégias frente a novas circunstâncias. Vejo como benefícios alcançados por mim nesta pesquisa os encaminhamentos que proponho ao final do trabalho.

### 2.3.3.2 Os alunos do curso

Além de minha participação, houve a participação efetiva de 70 alunos do primeiro ano de graduação do ITA, 35 em 2003 e 35 em 2004. Esses alunos estavam divididos em duas turmas a cada ano, denominadas turma 3 e turma 4, conforme mostra o quadro a seguir:

ALUNOS			
Turma	3	4	
2003	18	17	35
2004	19	16	35
TOTAL			70

**Quadro 2. 4 Alunos participantes**

A maioria deles, cerca de 90% dos quais do sexo masculino, é proveniente das melhores escolas de diferentes regiões do país (tanto escolas particulares como

escolas técnicas federais e escolas militares); são jovens (de 16 a 23 anos, sendo grande parte dos ingressantes no primeiro ano de graduação com idade entre 17 e 20 anos) com potencial cognitivo elevado, que passaram por um exame vestibular rigoroso e que têm gosto pelas Ciências Exatas.

De um modo geral, esses alunos têm conhecimento prévio da língua inglesa, adquirido tanto no Ensino Fundamental e Médio, como em institutos de idiomas. Ao longo dos anos de trabalho na Instituição, observo, dentre os alunos, aqueles que têm vontade genuína de estudar inglês e que se sentem motivados pelo fato da Instituição oferecer o curso obrigatório no primeiro ano de graduação; e aqueles que freqüentam o curso apenas porque ele é parte obrigatória do currículo. Todos, no entanto, concordam que a aprendizagem da língua inglesa é necessária para estudantes de Engenharia, conforme mostram os dados que serão apresentados nos Capítulos 3 e 4.

### **2.3.3.3 Os alunos de Iniciação Científica**

Além de minha participação e de meus alunos, durante a pesquisa houve também a participação de dois alunos de IC (Iniciação Científica), um em cada ano em que se deu esta pesquisa. Essa participação consistiu na construção do *site*, ou seja, esses alunos responsabilizaram-se pela parte operacional do *site*, bem como opinaram durante a construção, dando idéias, sugestões e fazendo críticas.

Para que esses alunos pudessem trabalhar no desenvolvimento e suporte da parte computacional da pesquisa e na construção do *site*, encaminhei proposta de Iniciação Científica (CNPq-PIBIC) ao setor de bolsas da Instituição. Como a orientação de bolsas de IC só pode ser feita por professores doutores, pedi a colaboração de um colega para assinar o projeto como co-orientação e para me auxiliar na orientação da parte técnica da construção do *site*. Houve demora na aprovação desse projeto PIBIC, portanto até que a bolsa fosse aprovada, em julho de 2003, o primeiro aluno interessado, que havia sido meu aluno no curso de inglês em 2001, participou da pesquisa com uma bolsa/estágio<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> A bolsa do aluno foi concedida pela Fundação Casimiro Montenegro Filho, a quem agradeço por esse apoio.

Com a aprovação do projeto PIBIC, a parte computacional do projeto ganhou fôlego e foi nessa etapa, que detalharei nos próximos Capítulos, que foram inseridos no *site* do curso a ferramenta de comunicação assíncrona (fórum) e o banco de dados, conforme mostra o trecho a seguir, extraído do artigo de um dos alunos de IC:

*Com isto, foi desenvolvido um portal educacional, contemplando diversas formas de aprendizado dinâmico, tais como fórum, envio de mensagens, dicas, informações e material desenvolvido pelos próprios alunos, dentre outros. Para isso, foi utilizada a linguagem ASP (Active Server Pages, Microsoft®), por sua facilidade de instalação e manuseio, e o banco de dados Microsoft® Access, também por sua facilidade de instalação e manuseio (Monteiro, 2004).*

Em julho de 2004 o projeto do primeiro aluno terminou e um outro aluno, que também havia sido meu aluno no curso de inglês em 2003 e que, na época interessara-se bastante pelo projeto, encaminhou proposta para bolsa PIBIC - CNPq. Desta vez, com o *site* do curso já estruturado, o foco do projeto foi outro. A proposta do aluno voltou-se para estudos sobre usabilidade (Nielsen, 2000; Nielsen e Tahir, 2002) e navegabilidade (Leão, 2001). No início de 2005, o aluno apresentou, como parte do seu projeto, um novo *layout* para o *site*, redesenhado a partir das observações feitas pelos alunos do curso nos anos de 2003 e 2004.

## **2.4 Procedimentos de Coleta e Instrumentos**

Esta pesquisa envolveu o acompanhamento de um processo. Durante dois anos o curso foi sendo acompanhado, avaliado, modificado, de acordo com as respostas dadas pelos alunos durante o percurso. A forma de condução do trabalho vai ao encontro da definição dada por Thiollent (2002) para a pesquisa-ação, pois a elaboração da programação de curso e o acompanhamento do processo ao longo do período puderam ser associados a uma ação e à resolução de problemas coletivos em que eu, professora-*designer* e pesquisadora e os alunos participantes do processo estivemos envolvidos de forma participativa.

O acompanhamento de todo o percurso foi feito com a utilização dos seguintes instrumentos:

### **2.4.1 Questionário de Análise de Necessidades**

Esse questionário (Anexo 1), foi aplicado três vezes: no início do projeto, para a elaboração do primeiro plano de curso e, posteriormente, no início de cada um dos dois anos letivos em que a pesquisa foi conduzida. Esse questionário teve por objetivo verificar o interesse dos alunos pelo curso de inglês na graduação; mostrar algumas expectativas quanto ao curso, direcionando os objetivos a serem alcançados e as habilidades comunicativas a serem enfocadas; e também forneceu informações importantes quanto à capacidade de uso do computador por parte dos alunos. Além disso, como o mesmo instrumento foi utilizado três vezes (no final de 2002, e no início de 2003 e de 2004), foi possível fazer um acompanhamento longitudinal do percurso, verificando, assim, a consistência, ou não, das necessidades acadêmicas e profissionais dos alunos participantes do estudo.

### **2.4.2 Questionário de Avaliação de Trabalho em Grupo**

O questionário, reproduzido no Quadro 3.21 - Roteiro do Questionário de Avaliação de Trabalhos em Grupo do Capítulo 3, foi aplicado em maio de 2003. Esse questionário avaliativo teve por objetivo verificar se o trabalho proposto estava efetivamente fundamentado nos eixos teóricos escolhidos para nortear o curso instrumental de inglês. Para tanto, buscou respostas para questões voltadas à aprendizagem colaborativa; para questões relacionadas à aprendizagem de língua inglesa no currículo de graduação; e para a estruturação do *site* do curso de inglês.

### **2.4.3 Quatro Questionários de Avaliação Semestral**

Esses questionários (Anexos 3 a 6), foram aplicados ao final de cada um dos quatro semestres letivos em que se deu a coleta. Eles tiveram por objetivo nortear o trabalho docente na (re)elaboração do plano de curso e das atividades; e no (re)direcionamento do curso atendendo às necessidades, desejos e direitos dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa. Ajudaram, também, na (re) estruturação do *site*.

Os quadros a seguir, sintetizam o uso e os procedimentos de coleta da pesquisa:



<b>Movimento da pesquisa-ação<sup>22</sup></b>	<b>Ciclo 1 – final de 2002 e primeiro semestre de 2003</b>	<b>Ciclo 2 – segundo semestre de 2003</b>	<b>Ciclo 3 – primeiro semestre de 2004</b>	<b>Ciclo 4 – segundo semestre de 2004</b>
<b>Plano</b>	Quest. Análise de Necessidades final de 2002 (Anexo 1)		Quest. Análise de Necessidades Início de 2004 (Anexo 1)	
	Quest. Análise de Necessidades Início de 2003 (Anexo 1)			
<b>Reflexão</b>	Quest. de Avaliação de trabalho em grupo	Quest. de Avaliação semestral 2 (Anexo 4)	Quest. de Avaliação semestral 3 (Anexo 5)	Quest. de Avaliação semestral 4 (Anexo 6)
	Quest. Avaliação semestral 1 (Anexo 3)			

**Quadro 2. 5 Cronologia dos questionários utilizados na pesquisa**

Cada um desses instrumentos trouxe informações e subsídios para reflexão, explicitados no quadro a seguir, que serão detalhados nos próximos Capítulos.

<sup>22</sup> É importante destacar que a associação desses movimentos da pesquisa-ação aos instrumentos de coleta de dados é meramente didática. Segundo Van Lier (1996), os movimentos nesse tipo de pesquisa não acontecem de forma fragmentada e linear: muitas vezes estão sobrepostos e/ou entrelaçados.

Questionário de avaliação de trabalho em grupo: primeiro bimestre de 2003. (inserido no corpo do trabalho – Capítulo 3, Quadro 3.21)		Questionário de avaliação semestral 1: primeiro semestre de 2003. (Anexo 3) Questionário de avaliação semestral 3: primeiro semestre de 2004. (Anexo 5)		Questionário de avaliação semestral 2: segundo semestre de 2003. (Anexo 4) Questionário de avaliação semestral 2: segundo semestre de 2004. (Anexo 6)	
Informações que trouxe	Subsídios para reflexão/mudança	Informações que trouxe	Subsídios para reflexão/mudança	Informações que trouxe	Subsídios para reflexão/mudança
Organização das tarefas no grupo	Interação entre os alunos (trabalho colaborativo);	Atividades feitas no curso	Re-elaboração das atividades;	Atividades feitas no curso	Re-elaboração das atividades;
Opinião dos alunos sobre trabalho em grupo	Trabalho em grupo;	Aspectos positivos observados no semestre	(Re)-direcionamento do curso;	Aspectos positivos observados no semestre	(Re)-Direcionamento do curso;
Satisfação dos alunos	Inserção do curso de inglês no currículo da graduação (o contexto);	Aspectos negativos observados no semestre	Aprendizagem de L2;	Aspectos negativos observados no semestre	Aprendizagem de L2;
Aprendizagem da L2	Aprendizagem de L2;	Sugestões de <i>needs</i> , <i>wants</i> e <i>rights</i> .	Estrutura do <i>site</i> .	Sobre a experiência do curso (presencial + site)	Estrutura do <i>site</i> .
Sugestões para a continuidade da atividade	Estrutura do <i>site</i> .	Sugestões para o <i>site</i>		Sugestões para o curso no próximo ano	
				Links mais apreciados no site	

Quadro 2. 6 Síntese dos instrumentos de coleta

## 2.5 Procedimentos de Análise

Para proceder à análise, identifiquei dois tipos de dados: aqueles que são provenientes de perguntas fechadas e que são quantificados na forma de porcentagens; e aqueles que são provenientes de perguntas abertas e que emergem a partir das respostas dadas pelos alunos às perguntas. Além desses dados, obtidos por meio dos questionários de análise de necessidades e avaliativos, não posso deixar de lado minha percepção como professora, pesquisadora e *designer* do curso, e participante de todo o processo. Conforme detalhado no início deste Capítulo, o pesquisador envolvido na pesquisa qualitativa, (Denzin e Lincoln, 1998), situa-se dentro dela, trazendo para a pesquisa sua interpretação do contexto em que o estudo se insere. Ainda, conforme as questões apontadas por Kincheloe

(1997), ao acompanhar o percurso, fui, gradativamente levada a reorganizar e re-interpretar informações, tornando-me agente responsável pelo processo da pesquisa.

Os dados quantificáveis são apresentados na forma de porcentagens considerando-se, sempre, a relação entre o número total de alunos respondentes e a resposta assinalada no questionário. Esse é o caso dos dados obtidos por meio de todas as respostas às perguntas do Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 1); da pergunta número 1 dos Questionários de Avaliação Semestral 1 e 3 (Anexos 3 e 5); e de parte das perguntas 3 a 6 dos Questionários de Avaliação Semestral 2 e 4 (Anexos 4 e 6), perguntas essas que pedem ao aluno respondente que assinale uma determinada opção e que, em seguida, justifique sua resposta.

As respostas dadas pelos alunos às perguntas abertas dos questionários são consideradas dados de natureza qualitativa. Nesse caso, as respostas dadas pelos alunos foram lidas por diversas vezes e após análise, a partir de escolhas lexicais, foram agrupadas por categorias. Para tanto, as palavras e/ou expressões empregadas pelos participantes que estavam relacionadas a componentes e ao gerenciamento do desenho do curso bem como ao uso de recursos tecnológicos digitais foram organizadas e agrupadas em categorias mais abstratas que serão apresentadas e analisadas nos dois próximos Capítulos.

Uma vez situado o estudo no campo da pesquisa-ação e tendo descrito o contexto, os participantes, os procedimentos de coleta e de análise, passo agora ao próximo Capítulo, no qual darei início ao relato do percurso trilhado ao longo desses dois anos.

## CAPÍTULO 3

### O PERCURSO EM 2003: PRIMEIRAS AÇÕES E REFLEXÕES

Neste Capítulo apresento e discuto o percurso trilhado em 2003, primeiro ano da pesquisa. Esse percurso envolveu, num primeiro momento, um levantamento de necessidades, seguido do preparo de um plano de curso com base no levantamento feito e da estruturação inicial de um *site* para ser desenvolvido coletivamente com os alunos durante o curso. A partir disso, e durante todo o ano de 2003, o curso e o *site* foram sendo acompanhados e modificados, conforme o retorno dado pelos alunos por meio de questionários avaliativos e de suas produções durante o curso. Este Capítulo, bem como o próximo, são escritos na forma de um relato e estão divididos de acordo com os ciclos da pesquisa-ação, conforme descritos no Capítulo 2. O quadro a seguir sintetiza o Capítulo:

<b>3.1 Ciclo 1: final de 2002 e primeiro semestre de 2003</b>	
3.1.1 Plano 1	Aplicação e análise de questionário de análise de necessidades; preparação de plano de ensino para 2003.
3.1.2 Ação e observação 1a	Análise de necessidades no início de 2003. Desenvolvimento do plano e acompanhamento do primeiro bimestre do curso.
3.1.3 Reflexão 1a	Aplicação e análise de questionário ao final do primeiro bimestre de 2003. Contribuições para o desenho e implementação do curso.
3.1.4 Ação e observação 1b	Reorganização do plano, desenvolvimento e acompanhamento do segundo bimestre do curso.
3.1.5 Reflexão 1b	Aplicação e análise de questionário ao final do primeiro semestre de 2003. Contribuições do primeiro semestre para o desenho e implementação do curso.
3.1.6 As mudanças no site após um semestre de curso.	
<b>3.2 Ciclo 2: segundo semestre de 2003</b>	
3.2.1 Plano 2	Plano de ensino baseado na experiência do primeiro semestre.
3.2.2 Ação e Observação 2	Desenvolvimento e acompanhamento do segundo semestre do curso.
3.2.3 Reflexão 2	Aplicação e análise de questionário ao final do segundo semestre de 2003; as contribuições de 2003 para o plano de curso de 2004.

**Quadro 3. 1 Roteiro do Capítulo 3**

### **3.1 Ciclo 1: final de 2002 e primeiro semestre de 2003**

O início deste ciclo deu-se no final do segundo semestre de 2002, com a preparação do projeto de pesquisa e a elaboração do Questionário de Análise de Necessidades que orientou a estruturação do curso para o ano de 2003. Em seguida, este ciclo desenvolveu um percurso e o acompanhou no primeiro semestre de 2003. O Ciclo 1, portanto, consiste dessa fase inicial de preparativos, que corresponde ao plano; ao desenvolvimento do curso, às ações, à observação e à reflexão do primeiro bimestre do ano; e ao desenvolvimento do curso, as ações, observação e reflexão feitas ao final do semestre.

#### **3.1.1 Plano 1**

Esta fase inicial da pesquisa, que antecedeu o curso propriamente dito, consistiu na elaboração, aplicação e análise de um questionário de análise de necessidades no final de 2002 e da preparação de plano de ensino para 2003.

##### **3.1.1.1 A Análise de Necessidades**

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, ou seja, para verificar as necessidades de aprendizagem de língua inglesa dos alunos, com o intuito de colher dados para a elaboração do desenho de curso de inglês de 2003 e para a estruturação do *site*, no final do segundo semestre de 2002, desenvolvi e apliquei um Questionário de Análise de Necessidades para dois grupos de alunos do curso de inglês daquele ano (Anexo 1), para um total de 48 alunos. As respostas, os comentários e sugestões foram importantes para nortear a organização preliminar do plano de curso e do *site* para o ano letivo de 2003. Posteriormente, o mesmo questionário foi respondido pelos alunos que iniciaram o curso em 2003 e também em 2004, com o intuito de verificar se o curso estava efetivamente indo ao encontro dos anseios e necessidades dos alunos.

##### **3.1.1.2 A elaboração do questionário**

A elaboração do questionário de análise de necessidades (Anexo 1) foi baseada em Hutchinson e Waters (1987) e em Dudley Evans e St. John (1998). Levou também em conta diversos fatores: primeiramente, minha experiência como

professora da instituição e pesquisadora; em segundo lugar, e em decorrência do primeiro, a identificação e a busca de confirmação de objetivos de curto e de longo prazo a serem atingidos pelo curso; e finalmente, a busca e a confirmação de informações sobre o interesse dos alunos sobre o uso do computador para lazer e para estudos.

Pode-se dizer *a priori* que o ambiente em que o curso é ministrado permite a identificação de algumas necessidades distintas: a primeira delas, mais imediata, diz respeito a necessidades institucionais e acadêmicas, portanto denomino-as de necessidades de curto prazo. O curso de inglês está inserido no primeiro ano do currículo da graduação em Engenharia como matéria obrigatória, ou seja, existe um pressuposto institucional de que o aluno fará uso da língua inglesa ao longo da graduação, principalmente para consultas a bibliografia e *webgrafia*<sup>23</sup> da área, para participações esporádicas como ouvinte em palestras quando da vinda de convidados estrangeiros à Instituição e para redação de alguns textos técnico-científicos, como, por exemplo, elaboração de artigos resultantes de atividades de iniciação científica e elaboração do trabalho de graduação, que devem ser introduzidos por um resumo e um *abstract*. Uma outra necessidade, aqui descrita como de longo prazo, é o ingresso do aluno no mercado de trabalho. Boa parte das empresas que seleciona alunos da Instituição não só exige bom conhecimento da língua inglesa, como também solicita currículos e cartas de apresentação redigidos em inglês além de, muitas vezes, fazer entrevistas ou dinâmicas de grupo em inglês para selecionar os candidatos. Além dessas necessidades, identificam-se também desejos dos alunos no que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa, que são inerentes à faixa etária. Portanto, para a elaboração do questionário e, posteriormente, do desenho de curso instrumental de inglês, já se tinha como certo que o curso deveria atender necessidades acadêmicas, de curto prazo, necessidades de longo prazo, com vistas ao ingresso do aluno no mercado de trabalho, e também desejos dos alunos, jovens com uma média de idade de 18 anos.

A primeira parte do questionário teve como objetivos saber se os alunos reconhecem a importância da língua inglesa para sua formação; quais os alunos que devem fazer o curso e o interesse dos alunos pela matéria; os objetivos a serem

---

<sup>23</sup> Entende-se por este termo leituras /consultas feitas a partir de material eletrônico.

atingidos durante o curso no contexto institucional; e as habilidades necessárias para que esses objetivos sejam atingidos. A segunda parte do questionário teve como foco questões voltadas para a inserção do computador no desenho do curso. Portanto, o foco foi voltado para os itens que deveriam compor uma página na *web* para o curso de inglês; o letramento digital<sup>24</sup> dos alunos e o uso que fazem do computador em seu dia-a-dia.

### 3.1.1.3 Os resultados do Questionário de Análise de Necessidades no final de 2002

Primeiramente, apresento os resultados obtidos no questionário para, em seguida, descrever o perfil dos participantes e suas expectativas com relação ao curso de inglês.

Foram 48 os alunos que responderam a esse questionário. A maioria desses alunos, 98%, considerou que aprender inglês na graduação é essencial para o estudante de engenharia, conforme ilustra o quadro<sup>25</sup> a seguir:

Considerando seu processo de formação em engenharia, você acredita que o conhecimento de inglês é:	2002 48 alunos
essencial.	98%
importante porém não é essencial.	2%
desnecessário.	-

**Quadro 3. 2 Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 1**

Quando perguntados se o curso deveria ser oferecido a todos os alunos ou apenas àqueles com dificuldades em leitura na língua inglesa, as respostas ficaram um pouco diluídas:

<sup>24</sup> Procurou-se verificar a “capacidade tecnológica” do aluno, ou seja, habilidade em utilizar a ferramenta e não sua “competência tecnológica” num sentido mais amplo, conforme discutido por Kleiman (1995)

<sup>25</sup> Cada um dos quadros desta seção traz a reprodução de uma pergunta do Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 1).

Como o currículo do ITA prevê um ano para as matérias de inglês (no primeiro Fundamental), esses cursos devem atender: (assinale uma única opção)	2002 48 alunos 2002
Apenas aos alunos com muita dificuldade em leitura na língua inglesa.	12% (3 <sup>o</sup> )
A alunos com níveis de conhecimento lingüístico variados para que possam melhorar nas diversas habilidades.	31% (2 <sup>o</sup> )
Praticamente a todos os alunos, exceto aqueles que comprovem proficiência na língua.	56% (1 <sup>o</sup> )
Não devem ser oferecidos cursos de inglês no ITA.	-

**Quadro 3. 3 Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 2**

Conforme se observa no quadro acima, 56%<sup>26</sup> consideraram que o curso é necessário para praticamente todos os alunos, com exceção dos proficientes na língua; e 31% entenderam que o curso deve visar ao melhoramento das diversas habilidades comunicativas. Apenas 12% disseram que o curso de inglês deve ser voltado apenas aos alunos com dificuldade em leitura.

Quanto à importância que vêm do foco nas diferentes habilidades comunicativas da língua durante o curso, os alunos apontaram as quatro habilidades, com pequenas variações de prioridade entre elas:

Os cursos de inglês do ITA devem focalizar o aprimoramento de quais habilidades:	2002 48 alunos
Leitura	<b>73%</b> (1 <sup>o</sup> )
Escrita	<b>54%</b> (4 <sup>o</sup> )
Fala	<b>66%</b> (3 <sup>o</sup> )
Comp. oral	<b>68%</b> (2 <sup>o</sup> )

**Quadro 3. 4 Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 3**

<sup>26</sup> Para fins de cálculo das porcentagens não foram consideradas as casas decimais.



Quanto aos objetivos que o curso deveria procurar alcançar no período de um ano, os itens mais indicados pelos alunos, foram os seguintes<sup>27</sup>:

Os cursos de inglês no primeiro ano do ITA devem ter por objetivo mínimo:	2002 48 alunos
quebrar a aridez do currículo, centrado em matemática, física e química;	25%
ensinar a língua e também oferecer oportunidades para que os alunos possam refletir sobre temas variados de interesse do grupo;	<b>50% (2º)</b>
preparar o aluno para utilizar a língua inglesa como meio de comunicação eletrônica;	31%
preparar o aluno a ler textos acadêmicos nas áreas técnico-científicas;	<b>58% (1º)</b>
habilitar o aluno a ler textos de diversas fontes;	42%
preparar o aluno a ler e discutir textos de diversas fontes;	<b>58% (1º)</b>
preparar o aluno para redigir trabalhos acadêmicos em inglês (resumos de trabalhos, currículos, cartas...)	34%
preparar o aluno para fazer apresentações orais sobre temas variados;	<b>44% (3º)</b>
dar oportunidade para o aluno aprimorar conhecimentos da língua adquiridos anteriormente;	<b>44% (3º)</b>
refletir sobre o papel social da língua inglesa no nosso meio;	12%
procurar entender o inglês como um meio de comunicação possível no mundo de hoje	35%

**Quadro 3. 5 Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 4**

<sup>27</sup> Os itens indicados pelos alunos como mais importantes estão negritos neste quadro, e nos demais.

Como podemos observar, os itens mais indicados pelos alunos foram: ler e discutir textos de fontes diversas (58%) e de fontes técnico-científicas (também 58%); oferecer oportunidades para que os alunos possam refletir sobre temas variados de interesse do grupo (50%); aprimorar conhecimentos da língua adquiridos anteriormente (44%); e preparar os alunos para fazer apresentações orais sobre temas diversos (também 44%). Assim, a leitura foi apontada como prioritária dentre as habilidades comunicativas, com 73% das indicações, e também foi indicada como a habilidade mais importante nos objetivos que o curso deve atingir no prazo de um ano.

No que diz respeito à inclusão de uma página na *web* no curso de inglês, os itens apontados pelos alunos como sendo de maior importância foram:

Quais os itens que uma página do curso de inglês do ITA na internet deve contemplar?	2002 48 alunos
Textos de leitura	<b>83% (1<sup>a</sup>)</b>
Jogos	33%
Problemas e resoluções (quizzes)	<b>56% (4<sup>a</sup>)</b>
Dicas de gramática	<b>69% (3<sup>a</sup>)</b>
Exercícios de gramática	44%
Divulgação de material produzido pelos alunos	<b>69% (3<sup>a</sup>)</b>
bate-papo em inglês	46%
Fórum	10%
relação de e-mail dos alunos	33%
páginas pessoais em inglês	38%
textos em geral	44%
Poemas	19%
Material apresentado em aula	40%
Links para sites interessantes - aprendizagem de língua inglesa	<b>79% (2<sup>a</sup>)</b>
Links em língua inglesa para sites interessantes relacionados à formação do engenheiro	58%
Links para sites interessantes de um modo geral	50%

**Quadro 3. 6 Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 5**

Como mostra o quadro, os itens de maior importância para compor uma página na *web* para o curso de inglês foram: textos para leitura (83%); *links* relacionados à aprendizagem de inglês (79%); espaço para divulgação de materiais produzidos pelos alunos (69%); dicas de gramática (69%); e, finalmente, *quizzes* (56%). Dentro do item “espaço de materiais produzidos pelos alunos” as indicações

ficaram distribuídas da seguinte forma: bate-papo em inglês (46%); textos em geral (44%); material utilizado em aula (39%); e páginas pessoais dos alunos (37%).

Finalmente, quanto ao nível de letramento digital dos alunos, o questionário trouxe a seguinte informação:

Você utiliza o computador no seu dia-a-dia:	2002 (48 alunos)
estudo	93%
lazer	87%
não utilizo computador	-

Quadro 3. 7

## Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 6

Questionário de

Assim, o computador é presença constante na vida dos alunos, quer para estudo ou para lazer. O questionário mostrou, ainda, o seguinte:

Caso tenha escolhido uma das duas primeiras opções na pergunta anterior, para que você utiliza o computador?	2002 48 alunos
pesquisa na internet	<b>100% (1<sup>ª</sup>)</b>
jogos	60%
bate-papo	54%
e-mails pessoais	<b>81% (3<sup>ª</sup>)</b>
e-mails para estudo	23%
editores de textos	<b>84% (2<sup>ª</sup>)</b>
planilhas eletrônicas	46%
editores de html	10%
power point	<b>70% (4<sup>ª</sup>)</b>
programação	15%
outros	17%

Quadro 3. 8 Questionário de Análise de Necessidades 2002 - Pergunta 7

Esses dados mostraram que 100% estão acostumados a fazer pesquisas na internet, 84% usam editores de texto, 81% fazem uso do e-mail como meio de comunicação pessoal e 70% sabem utilizar o *Power Point*.

A análise desses dados veio ao encontro do que eu previa, tanto no que diz respeito às necessidades dos alunos, quanto com relação a suas expectativas com relação ao curso. Foi possível constatar que eles acreditavam na relevância da disciplina de inglês no contexto do curso de graduação; achavam que o curso deveria ser oferecido a um maior número de alunos do que previsto pela Instituição; tinham gosto por atividades em que o computador pudesse ser utilizado como ferramenta e gostariam, durante o curso, de aprimorar as quatro habilidades, com maior ênfase na compreensão escrita, seguida da produção e compreensão oral. Além disso, as respostas dadas forneceram mais algumas informações relevantes: mostraram algumas expectativas quanto ao curso de inglês, como por exemplo, a expectativa de participar de um curso voltado para o aprimoramento de todas as habilidades comunicativas, que prepare os alunos, tanto para ler, como para discutir textos de fontes diversas e para fazer apresentações orais; e também ajudaram a direcionar os objetivos do curso para atender necessidades acadêmicas (imediatas) e profissionais (futuras). Finalmente, as respostas também forneceram informações quanto ao perfil dos alunos no que diz respeito à capacidade de uso do computador, ou seja, foi possível confirmar que os alunos eram, de um modo geral, usuários assíduos do computador.

A confirmação da familiaridade que os alunos já apresentavam com o uso do computador foi um incentivo para o desenvolvimento deste estudo. Eu acreditava desde o início do projeto que, na Instituição, um curso de inglês instrumental com a proposta de incorporar a construção e utilização de um *site* pudesse servir efetivamente como elemento motivador para a aprendizagem.

#### **3.1.1.4 A programação inicial do curso para 2003 e a estruturação do *site***

Com base nas informações coletadas no final de 2002 associada à minha experiência de trabalho na Instituição, preparei a programação inicial do curso para 2003 e elaborei a relação inicial de itens que viriam fazer parte do *site* do curso. A partir daí, um de meus alunos estruturou a composição da primeira *homepage* do *site*, que introduzia a organização de conteúdos na página inicial. O Anexo 2 traz o organograma com as funcionalidades básicas para a construção do *site*. Para a parte computacional desse trabalho, conforme descrito no Capítulo 2, contei com a

colaboração de um estagiário, aluno de Engenharia da Computação que, posteriormente, em julho de 2003, submeteu projeto e foi contemplado com bolsa de iniciação científica CNPq – PIBIC para trabalhar efetivamente na construção do *site*.

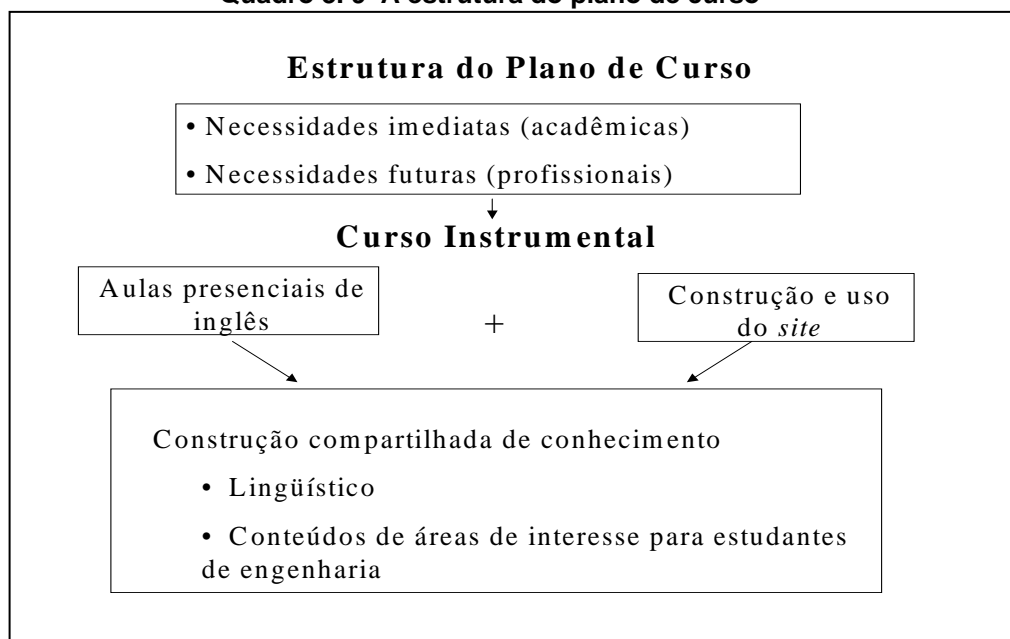
Primeiramente, descreverei a programação do curso. Em seguida, comentarei a organização inicial do *site*.

### **3.1.1.5 A programação preliminar do curso**

O desenho de curso para 2003 foi elaborado com base na análise dos dados obtidos no questionário de Análise de Necessidades descrito na seção anterior e seguindo a proposta de Graves (2000), ou seja, um desenho flexível em que todos os itens que o compõem (objetivos, materiais, conteúdo, etc.) são modificados conforme as necessidades e interesses do grupo. Para fazer o acompanhamento dessas necessidades e interesses, ao longo do ano de 2003, foram utilizados vários instrumentos de avaliação do andamento do curso, na forma de questionários (Questionário de Avaliação de Trabalho em Grupo e Questionários de Avaliação Semestral, conforme descritos no Capítulo 2), que serão comentados ao longo deste Capítulo. Esse tipo de acompanhamento está embasado na análise continuada de necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998), na análise de direitos (Benesch, 1999; 2001) e na negociação (Breen e Littlejohn, 2000).

O planejamento inicial do curso foi elaborado tendo em vista a seguinte estrutura, que foi desenvolvida a partir da análise do questionário de necessidades em 2002:

**Quadro 3.9 A estrutura do plano de curso**



O plano de curso foi elaborado pensando-se em dois focos, conforme o esquema apresentado no quadro acima: um voltado para as necessidades imediatas dos alunos; e outro, voltado para necessidades futuras. Subjacente a essas necessidades, manteve-se o foco do curso conforme descrito no Capítulo 1, i.e., um curso instrumental que se situa entre as posições 3 e 4 do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998:9), o que significa que é um curso de inglês para fins acadêmicos, mas que também privilegia necessidades profissionais futuras; que procura aprimorar as quatro habilidades comunicativas da língua inglesa, relacionando-as, ainda que de forma ampla, a disciplinas específicas das Engenharias. Para atender às necessidades imediatas, o foco foi na preparação do aluno para a compreensão de textos de diferentes gêneros da área; buscou-se, também, preparar o aluno para a compreensão de palestras, no caso de participação em eventos acadêmicos, e para a interação com estrangeiros, sejam estudantes ou professores; já para as necessidades futuras, foram planejadas atividades para preparar o aluno para participar de uma entrevista para um possível estágio ou emprego e para a preparação de apresentações orais de naturezas diversas.

Além do foco nas necessidades, procurei, também, contemplar no plano do curso, componentes dos paradigmas educacionais de cunho progressista (Moraes,

1997, 2002; Giusta, 2003); nos pilares do conhecimento (Delors et al, 2001) e em questões voltadas para a inserção de tecnologias digitais na educação (Warschauer, 1996, 2000; Ramal, 2002; Chapelle, 2003). Então, respaldada por esses subsídios, no início de 2003, a seguinte programação foi apresentada aos alunos:

PLANO DE ENSINO  
PRIMEIRO SEMESTRE DE 2003

⇒ **Objetivos:**

- Conscientização quanto ao uso da língua inglesa no contexto acadêmico e profissional;
- Aprimoramento das quatro habilidades de uso da língua inglesa (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita);
- Enriquecimento de vocabulário;
- Incentivo ao uso do computador como ferramenta de trabalho colaborativo e à Internet como fonte de pesquisas;
- Participação na construção coletiva do portal *ITA's English Learning Community*.

**Descrição da programação para o semestre**

	<b>Primeiro Bimestre</b>		<b>Segundo Bimestre (provisório)**</b>
	<b>Março/abril</b>		<b>Maio/Junho</b>
<b>Foco</b>	Elaboração de páginas pessoais.	<b>Foco</b>	Apresentações orais
<b>Março</b>	- Levantamento de sites de faculdades de engenharia americanas, britânicas, australianas, etc. para acessar páginas pessoais de alunos. - Atividades de leitura do material encontrado. - Atividades com o material produzido pelos alunos do mesmo curso de inglês em 2002.	<b>Maio</b>	Atividades diversas relacionadas à compreensão oral: Uso de trechos de vídeo e áudio.
<b>Final do Mês</b>	Definição e estruturação da página pessoal de cada aluno.	<b>Final do Mês</b>	Definição e escolha de tema e apresentação oral.
<b>Abril</b>	- Desenvolvimento de atividades relacionadas a falar e a responder perguntas sobre si; - Desenvolvimento de atividades relacionadas a escrever sobre si.	<b>Junho</b>	- Desenvolvimento de atividades relacionadas ao gênero apresentação oral.
<b>(ao longo do semestre)</b> Contribuição para a organização e manutenção do portal			
<b>(em grupos)</b> <b>Uma tarefa diferente por mês.</b> <b>(*)</b>	Grupo 1 – elaboração de testes para o link <i>Test your knowledge</i> Grupo 2 – organização do mural de fotos do link <i>Pictures</i> Grupo 3 – organização de testes de lógica para o link <i>Quizzes</i> . Grupo 4 – pesquisas para o link <i>More Linkse Hot Links</i>		
<b>Procedimentos de Avaliação de Aprendizagem</b>	- Constante, ao longo do semestre, durante a execução de todas as atividades		
	- Ao final do bimestre (final de abril), quando as páginas pessoais estiverem prontas: a) cada aluno poderá colaborar		Ao final do bimestre (final de junho), cada aluno fará uma apresentação para a turma usando <i>power point</i> . a) cada aluno poderá colaborar na

**Quadro 3. 10 Plano de Ensino para 2003**



No primeiro bimestre, o objetivo do plano era o de focar, principalmente, questões voltadas às necessidades mais imediatas dos alunos. Para isso, foi proposta a atividade de elaboração de uma página pessoal do aluno a ser inserida no site do curso. A escolha dessa atividade não foi ao acaso. Eu, como professora-designer do curso, procurei conciliar uma necessidade imediata (identificada por minha experiência docente na Instituição) a uma oportunidade para os alunos falarem e escreverem um pouco sobre si mesmos. Isso porque os alunos do curso, que estão no primeiro ano de graduação, passam por uma fase de adaptação a uma nova vida, principalmente nos primeiros meses do ano: a vida universitária. Muitos deles vivenciam a experiência de sair de casa e viver longe da família e isso é trazido para a sala de aula na forma de atividades orais e escritas que incentivam os alunos a falar um pouco sobre si próprios e sobre essa nova vivência, pesquisar sobre estudantes de Engenharia em outros países e que passam por experiência semelhante e a redigir um texto em que se apresentam aos colegas.

Apenas para ilustrar um pouco do que foi feito no primeiro bimestre, segue, abaixo, um exemplo da produção escrita de um aluno, que foi inserida no *site* ao final do primeiro bimestre:

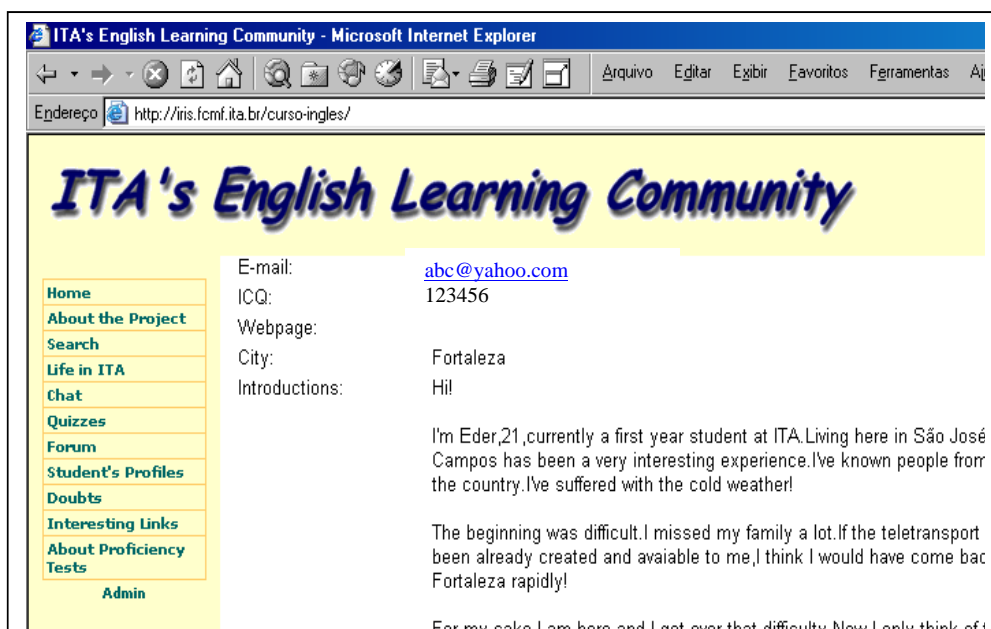


Figura 3. 1 Exemplo de texto feito por um aluno<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Os nomes e dados pessoais dos alunos foram modificados ou omitidos.

No segundo bimestre, a programação do curso procurou focar uma necessidade futura, mais voltada para a inserção do estudante no mercado profissional. Para isso, a escolha voltou-se para a preparação de apresentações orais<sup>29</sup> sobre temas da escolha dos alunos.

Paralelamente, foram propostas atividades em grupo para a organização e inserção de conteúdos no *site* do curso. Conforme descrito anteriormente, a programação do curso previa a construção coletiva de um *site* durante o ano. Por isso, a *homepage* desse *site* foi apresentada aos alunos logo no início do semestre, juntamente com a programação do curso e a descrição das atividades a serem desenvolvidas pelos grupos.

A avaliação de aprendizagem do curso foi dividida da seguinte maneira: primeiramente, na forma de um processo de avaliação contínua, de acordo com a participação de cada aluno nas atividades desenvolvidas ao longo do semestre, conforme explicitado no plano de ensino. Além desse procedimento, as atividades concluídas ao final de cada bimestre (elaboração de páginas pessoais e apresentações orais, respectivamente) seriam avaliadas pelo grupo e pelo professor e, finalmente, também haveria uma prova ao final de cada bimestre. Assim, a nota bimestral seria atribuída de forma a agregar os diversos procedimentos de avaliação utilizados durante o período.

Nas próximas seções, discutirei detalhadamente como foi o desenrolar do curso em 2003 a partir dessa proposta. Antes disso, descrevo a composição inicial do *site* elaborada a partir das informações colhidas no Questionário de Análise de Necessidades e de sugestões minhas e do estagiário que a elaborou.

### **3.1.1.6 A composição inicial do site apresentada aos alunos no início de 2003**

A diagramação da *homepage* do *site* foi elaborada sem que houvesse um estudo preliminar sobre concepção de páginas na *web*. As escolhas de cores, disposição na tela, tamanho de fonte, etc. foram conduzidas de forma intuitiva, combinando os gostos pessoais do aluno estagiário e meu. Posteriormente, o *layout* foi discutido com os alunos do curso, que deram algumas sugestões, que foram

---

<sup>29</sup> A forma como essa atividade foi conduzida será explicada posteriormente.

incorporadas nessa fase do estudo. Apenas no final de 2004, houve tempo e foi feito um estudo para aprofundamento de questões relacionadas à arquitetura da cibercepção (Leão, 2001) e questões de navegabilidade e usabilidade (Nielsen, 2000; Nielsen e Tahir, 2002). Essas questões serão discutidas mais adiante.

A Figura 3.2 a seguir mostra uma reprodução reduzida e numerada da página inicial do *site* para facilitar a descrição dos itens que fizeram parte da proposta inicial do projeto.

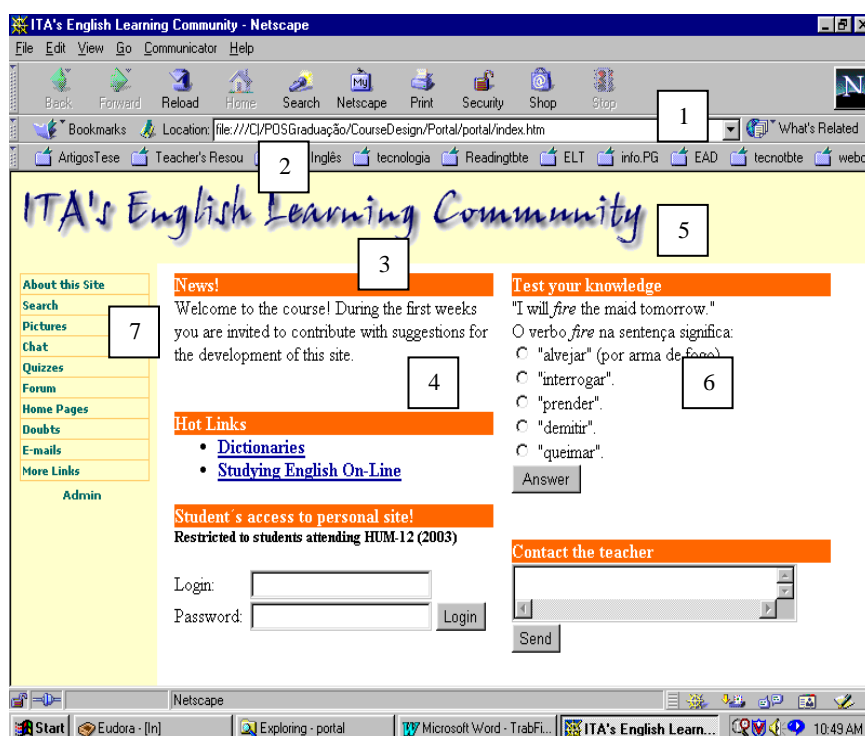


Figura 3. 2 Reprodução numerada da página inicial do *site*, preparada para o curso em 2003

(1) A escolha do nome *ITA's English Learning Community* teve por objetivo sugerir a finalidade à qual o *site* se destina: proporcionar um espaço virtual de convivência e colaboração entre alunos, colaboração essa entendida como o estabelecimento de objetivos comuns a serem alcançados com todos os integrantes do grupo trabalhando conjuntamente, sem distinções hierárquicas (Dillenbourg, 1999). Segundo Bessa e Fontaine (2002:47), ambientes colaborativos devem ser valorizados no processo educacional uma vez que, conforme destacam os autores: “salientam a importância da aprendizagem feita **na** e **pela** ação, com o objetivo de servir fins relevantes para os indivíduos. Uma aprendizagem que não seja desprovida de sentido para os alunos.” A inclusão do termo “*community*” no

nome do *site* também reflete minha intenção e minha escolha metodológica ao propor um local virtual que pudesse ser co-construído e compartilhado pelos participantes do curso ao longo do curso.

- (2) O local *News* foi proposto para disponibilizar, semanalmente, ou de acordo com as necessidades e andamento do curso, informações relevantes para os alunos.
- (3) A idéia de *Hot Links* era a de disponibilizar links de interesse para os alunos. Para iniciar o curso e já ter algo à disposição dos alunos para o início do semestre, inseri *links* para dois dicionários *on-line* de uso livre (inicialmente foram escolhidos dois dicionários: Cambridge e Longman) e também algumas indicações de *links* para estudo de inglês. A proposta era a de que este lugar fosse utilizado para a inserção de alguns dos trabalhos feitos pelos grupos durante o semestre.
- (4) Todos os locais do *site* foram concebidos para que qualquer pessoa pudesse ter acesso, com exceção deste, restrito apenas aos alunos do curso. O objetivo inicial era o de permitir a criação e o desenvolvimento de material a ser disponibilizado no *site*. Conforme indicaram dados colhidos no Questionário de Análise de Necessidade respondido pelos alunos no final de 2002, durante o curso, os alunos gostariam de realizar atividades na forma de criação de páginas pessoais e de textos diversos. Para tanto, a idéia original era a de que, para inserir seus textos e visualizar os trabalhos feitos pelos demais alunos, os participantes do curso receberiam *login* e senha para ter acesso a este espaço virtual restrito<sup>30</sup>. O princípio teórico subjacente a essa proposta está respaldado no construtivismo sócio-interacionista (Vigotski, 1998a; 1998b; Oliveira, 1998), pois, segundo Barros & Cavalcante (2000: 47), ao compartilharem seus trabalhos uns com os outros, os alunos são incentivados “à troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.”
- (5) O espaço *Test your knowledge* foi proposto pelo estagiário. Segundo ele, os estudantes gostam do desafio de responder a testes que lhes fornecem a resposta correta automaticamente, o que remete ao uso do computador como sistema de tutoria (cf. exemplificação de Warschauer, 1996; 2000). A sugestão do aluno era a de que o grupo organizasse, durante o curso, um banco de testes

---

<sup>30</sup> O funcionamento deste espaço era parte do projeto de iniciação científica mencionado anteriormente.

a ser disponibilizado no *site*. Esses testes seriam voltados para questões relacionadas à gramática da língua inglesa e para a aquisição de vocabulário e seriam inseridos num banco de dados de forma a viabilizar uma atualização constante para este componente do *site*. A estruturação do banco de dados, a disponibilização eletrônica das respostas de cada teste e a atualização automática seriam desenvolvidas pelo estagiário; os conteúdos, ou seja, os testes seriam fornecidos pelos alunos como parte das atividades desenvolvidas durante o curso de inglês. Testes com respostas automáticas por si só não vão ao encontro das concepções de ensino-aprendizagem subjacentes à proposta do curso, pois tais testes assemelham-se a atividades didáticas fundamentadas no behaviorismo (Skinner, 1970) e a uma visão estrutural de ensino de línguas, na qual o uso do computador se dá por meio da instrução programada, ou seja, de um método de instrução pelo qual o microcomputador é realmente colocado na posição de quem **ensina** ao aluno (Chaves, 2003). A proposta do aluno era a seguinte: ao responder um teste de múltipla escolha eletronicamente, o aluno receberia um estímulo na forma de um aviso automático que lhe informaria se sua resposta estaria correta ou não. No caso da resposta certa, o aluno seria parabenizado; no caso da resposta errada, o aluno seria orientado a tentar novamente. Vislumbrei na proposta do aluno a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho a ser feito em grupo pelos alunos durante o curso: eles poderiam elaborar coletivamente as questões a serem disponibilizadas no banco de dados, ou seja, o processo de organização e escolha das questões seria incorporado à programação do curso, fazendo dessa atividade um trabalho colaborativo entre os alunos. Foi por isso que, nas atividades em grupo para o primeiro semestre de 2003, havia uma proposta nesse sentido.

- (6) O *Contact the Teacher* foi criado com a finalidade de se estabelecer um canal de comunicação com a professora-*designer*.
- (7) Os conteúdos deste índice foram colocados provisoriamente para, posteriormente, serem negociados com os alunos durante o semestre. Em princípio, *About this site*, foi sugerido como forma de veicular informações sobre o curso, o *site* e a proposta metodológica que os fundamenta; *Search* para dar acesso a ferramentas de busca para facilitar pesquisas na internet que, porventura, os alunos viessem a fazer; *Pictures*, para ser um mural com fotos que

documentam a rotina dos alunos no campus; *Quizzes*, um banco de problemas (geralmente de lógica) propostos, discutidos e resolvidos em aula pelos alunos e, posteriormente divulgados no *site*; o *Fórum* para se exercitar a discussão *on-line* por meio de temas propostos pelos próprios alunos; *home-pages*, para disponibilizar as páginas pessoais dos alunos, elaboradas durante o curso; *Doubts*, para listar as dúvidas enviadas ao professor pelo *Contact the teacher* e, posteriormente, respondidas; O *link e-mails*, para divulgar a lista de endereços eletrônicos dos alunos e da professora do curso; *More links*, para organizar acessos a *links* de duas naturezas distintas, também seguindo sugestões dos alunos colhidas nos questionários: a) *links* com sugestão de *sites* para leitura de interesse dos alunos (revistas científicas e jornais, por exemplo) e, b) *links* relacionados ao estudo de engenharia (universidades e associações internacionais, dentre outros). As atividades em grupo (conforme descritas no plano de ensino) foram propostas justamente com o objetivo de se desenvolverem conteúdos para esses locais, previstos no *site*.

O ano letivo de 2003 teve início, então, com a apresentação do plano de ensino vinculado à construção coletiva do *site*. Conforme dito anteriormente, minha intenção como professora, *designer* do curso e pesquisadora era de, com essa proposta, desenvolver um curso instrumental de língua inglesa fundamentado em três eixos teóricos: projetos educacionais de cunho progressista (Giusta, 2003; Moraes 1997; 2002); pilares do conhecimento (Delors et al, 2001); e tecnologia e educação (Ramal 2002; Sampaio e Leite, 1999; Kenski, 2001;2003; Chapelle, 2003), e, com isso, chegar a uma programação ideal para o curso de inglês para a Instituição, dentro do espaço previsto no currículo para esse curso, ou seja, o primeiro ano de graduação do curso de Engenharia. Além disso, esperava que o *site* pudesse ser tanto um elemento motivador para os alunos durante o curso, como um local a ser utilizado posteriormente por toda a comunidade, não apenas pelos alunos durante o curso. A proposta do curso foi apresentada aos alunos no início do semestre e foi-lhes explicado que o curso seguiria uma estrutura de programação flexível, calcada na negociação entre professora e alunos (Breen e Littlejohn, 2000) e na avaliação continuada de necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998) e de

direitos (Benesch, 1999; 2001). Com base nessa proposta, teve início o ano letivo de 2003, e a fase seguinte do primeiro ciclo: ação e observação, que relato a seguir.

### **3.1.2 Ação e Observação 1 a: o primeiro bimestre de 2003**

Conforme explicitarei no Capítulo 2, os movimentos da pesquisa-ação podem sobrepor-se e entrelaçar-se (Van Lier, 1996). Assim, nesta pesquisa, “ação” e “observação” encontram-se entrelaçadas e são, portanto, descritas concomitantemente, pois não há como dissociá-las – a ação representa o curso em andamento, que é preparado a partir do plano inicialmente estabelecido e dos dados advindos da análise de necessidades, e a observação é feita por mim ao longo de todo o processo.

#### **3.1.2.1 A análise de necessidades no início do ano de 2003**

Os dados apresentados anteriormente (cf. 3.1.1.3 deste capítulo) referiam-se às respostas fornecidas pelos alunos em 2002. No início do ano letivo de 2003, os alunos responderam o mesmo questionário de Análise de Necessidades. Isso foi feito com o intuito de verificar se as respostas dadas pelos alunos ingressantes no curso de graduação em 2003 iam efetivamente ao encontro dos dados colhidos anteriormente, se o programa desenhado para o primeiro semestre de 2003 estava adequado ao novo grupo, para fazer alterações e ajustes, se fosse preciso, e também, para confirmar a resposta para a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho, cujo objetivo era o de verificar quais são as necessidades de aprendizagem de língua inglesa dos alunos do primeiro ano de graduação em Engenharias do ITA. Embora o curso tenha sido ministrado para dois grupos diferentes nos dois anos em que os dados foram coletados, o plano de ensino que norteou o curso e o *site* que foi desenvolvido foram um só. A análise dos questionários avaliativos foi feita juntando-se as respostas dos dois grupos, de forma a não considerar as diferenças entre eles. Os conteúdos que foram inseridos no *site*, por sua vez, incluíram atividades preparadas pelas duas turmas. O que considerei para análise, portanto, foram o curso e as respostas dadas pelos alunos das duas turmas, indistintamente. Desta vez, 35 alunos (17 de uma turma e 18 de outra) responderam o questionário.

Com relação à primeira pergunta do questionário, as respostas foram muito semelhantes às do ano anterior:

Considerando seu processo de formação em engenharia, você acredita que o conhecimento de inglês:	2002 48 alunos	2003 35 alunos
essencial.	98%	96%
importante porém não é essencial.	2%	4%
desnecessário.	-	-

**Quadro 3. 11 Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 1**

A maioria dos alunos (96%) considerou que aprender inglês na graduação é essencial para o estudante de engenharia e, novamente, nenhum aluno considerou o conhecimento da língua desnecessário.

Quando perguntados se o curso deveria ser oferecido a todos os alunos ou apenas àqueles com dificuldades em leitura na língua inglesa, as respostas foram muito semelhantes às do ano anterior:

Como o currículo do ITA prevê um ano para as matérias de inglês (no primeiro Fundamental), esses cursos devem atender: (assinale uma única opção)	2002 48 alunos	2003 35 alunos
Apenas aos alunos com muita dificuldade em leitura na língua inglesa.	12%	7% (3 <sup>o</sup> )
A alunos com níveis de conhecimento lingüístico variados para que possam melhorar nas diversas habilidades.	31%	37% (2 <sup>o</sup> )
Praticamente a todos os alunos, exceto aqueles que comprovem proficiência na língua.	56%	56% (1 <sup>o</sup> )
Não devem ser oferecidos cursos de inglês no ITA.	-	-

**Quadro 3. 12 Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 2**

Observa-se que 56% foram de opinião que apenas os alunos com proficiência comprovada fossem dispensados do curso, porcentagem essa exatamente igual à verificada no ano anterior; enquanto que 37% consideraram que o curso deveria ser oferecido a alunos com níveis de conhecimento variados para que pudessem melhorar nas diversas habilidades. Ainda, enquanto que em 2002,



12% consideraram que o objetivo do curso deveria ser o de focar apenas a leitura, em 2003, esse índice caiu para 7%. Essas respostas ajudaram a confirmar a relevância do curso de inglês na graduação.

Do mesmo modo que no ano anterior, os alunos apontaram a importância que vêm do foco nas diferentes habilidades comunicativas da língua, durante o curso na pergunta seguinte do questionário:

Os cursos de inglês do ITA devem focalizar o aprimoramento de quais habilidades:	2002 48 alunos	2003 35 alunos
Leitura	<b>73%</b> (1 <sup>o</sup> )	<b>71%</b> (2 <sup>o</sup> )
Escrita	54%	50%
Fala	66%	70%
Comp. Oral	<b>68%</b> (2 <sup>o</sup> )	<b>75%</b> (1 <sup>o</sup> )

**Quadro 3. 13 Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 3**

Diferentemente do ano anterior, a habilidade de compreensão oral foi apontada como a mais importante em 2003, seguida da compreensão escrita, que havia sido a mais importante em 2002. Essa resposta mostrou que o plano de ensino direcionado para as quatro habilidades comunicativas ia ao encontro das expectativas dos alunos.

Quanto aos objetivos que o curso deveria procurar alcançar no período de um ano, pode-se observar no quadro a seguir que alguns itens coincidiram com os itens apontados pelos alunos no ano anterior como sendo os mais importantes.

Os cursos de inglês no primeiro ano do ITA devem ter por objetivo mínimo:	2002 48 alunos	2003 35 alunos
quebrar a aridez do currículo, centrado em matemática, física e química;	25%	21%
ensinar a língua e também oferecer oportunidades para que os alunos possam refletir sobre temas variados de interesse do grupo;	<b>50%</b>	48%
preparar o aluno para utilizar a língua inglesa como meio de comunicação eletrônica;	31%	43%
preparar o aluno a ler textos acadêmicos nas áreas técnico-científicas;	<b>58%</b>	45%
habilitar o aluno a ler textos de diversas fontes;	42%	<b>50%</b>
preparar o aluno a ler e discutir textos de diversas fontes;	<b>58%</b> (1 <sup>o</sup> )	<b>63%</b> (1 <sup>o</sup> )
preparar o aluno para redigir trabalhos acadêmicos em inglês (resumos de trabalhos, currículos, cartas...)	34%	43%
preparar o aluno para fazer apresentações orais sobre temas variados;	<b>44%</b>	49%
dar oportunidade para o aluno aprimorar conhecimentos da língua adquiridos anteriormente;	<b>44%</b>	<b>54%</b>
refletir sobre o papel social da língua inglesa no nosso meio;	12%	11%
procurar entender o inglês como um meio de comunicação possível no mundo de hoje	35%	43%

**Quadro 3. 14 Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 4**

Assim como no levantamento feito ao final de 2002, ler e discutir textos de fontes diversas foi o item mais indicado pelos alunos: (58% em 2002 - 63% em 2003). Os demais itens não foram apontados na mesma ordem de um ano para o outro; porém, as indicações feitas pelos alunos no início de 2003, vieram a reforçar que as escolhas do plano para o ano letivo iriam atender aos objetivos mínimos que os alunos esperavam que o curso atendesse, ou seja, aprimorar conhecimentos da língua adquiridos anteriormente (44% em 2002 - 54% em 2003); e preparar os alunos para fazer apresentações orais sobre temas diversos (44% em 2002 - 49% em 2003).

Podemos observar, no quadro a seguir, que alguns itens apontados pelos alunos como sendo de maior importância para uma página do curso de inglês na *web* foram muito semelhantes nos dois anos. Outros, não:

Quais os itens que uma página do curso de inglês do ITA na Internet deve contemplar?	2002 48 alunos	2003 35 alunos
Textos de leitura	<b>83%</b> (1 <sup>o</sup> )	<b>91%</b> (1 <sup>o</sup> )
Jogos	33%	28%
problemas e resoluções (quizzes)	<b>56%</b>	<b>74%</b>
Dicas de gramática	<b>69%</b>	<b>74%</b>
Exercícios de gramática	44%	57%
Divulgação de material produzido pelos alunos	<b>69%</b>	<b>78%</b>
bate-papo em inglês	46%	60%
Fórum	10%	38%
relação de e-mail dos alunos	33%	51%
páginas pessoais em inglês	38%	38%
textos em geral	44%	48%
Poemas	19%	20%
Material apresentado em aula (a ser disponibilizado)	40%	51%
Links para sites interessantes - aprendizagem de língua inglesa	<b>79%</b>	<b>77%</b>
Links em língua inglesa para sites interessantes relacionados à formação do engenheiro	58%	60%
Links para sites interessantes de um modo geral	50%	66%

**Quadro 3. 15 Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 5**

Dentre os itens preferidos pelos alunos, observamos que textos para leitura (83% em 2002 – 91% em 2003) foi o mais indicado nos dois anos; a indicação de *links* relacionados à aprendizagem de inglês (79% em 2002 – 77% em 2003) foi muito semelhante e a solicitação de espaço para divulgação de materiais produzidos pelos alunos aumentou (69% em 2002 – 78% em 2003), reforçando a importância desse local no *site* do curso; o mesmo aconteceu com a inclusão de *quizzes* (56% em 2002 – 74% em 2003) e de dicas de gramática (69% em 2002 – 74% em 2003).

Dentro do item “espaço de materiais produzidos pelos alunos”, algumas indicações foram um pouco diferentes: bate-papo em inglês (46% em 2002 – 60% em 2003); material utilizado em aula (39% em 2002 – 51% em 2003); e fórum (10% em 2002 - 38% em 2003, o que é um aumento significativo). Outras indicações permaneceram muito semelhantes, como textos em geral (44% em 2002 – 48% em 2003); e páginas pessoais dos alunos (37% em 2002 – 38% em 2003).

Finalmente, quanto ao nível de letramento digital dos alunos, os resultados foram um pouco diferentes do final de 2002 para o início de 2003, como mostram os quadros a seguir. Essas diferenças serviram como um alerta para mim, como professora, no sentido de orientar os alunos no início do curso quanto ao uso de ferramentas digitais e solicitar aos com maior capacidade tecnológica para auxiliar os outros que ainda tivessem alguma dificuldade nesse sentido.

Os resultados mostraram que o computador era presença constante na rotina dos alunos em 2002: 93% deles já faziam uso dessa ferramenta para os estudos e 87% disseram utilizá-lo também para lazer, como mostra o quadro:

Você utiliza o computador no seu dia-a-dia:	2002	2003
	48 alunos	35 alunos
estudo	93%	66%
lazer	87%	91%

**Quadro 3. 16 Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 6**

O mesmo não ocorreu em 2003, quando apenas 66% disseram utilizá-lo para os estudos. Só que nesse ano, 91% afirmaram utilizar o computador para lazer, um indício de que a questão não estava na familiaridade com a máquina, e sim, em relação ao uso que se faz dela.

Além disso, enquanto que em 2002 o questionário mostrou que 100% estavam acostumados a fazer pesquisas na Internet, apenas 86% deram essa resposta em 2003. O mesmo aconteceu com o uso de editores de texto: 84% disseram que usavam editores de texto em 2002 enquanto que apenas 57% deram essa resposta no ano de 2003. Já quanto ao uso de e-mail como meio de comunicação pessoal, mais alunos disseram utilizá-lo em 2003 do que em 2002 (81% em 2002 e 91% em 2003). O mesmo aconteceu com o item “jogos”, mais

utilizados pelos alunos em 2003 do que em 2002. Essas diferenças possivelmente explicam o fato de mais alunos utilizarem o computador como ferramenta para o lazer do que para os estudos em 2003 do que em 2002. Esses índices podem ser verificados a seguir:

Caso tenha escolhido uma das duas primeiras opções na pergunta anterior, para que você utiliza o computador?	2002 48 alunos	2003 35 alunos
pesquisa na internet	<b>100%</b>	<b>86%</b>
jogos	60%	66%
bate-papo	54%	54%
e-mails pessoais	<b>81%</b>	<b>91%</b>
e-mails para estudo	23%	23%
editores de textos	<b>84%</b>	<b>57%</b>
planilhas eletrônicas	46%	14%
editores de html	10%	11%
power point	<b>71%</b>	<b>77%</b>
programação	15%	11%
outros	17%	11%

**Quadro 3. 17 Questionário de Análise de Necessidades 2003 – Pergunta 7**

De um modo geral, o que pude observar foi que a maioria das respostas dadas no início de 2003 foi ao encontro dos dados obtidos em 2002 e conseqüentemente, do plano de ensino proposto, confirmando, assim, as respostas dadas à primeira pergunta de pesquisa proposta neste trabalho. Não foram necessárias alterações na proposta inicial do curso: apenas pequenos acertos para priorizar atividades de compreensão oral; e alguns ajustes no sentido de dar suporte àqueles alunos ainda não familiarizados com o uso do computador como ferramenta que pode ser incorporada a seus estudos. Portanto, as diferenças observadas entre os questionários de 2002 e de 2003 no que diz respeito à falta de familiaridade dos alunos para o uso do computador para os estudos foram encaradas por mim como um desafio e não como um empecilho. Durante o curso de 2003, procurei conscientizar os alunos do uso do computador como ferramenta relevante para os estudos, não apenas para o lazer. Também procurei saber, logo no início do

semestre, quais eram os alunos mais familiarizados com o uso do computador, para que esses pudessem ajudar aqueles menos familiarizados a utilizarem adequadamente essa ferramenta.

Assim, após ter feito um primeiro levantamento de necessidades no final de 2002, que orientou a estruturação do plano de curso e do *site*, e de um novo levantamento de necessidades no início de 2003, com o intuito de verificar se o plano inicialmente proposto precisava de ajustes e de alterações antes de ser colocado em prática, teve início o ano letivo de 2003.

### **3.1.2.2 O Primeiro Bimestre de 2003**

Com o início do ano letivo de 2003, o plano de curso e a proposta do *site*, conforme já descritos na Seção 1.1.2., foram apresentados aos alunos e colocados em prática. É importante ressaltar, mais uma vez, que o estágio do aluno de Engenharia da Computação terminou em fevereiro, antes do início do semestre letivo de 2003, o que significa que no primeiro semestre do ano, o *site* ficou sem suporte direto: em julho, o projeto de Iniciação Científica do aluno foi aprovado (conforme mencionado no capítulo anterior) e o aluno pôde retornar às atividades. Assim, os trabalhos desenvolvidos durante o curso no primeiro semestre de 2003 foram efetivamente inseridos no *site* no início do segundo semestre do ano, em agosto de 2003.

Logo no início das aulas, foram propostas duas frentes de trabalho que seriam seguidas ao longo do semestre: a primeira, com atividades em sala de aula, com o objetivo, no primeiro bimestre, de preparar o aluno para falar sobre ele mesmo, ler sobre faculdades de engenharia em países de língua inglesa e sobre o perfil de estudantes nessas faculdades, para, finalmente, elaborar sua página pessoal. No segundo bimestre, o plano de curso previa a elaboração de apresentações orais. A segunda frente de trabalho proposta tinha por objetivo o envolvimento dos alunos em atividades em grupos, desenvolvidas em sala de aula e fora dela, seguindo um roteiro entregue no primeiro dia de aula. Os alunos, divididos em grupos, ficariam encarregados de uma atividade diferente a cada mês de forma a que, ao final do semestre, cada aluno pudesse participar de quatro tipos de

atividade. O roteiro para a condução dessa proposta de trabalho em grupo seguiu o seguinte formato:

### **ACTIVITY TO BE DONE IN GROUPS:**

The aim of this task is to prepare some interesting content to enrich our website. In order to do this, we are going to divide ourselves into groups to perform the activities according to the examples provided below:

### **TEST YOUR KNOWLEDGE:**

Your task for this month will be to select/organize different multiple choice tests focusing on ..... . Follow the model below:

e.g. *I will fire the maid tomorrow.*

O verbo *fire* na sentença acima significa:

- a) Alvejar (com arma de fogo)
- b) Interrogar
- c) Prender
- d) Demitir
- e) Queimar

(Solution: d)

### **QUIZZES:**

Your task for this month will be to select/organise/create a selection of quizzes (and their solutions) for your colleagues to solve. Look at an example:

e.g. A tramp can make a new cigarette out of five cigarette butts. How many cigarettes can he smoke if he picks up 125 butts?

(Solution: The tramp can make 31 cigarettes).

### **PICTURES:**

You are going to take pictures, draw cartoons or take examples of any aspect that you find interesting in your everyday life in the campus to put on our virtual noticeboard.

### **MORE LINKS:**

You will be in charge of organizing a list of interesting sites (according to the instruction on the table) and give a brief summary of what can be found in that particular site.

The tasks are to be handed in on March 21, April 16, May 23 and June 13  
respectively.

### **Quadro 3. 18 Roteiro para atividade em grupos**

Esse roteiro foi elaborado com o intuito de levar os alunos a prepararem alguns conteúdos a serem posteriormente inseridos no *site*, que até aquele

momento era apenas uma proposta. A divisão dos grupos procurou seguir a seguinte orientação:

	GROUP 1	GROUP 2	GROUP 3	GROUP 4
WEEK 2 – 4	Test your knowledge (vocabulary)	More Links (English speaking universities)	Quizzes	Pictures
WEEK 5 – 8	Pictures	Test your knowledge (verb tenses)	More Links (English language learning)	Quizzes
WEEK 1 – 4	Quizzes	Pictures	Test your knowledge (conjunctions)	More Links ((Scientific magazines and journals)
WEEK 5 – 8	More Links (sites related to Engineering)	Quizzes	Pictures	Test your knowledge (prepositions)

**Quadro 3. 19 Divisão dos grupos ao longo do bimestre para atividade em grupo**

Ao final do primeiro mês de aula, fiz uma consulta informal sobre o andamento do curso junto aos alunos na forma de uma conversa ao final da aula. Essa conversa permitiu que eu constatasse que os grupos não estavam conseguindo articular o trabalho proposto conforme planejado, pois os alunos estavam sobrecarregados de atividades, não apenas no curso de inglês, mas principalmente nos outros cursos que compõem o currículo do primeiro ano de graduação. Os alunos expressaram sua preocupação com o cumprimento dos prazos inicialmente estabelecidos e também com o fato de que as atividades propostas para serem feitas em grupo fora do horário de aula demandavam muito tempo. Sugeriram que parte do horário de aula fosse alocado para que os grupos trabalhassem em sala e solicitaram uma reorganização no plano de ensino apresentado a eles no início do semestre. Esse foi então o primeiro alerta para mim, como professora, *designer* e pesquisadora, sobre a relevância de se considerar o contexto no qual o curso está inserido ao elaborar uma proposta de curso. Foi aí, também, que comecei a perceber como a negociação (Breen e Littlejohn, 2000) e a análise dos direitos (Benesch, 1999, 2001) podem influenciar a prática pedagógica do professor e ajudar no realinhamento do curso. A partir dessa conversa com os alunos, fizemos uma reorganização das atividades de sala e uma redistribuição dos trabalhos para os grupos. No que diz respeito ao plano de ensino do semestre, ficou



combinado que as atividades inicialmente propostas para o primeiro bimestre, incluindo-se aí a produção de material para as páginas pessoais dos alunos, se estenderiam para o semestre todo, com a inserção de mais atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão e produção escrita, atendendo assim à solicitação dos alunos, que estavam sentindo falta de mais atividades voltadas a essas habilidades. As apresentações orais, previstas para o segundo bimestre, por sua vez, seriam transferidas para o segundo semestre do ano. Já no que diz respeito aos trabalhos em grupo, decidiu-se que os grupos teriam mais tempo para desenvolver seus trabalhos, e que os trabalhos feitos seriam discutidos em aula com toda a turma quinzenalmente. O plano de ensino para o primeiro semestre do ano, ficou então reorganizado da seguinte forma:

	Primeiro Semestre	Segundo Semestre
<b>Atividades do semestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de <i>sites</i> de faculdades de engenharia americanas, britânicas, australianas, etc. onde se é possível ter acesso a páginas pessoais de alunos.</li> <li>- Atividades de leitura e discussão do material encontrado.</li> <li>- Atividades de leitura e discussão do material produzido pelos alunos do mesmo curso de inglês em 2002.</li> <li>- Desenvolvimento de atividades relacionadas a falar e a responder perguntas sobre si;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades relacionadas a escrever sobre si.</li> <li>- Atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão e produção escrita.</li> </ul>	Apresentações Oraís
<b>Trabalho</b>	Elaboração da página de apresentação pessoal de cada aluno a ser inserida no <i>site</i> do curso.	
<b>(em grupos) Uma tarefa diferente por bimestre.</b>	<p>Grupo 1 – Elaboração de testes para o link <i>Test your knowledge</i></p> <p>Grupo 2 – Organização do mural de fotos do link <i>Pictures</i></p> <p>Grupo 3 – Organização de testes de lógica para o link <i>Quizzes</i>.</p> <p>Grupo 4 – Pesquisas para o link <i>More Links e Hot Links</i></p>	

Quadro 3. 20 Plano de Ensino reformulado para o primeiro semestre de 2003

Ao final do primeiro bimestre, os alunos prepararam um primeiro esboço do texto que comporia sua página pessoal e o primeiro bloco dos trabalhos dos grupos foi apresentado e discutido em aula. Em seguida, os alunos, num total de 35, responderam um questionário, reproduzido a seguir, para avaliar a atividade feita em grupos. Esse instrumento de avaliação de trabalho em grupo também serviu para nortear o andamento do trabalho para o restante do ano:

<b>Questionário de avaliação de trabalhos em grupo:</b>	
Assinale o trabalho feito por seu grupo:	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreva suas impressões sobre a atividade feita em grupos.	
1.	Como foi a distribuição/organização da tarefa dentro do grupo?
2.	Você ficou satisfeito com o resultado final do trabalho? Por que?
3.	A atividade da qual você participou contribuiu para o seu conhecimento de língua inglesa? Explique.
4.	Sugestões para a continuidade desta atividade:
5.	Você gosta de trabalhos em grupo? Por quê?

**Quadro 3. 21 Roteiro do Questionário de Avaliação de Trabalhos em Grupo**

Além disso, o questionário permitiu que os seguintes aspectos fossem analisados: participação em atividade feita em grupo (distribuição das atribuições no grupo; motivação para esse tipo de atividade didática; e gosto por trabalho feito em grupo) e conseqüentemente, aspectos relacionados à colaboração (Romero, 1998; Dillenbourg, 1996; 1999); e contribuição da atividade para a aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, foi possível observar se o trabalho proposto estava efetivamente fundamentado nos eixos teóricos escolhidos para nortear o curso instrumental de inglês.

As respostas dadas a essas perguntas, que discuto a seguir, ajudaram no delineamento da continuidade dessa atividade em grupos e no planejamento do curso para o restante do semestre. Serviram, portanto, como instrumento de análise continuada de necessidades (Dudley Evans e St Jonh, 1998).

### **3.1.3 Reflexão 1 a**

Essa reflexão divide-se em duas partes. Primeiramente apresento e discuto os resultados do Questionário de Avaliação do Trabalho em Grupo; em seguida teço alguns comentários sobre os resultados obtidos nessa análise, buscando, assim, responder a segunda pergunta de pesquisa: verificar quais as contribuições do processo de avaliação continuada de necessidades e da negociação para o desenho e implementação do curso.

#### **3.1.3.1 Aplicação e Análise do Questionário de Avaliação do Trabalho em Grupo**

No que diz respeito à distribuição e organização do trabalho dentro do grupo, ficou claro que os alunos têm o hábito de dividir as tarefas entre si, de forma cooperativa, estabelecendo uma certa ordem, que é controlada por alguma forma de hierarquia, já que cada um faz uma parte do trabalho que, em seguida, é organizado por um líder escolhido dentro do próprio grupo, conforme ilustram os exemplos a seguir, extraídos dos questionários:

*“Elegemos um líder, que organiza as atividades. Os itens são pesquisados individualmente e entregues ao líder, que monta o trabalho no esquema previsto”* (grupo: quizzes).

*“Cada um arrumou 4 fotos, 2 organizaram a página e 3 selecionaram o material, montaram o acervo e o comentário”* (grupo: pictures).

Por um lado, observa-se que essa iniciativa dos alunos vai ao encontro dos pilares do conhecimento (Delors et al., 2001), uma vez que leva o aluno a ter que compartilhar conhecimentos e a dividir tarefas. Por outro lado, observa-se, também, a dificuldade de se desenvolver um projeto dessa natureza de uma forma mais

homogênea, já que os alunos sentem a necessidade de sub-dividir a atividade, de forma a que cada aluno faça uma parte do trabalho, que em seguida será agrupado num todo. Não há o hábito de fazer a atividade como um grupo, de forma colaborativa.

Uma outra dificuldade também desponta devido à dificuldade de se conciliarem todas as atividades do currículo, não apenas aquelas que são solicitadas no curso de inglês, conforme ilustram alguns dos depoimentos:

*“Disponibilizar um prazo maior de entrega do material que seja flexível com o calendário de provas (das outras matérias do primeiro ano)”* (grupo: pictures).

*“Acho que se pudéssemos fazer todo o trabalho durante a aula, ajudaria”* (grupo: Internet search).

Isso porque o curso, conforme já explicitado, ocorre concomitantemente às outras matérias da graduação, todas da área de Ciências Exatas e que seguem uma metodologia tradicional. Os alunos são muito cobrados com relação à entrega de listas de exercícios, provas e obtenção de boas notas. A participação do aluno em atividades como as propostas no curso de inglês, embora consideradas interessantes e úteis para o aprendizado da língua, ficam sempre em “segundo plano” dentro desse contexto, conforme ilustram os excertos acima.

Os alunos sempre se queixam de prazos e da pressão que sentem por parte das matérias do primeiro ano, que são ministradas paralelamente ao curso de inglês. Essa queixa, naturalmente interfere na produção e na participação dos alunos nas aulas de língua inglesa. Pelo fato desse curso estar inserido no currículo do curso de Engenharia, é compreensível que os alunos priorizem as matérias da área de Exatas, o que me leva à reflexão sobre a relevância do conhecimento do contexto em que o curso é ministrado. Dudley Evans e St. Johns (1998) chamam a isso de Análise do Meio (*means analysis*). Matravolgyi-Damião (mimeo), por sua vez, acrescenta a esse conceito a relevância do conhecimento da comunidade em que o curso está inserido. A literatura mostra que uma comunidade dificilmente se constitui, se não houver uma combinação entre uma série de elementos, dentre eles, objetivos compartilhados por todos os membros, senso de pertencimento ao meio e

normas, rituais e comportamentos característicos. Em estudo feito na Instituição em que o curso de inglês discutido neste trabalho está inserido, a autora constatou que esses elementos, que são constitutivos de uma comunidade, são muito visíveis e fazem parte do contexto institucional, que engloba a moradia estudantil e a faculdade. Conforme aponta Matravolgyi-Damião (mimeo);

*(...) o contexto institucional, que compreende moradia estudantil e faculdade, parece englobar elementos constitutivos de uma comunidade, o que nos permite dizer que esse meio se constitui como uma comunidade de prática, se assumirmos os pressupostos teóricos fundamentados por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), ou uma comunidade acadêmica, se tomarmos como pressuposto Johns (1997).*

Esses elementos, porém, não são observados quando o foco é especificamente voltado para o curso de inglês propriamente dito. Essa constatação levou à conclusão de que o curso, dentro do contexto institucional, não se constitui numa comunidade de prática (Wenger, 1998) ou acadêmica (Johns, 1997).

Apesar das dificuldades inerentes ao contexto, os alunos mostraram-se bastante satisfeitos com essa etapa do trabalho em grupo, conforme mostram os resultados nesse questionário. Dos 35 alunos, 83% disseram estar satisfeitos com o resultado do trabalho, 11% disseram-se insatisfeitos e 6% declararam-se parcialmente satisfeitos. A justificativa dada pelos alunos parcialmente satisfeitos ou insatisfeitos não diz respeito à proposta em si e sim a fatores externos, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

*“Não, porque devido à falta de tempo e de recursos não pudemos conseguir mais material”* (grupo: pictures).

*“Parcialmente, pois (o trabalho apresentado pelo meu grupo) poderia ter sido melhor preparado”* (grupo: pictures).

Os resultados mostraram que boa parte dos alunos, 83%, considerou que a atividade em si contribuiu para a aprendizagem da língua inglesa. Alguns depoimentos ilustram a percepção dos alunos sobre a contribuição dessa atividade para a aprendizagem da língua, quando constatam, por exemplo, que foram levados a desenvolver determinadas habilidades, como a compreensão e a produção escrita:

*“Sim, em termos de vocabulário e entendimento de quizzes através da leitura” (grupo: quizzes).*

*“Sim, já que exigiu conhecimento para elaborar frases e explicar eventos” (grupo: pictures).*

*“Sim, porque era algo do nosso interesse, ou seja, o inglês diretamente ligado à engenharia” (grupo: internet search).*

Aqueles alunos que consideraram que a atividade não contribuiu ou que a contribuição foi parcial, o que representa 17% do total de alunos, deram as seguintes explicações:

*“Não encontrei palavras que já não soubesse” (grupo: quizzes).*

*“Neste tipo de trabalho talvez não tanto, mesmo sendo um assunto interessante saber como é tratada a área de engenharia em outras faculdades do mundo” (grupo: Internet search).*

*“Mais ou menos, pois em nosso trabalho, na parte inglesa dele, fizemos a elaboração de frases usando nosso vocabulário” (grupo: pictures).*

É interessante observar, nos depoimentos acima, que emergem questões relacionadas à Abordagem Instrumental tanto quando o aluno declara que a atividade contribuiu para a aprendizagem da língua inglesa, como quando diz que a atividade não contribuiu para a aprendizagem da língua.

No que diz respeito ao gosto por trabalhos em grupo, 80% dos 35 alunos que responderam essa pergunta, disseram gostar desse tipo de dinâmica, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

*“Sim, porque interagir com os colegas ajuda na socialização e aprimoramento da capacidade de trabalhar em grupos” (grupo: internet search).*

*“Sim, pois surgem novas e boas idéias e também há sempre alguém que já tem conhecimento do assunto (construção de página na web) e você acaba aprendendo a manipular esses programas”* (grupo: pictures).

*“Sim, estimula a conversação e um aprende com o outro”* (grupo: quizzes).

*“Sim, já que simula uma situação que encontraremos em nossa vida profissional”* (grupo: pictures).

Além da percepção sobre a importância de se trabalhar em grupos como forma de auxílio na socialização e no preparo para o ingresso no mercado de trabalho, observa-se que os alunos começam a perceber que, por esse tipo de atividade no processo de ensino-aprendizagem, é possível haver troca entre os pares, que há um integrante do grupo que é mais competente e que pode ensinar os colegas (por exemplo, na construção de páginas na *web*) e que um poderá aprender com o outro (por exemplo, na prática da conversação em língua inglesa). Tais constatações confirmam o que diz Moraes (1997: 138) ao afirmar que o aprendiz é aquele “que constrói conhecimento com o mundo, com os outros, que organiza sua própria experiência e aprende de um jeito que lhe é original e específico”. Além disso, conforme indiquei anteriormente, ao propor este projeto não tive preocupação com o uso de ferramentas computacionais pois sabia que o aluno que não tivesse domínio do uso de alguma ferramenta, aprenderia a utilizá-la com seus pares. Os depoimentos acima não só comprovam que isso efetivamente ocorreu, como também vão ao encontro de um dos eixos teóricos que nortearam a elaboração do curso: os paradigmas educacionais de cunho progressista.

Apesar das constatações descritas no parágrafo anterior, 11% dos respondentes disseram preferir trabalhos individuais e justificaram tal preferência devido a questões de personalidade:

*“...não sou muito extrovertido.”*

*“... sou muito individualista.”*

*“...gosto de fazer do meu jeito.”*

Outros 8% fizeram comentários em que sinalizam preferir trabalhar sozinhos mas que, no caso da proposta deste trabalho, estavam satisfeitos por trabalharem em grupo, pelo fato de poderem compartilhar a atividade com os colegas e pela própria natureza da proposta, conforme mostram os depoimentos a seguir:

*“...costumo preferir trabalhos individuais. Só que neste caso destes trabalhos de inglês é sem dúvida preferível trabalhar em grupo para que um possa ajudar o outro”*.(grupo: vocabulary).

*“Depende das circunstâncias. No caso específico do trabalho de inglês eu acho válido e inovador, pois a criação de uma homepage irá incentivar a pesquisa (gerando mais conhecimento) sobre o inglês”* (grupo: pictures).

Esses depoimentos mais uma vez trazem à tona a relevância da colaboração entre os pares e da percepção dos alunos quanto ao caráter inovador da proposta de trabalho.

As sugestões dadas para a continuidade da atividade foram compiladas e expostas para os alunos numa transparência durante a aula (essas sugestões são indicadas nas duas primeiras colunas do quadro a seguir). Após discussão, juntamente com os alunos, preenchemos a terceira coluna do quadro, definindo, assim, aquelas sugestões que seriam incorporadas ao curso e aquelas que seriam desconsideradas pelo grupo. O quadro a seguir sintetiza as sugestões e os encaminhamentos para cada uma delas:



<b>Grupo</b>	<b>Sugestões</b>	<b><u>Encaminhamentos</u></b>
Internet	Abrir a pesquisa para <i>sites</i> sobre curiosidades científicas; intercâmbios entre faculdades, empresas de italianos e ex-italianos.	Já estava na proposta dos trabalhos em grupo.
	Fazer pesquisa sobre <i>sites</i> que não sejam somente sobre engenharia. Procurar <i>sites</i> de museus, cidades, fazer algo sobre <i>sites</i> de albergues da juventude.	Descartado, pois embora interessante, foge à proposta do curso.
	Fazer todo o trabalho durante a aula, ajudaria.	Parte do trabalho já está sendo feito em aula.
	Seguir o caminho do meu grupo, fazer uma pesquisa, selecionar <i>sites</i> , escrever descrições desses <i>sites</i> e colocar figuras ilustrativas em cada link.	Os outros grupos tentarão seguir esse modelo.
Vocabulary	Criar níveis de dificuldade.	Considerado prematuro.
Quizzes	Não esquecer de colocar a fonte de onde se tiram os quizzes.	Acatado pelo grupo.
	Inserir também <i>cartoons</i> como uma das atividades.	Desconsiderado pelo grupo.
	Diagramar melhor a página, estimulando a maior visitação dos alunos nela.	Sugestão encaminhada para ser avaliada um pouco mais adiante.
	Organizar apresentação dos trabalhos na sala em inglês.	Acatado pelo grupo
pictures	Tentar uma maior interação entre os grupos.	Acatado pelo grupo
	Fazer caricaturas.	Ninguém se prontificou.
	Disponibilizar um prazo de entrega do material que seja flexível com o calendário de provas.	Acatado pelo grupo
	Colocar todas as páginas num mesmo layout.	Sugestão encaminhada para ser avaliada um pouco mais adiante.

**Quadro 3. 22 Sugestões dos grupos e encaminhamentos**

Essa discussão com os alunos sobre as sugestões feitas por eles mesmos foi uma forma de negociar com todos os encaminhamentos para o restante do semestre, seguindo um dos princípios propostos por Breen e Littlejohn (2000: 19): “a negociação é um meio para o engajamento responsável na comunidade representada pela sala de aula”.

Assim, pela negociação com os alunos, procurei fazer com que eles também se sentissem participantes e agentes responsáveis pelo processo educativo, deixando de lado a passividade que é comum nesse contexto. Foi também uma forma de dar voz aos seus direitos (Benesch 1999; 2001), engajando-os no processo de tomada de decisões sobre o andamento da atividade, e conseqüentemente permitindo-lhes sugerir encaminhamentos e acatar ou refutar decisões. Conforme aponta Dudley Evans, (2001), esse processo torna os alunos participantes do processo acadêmico e ajuda-os a moldar a natureza do curso do qual participam.

Finalmente, as sugestões para ajustes no *site* foram divididas e agrupadas em três categorias: ajustes imediatos (a serem incorporados ao curso imediatamente); sugestões para o segundo semestre de 2003; e sugestões para 2004. O quadro a seguir ilustra essa divisão:

<b>Ajustes imediatos</b>	<b>Sugestões segundo semestre de 2003</b>	<b>Sugestões para 2004</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar mais tempo em aula para os grupos discutirem seus trabalhos entre si e com os outros grupos;</li> <li>- colocar a fonte de onde os trabalhos são extraídos.</li> <li>- Apresentar os trabalhos dos grupos na sala em inglês.</li> <li>- Tentar uma maior interação entre os grupos.</li> <li>- Ampliar os prazos de entrega de trabalhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Link para a página da instituição através do logo.</li> <li>- pesquisas na Internet sobre curiosidades científicas;</li> <li>- Links com maior variedade de assuntos e que auxiliem em sala de aula (links para apresentações orais, por exemplo, foram incluídos na página a partir dessa sugestão).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar a diagramação da página (essa questão tornou-se projeto de IC de outro aluno).</li> </ul>

**Quadro 3. 23 Sugestões imediatas e projeções para incorporação ao *site***

A partir desses encaminhamentos, as atividades em grupo puderam ter continuidade até o final do semestre. Conforme já apontado, a primeira sugestão foi a de disponibilização de um tempo de aula para que os grupos pudessem trocar idéias com os demais colegas. A outra sugestão, que foi imediatamente incorporada, diz respeito à disponibilização de mais tempo para que cada grupo concluísse seu trabalho e o apresentasse para a sala. Foi assim que os trabalhos de cada grupo,

inicialmente previstos para serem apresentados ao final de cada mês para que os alunos pudessem desenvolver atividades em cada um dos quatro grupos previstos, foram reorganizados para serem apresentados ao final de cada bimestre. Por isso, no primeiro semestre do ano, cada aluno participou de dois grupos, um em cada bimestre.

Além dessas sugestões, que foram incorporadas imediatamente ao curso, outras sugestões foram feitas pelos alunos, ficando combinado que elas seriam incorporadas ao projeto gradativamente, conforme o andamento do trabalho, já que se referiam à estruturação do *site*. A primeira sugestão, link para a *homepage* da instituição, só pôde ser viabilizada no segundo semestre do ano, quando obtivemos a bolsa para o estudante de iniciação científica; as demais sugestões, voltadas a pesquisas na Internet e orientações para atividades feitas em sala de aula, acabaram sendo incluídas no plano de curso no segundo semestre de 2003. Apenas a questão do *layout* da página ficou postergada para 2004, uma vez que isso não poderia ser viabilizado tecnicamente pelos alunos durante o ano de 2003.

### **3.1.3.2 Primeiras contribuições do processo de Avaliação Continuada de Necessidades e da Negociação para o desenho e implementação do curso**

O questionário avaliativo utilizado no meio do semestre, o primeiro que utilizei para avaliar o andamento do percurso, foi elaborado de forma a procurar compreender como os alunos se organizavam para trabalhar em grupos e a contribuição da atividade para a aprendizagem da língua inglesa. Retomo a estrutura do Quadro 2.6, Capítulo 2, para que o leitor possa visualizar as informações que esse questionário de avaliação de trabalho em grupo buscava colher e os subsídios que forneceu para reflexão e encaminhamentos para a pesquisa.

Questionário de avaliação de trabalho em grupo: primeiro bimestre de 2003 (Ciclo 1 – Reflexão 1 a)	
Informações que trouxe	Subsídios para reflexão/mudança
Organização das tarefas no grupo	Interação entre os alunos (trabalho colaborativo)
Opinião dos alunos sobre trab. grupo	Trabalho em grupo
Satisfação dos alunos	Inserção do curso de inglês no currículo da graduação (o contexto)
Aprendizagem da L2	Aprendizagem de L2
Sugestões para a continuidade da atividade	Estrutura do <i>site</i>

**Quadro 3. 24 Roteiro para elaboração do Questionário de Avaliação de Trabalho em Grupo**

As respostas dos alunos deixaram evidente que a divisão das atribuições dentro do grupo ocorre de forma cooperativa, entendendo que no conceito de cooperação, como descrito por Roschelle e Teasley (1995 *apud* Dillenbourg 1996) e Dillenbourg (1999), existe uma certa ordem a ser seguida, que é controlada por alguma forma de hierarquia, ou seja, a atividade é dividida entre os participantes do grupo, cada um executa sua parte individualmente, e em seguida, as partes são agrupadas e preparadas para apresentação, sendo que os alunos chegam a escolher um líder para que isso se torne possível.

Além disso, foi possível constatar que os alunos gostam de trabalhar em grupos, mas que têm problemas para cumprir prazos, para desempenhar as atividades fora do horário de aula e para conciliar as atividades propostas no curso de inglês instrumental com as demais atividades das outras matérias obrigatórias do currículo do primeiro ano de graduação, todas de Ciências Exatas.

Assim, esse instrumento foi relevante pelas seguintes razões:

- mostrou a importância de continuar a promover atividades que incentivem o trabalho em grupo e que fomentem a prática pedagógica com base nos pilares do conhecimento (Dillenbourg, 1999; Delors et al. 2001);
- desencadeou minha reflexão como professora, *designer* e pesquisadora sobre a inserção do curso de inglês como matéria obrigatória no

currículo do primeiro ano de graduação, ou seja, trouxe à tona a reflexão sobre comunidades (Johns, 1997; Wenger, 1998) e análise do meio (Dudley Evans e St. John, 1998);

- mostrou, ainda, a importância da negociação (Breen e Littlejohn, 2001), da análise continuada de necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998) e de direitos (Benesch, 1999; 2001), já que após a análise deste questionário, o plano de ensino foi reestruturado ainda no primeiro semestre do curso.

#### **3.1.4 Ação e observação 1 b: O segundo bimestre de 2003**

Após esse levantamento feito junto aos alunos, as atividades do semestre prosseguiram normalmente. Os grupos continuaram a desenvolver seus trabalhos com os conteúdos a serem inseridos no *site* conforme combinado: parte desse trabalho foi feita em sala de aula e o restante, em casa; esses trabalhos foram apresentados ao grupo no final do semestre e, posteriormente, inseridos no *site*. As atividades em sala de aula, por sua vez, procuraram desenvolver as quatro habilidades, conforme previsto no início do semestre e acertado com os alunos e conduziram os alunos à elaboração dos textos de apresentação pessoal.

No segundo bimestre, os alunos participaram de um projeto de lançamento de foguetes de água como parte das atividades vinculadas a uma matéria ministrada pelo Departamento de Física. Ao tomar conhecimento dessa atividade, sugeri aos alunos que a incorporassem ao *site* do curso de inglês. Um dos alunos ficou muito empolgado com essa idéia e decidiu, juntamente com seu grupo, tirar fotos no dia do lançamento dos foguetes. Em seguida, as fotos foram organizadas e o grupo preparou um link sobre o tema, como trabalho final de sua equipe. A figura 3.3 a seguir ilustra esse trabalho:

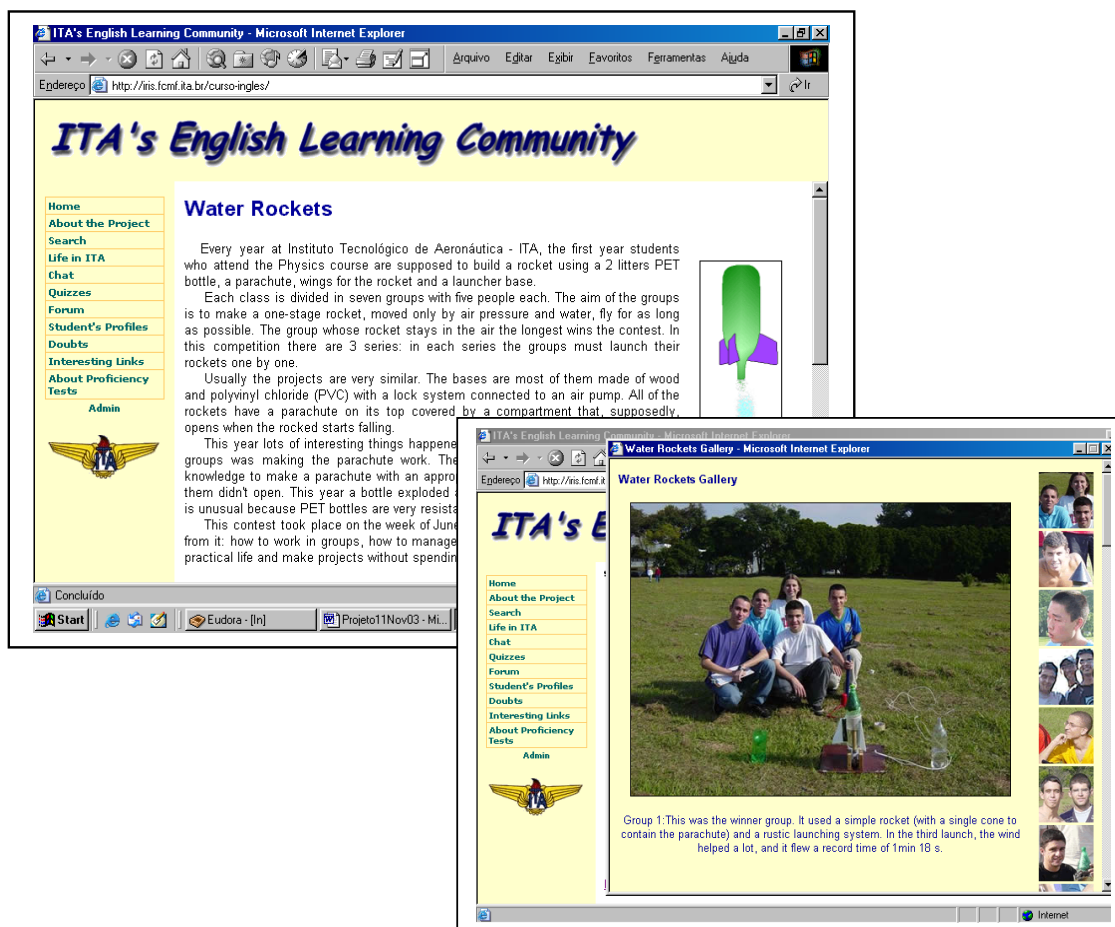


Figura 3. 3 O projeto de lançamento de foguetes: texto introdutório e fotos

Esse trabalho deu origem à proposta de atividade voltada para a elaboração de resumos acadêmicos (*abstracts*) no segundo semestre de 2003 e, posteriormente, de 2004. Isso porque ele me mostrou a motivação dos alunos ao associar uma atividade prática desenvolvida em outra matéria (nesse caso, Física) à aprendizagem da língua inglesa.

Ao final do semestre, foi feita uma nova avaliação do curso na forma de um questionário respondido anonimamente pelos alunos denominado de Questionário de Avaliação Semestral 1 (Anexo 3). Esse questionário buscava respostas para perguntas relacionadas às contribuições do desenho de curso para a aprendizagem da língua inglesa e para questões relacionadas à estruturação e utilização do *site*.

### 3.1.5 Reflexão 1 b

Assim como foi feito na Reflexão 1a, a reflexão a seguir também é dividida em duas partes. Na primeira, apresento e discuto os resultados do Questionário de Avaliação Semestral 1 (Anexo 3); em seguida, teço alguns comentários sobre os resultados obtidos nessa análise, buscando, assim, dar continuidade à resposta que busco para as perguntas de pesquisa relacionadas à contribuição do processo de avaliação continuada de necessidades; da negociação; e do uso de recursos tecnológicos digitais para o desenho e implementação do curso.

#### 3.1.5.1 Análise do Questionário de Avaliação Semestral 1 (final do primeiro semestre de 2003)

A primeira parte do questionário (Anexo 3) pedia aos alunos para atribuírem uma nota para cada tipo de atividade desenvolvida em sala durante o semestre. Para tanto, utilizei o mesmo critério de conceitos e notas adotado pela Instituição, ou seja:

L (louvor)	MB (muito bom)	B (bom)	R (regular)	I (insuficiente)	D (deficiente)
10,0 – 9,5	9,4 – 8,5	8,4 – 7,5	7,4 – 6,5	6,4 – 5,0	4,9 - 0

**Quadro 3. 25 Conceitos e notas adotados pela Instituição**

A partir daí, os alunos classificaram os diversos tipos de atividades e dinâmicas desenvolvidas em sala de aula ao longo do semestre. Novamente, 35 alunos responderam o questionário. Os resultados são apresentados abaixo:

Atividades	L	MB	B	R	I	D
<i>Listening</i> com gravador em sala	23%	<b>49%</b>	28%			
<i>Listening</i> com video em sala	<b>50%</b>	40%	10%			
Prática Oral ( <i>pair work &amp; group work</i> )	20%	<b>51%</b>	23%	6%		
Elaboração do texto <i>Introductions</i>	35%	<b>41%</b>	19%	5%		
Leitura e Discussão de Artigos	31%	<b>44%</b>	25%			
Prova em duplas	29%	<b>56%</b>	11%	2%	2%	
Trabalho em grupo para o portal	40%	<b>51%</b>	7%	2%		

**Quadro 3. 26 Avaliação das atividades realizadas no primeiro semestre de 2003**

De um modo geral, pode-se observar que a maioria das atividades propostas em aula durante o semestre foi bem aceita pelos alunos: os conceitos a elas atribuídos concentraram-se entre B (Bom) e L (Louvor) e as porcentagens mais altas estão negritadas. As atividades voltadas para compreensão oral feitas com gravador em sala de aula foram consideradas muito boas (receberam conceito MB) por 49% dos alunos e as atividades com vídeo foram consideradas ótimas (receberam conceito L) por 50% dos respondentes. O conceito atribuído às atividades de prática oral ficou um pouco mais diluído, conforme podemos observar no quadro. O mesmo aconteceu com a elaboração do texto *Introductions*. Essa atividade, na verdade, englobava uma coletânea de atividades de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita que culminou na elaboração de um texto, inserido no *site* posteriormente, em que os alunos se apresentavam e falavam um pouco sobre si. Os resultados também mostraram que as atividades voltadas para leitura e discussão de artigos foram consideradas muito boas por 44% dos alunos, ótima, por 31% e boa por 25%. Uma experiência que introduzi foi a prova em duplas, feita no final de semestre, com o intuito de promover um trabalho calcado na troca entre pares. Essa experiência foi considerada muito boa por 56% dos alunos e excelente por 29%. Finalmente, os resultados mostraram que 40% dos alunos consideraram os trabalhos feitos em grupo no semestre para a construção do *site* do curso de inglês excelente ou muito boa (51%), o que significa que essa proposta recebeu notas entre 8,5 a 10,0 de 91% dos alunos.

A pergunta seguinte do questionário pedia para que os alunos listassem os pontos positivos e os pontos negativos do curso durante o semestre. Alguns alunos redigiram suas respostas na forma de itens; outros redigiram sentenças completas abordando vários pontos positivos ou negativos de uma só vez. Esse tipo de pergunta foi considerada, para fins de análise, como pergunta aberta: as respostas dadas pelos alunos foram agrupadas em categorias que emergiram da análise e por isso não foram quantificadas. As categorias foram as seguintes: atividades em aula; dinâmica do curso; e interação professor/aluno(s). O quadro a seguir sintetiza essas categorias e as respostas dos alunos:



Aspectos positivos observados no semestre	Aspectos negativos observados no semestre
<p><b>Atividades em aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• discussões em sala</li> <li>• <i>listening activities</i> com gravador e vídeo.</li> <li>• artigos abordados em sala.</li> </ul> <p><b>Dinâmica do curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• integração da turma,</li> <li>• interesse do grupo.</li> <li>• trabalho em grupo para o portal.</li> </ul> <p><b>Interação professor/aluno(s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dedicação da professora</li> <li>• liberdade para tirar dúvidas.</li> </ul>	<p><b>Atividades em aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poucas atividades de <i>listening</i>.</li> <li>• poucas atividades de conversação.</li> </ul> <p><b>Dinâmica do curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• muitos trabalhos para casa.</li> <li>• muito português em aula.</li> </ul>

**Quadro 3. 27 As categorias e os aspectos positivos e negativos do curso no primeiro semestre de 2003**

Podemos observar que alguns comentários positivos do curso diziam respeito às **atividades em aula**. Os alunos indicaram aí as atividades voltadas para as práticas de compreensão oral feitas em sala de aula, tanto com o uso de vídeos como com o uso de áudio, conforme ilustram os seguintes comentários:

*“Os vídeos e as discussões em sala foram, sem dúvida, o melhor momento do semestre.”*

*“Gostei muito dos listening activities com vídeo.”*

Também foram destacadas algumas das atividades de compreensão escrita, como os trabalhos de leitura e discussão de artigos:

*“Ótimos artigos abordados em sala.”*

O que mais chamou minha atenção, no entanto, foi que diversos alunos fizeram menção à proposta de trabalho que fundamenta o curso e não às atividades em si, conforme ilustram alguns exemplos na relação de pontos positivos do curso na categoria **dinâmica do curso**:

*“a integração da turma, o interesse do grupo.”*

*“o trabalho em grupo para o portal.”*

*“elaboração do portal: uma boa idéia.”*

Essas manifestações espontâneas dos alunos sinalizaram positivamente para a continuidade do curso calcado nos suportes teóricos que o fundamentam.

Ainda, ao elencarem aspectos positivos do curso, surgiram comentários voltados à interação dos alunos comigo, professora do curso, o que originou a categoria **interação professor/aluno(s)**:

*“dedicação da professora e atividades ligadas à engenharia como os ‘desafios’ em inglês.”*

*“liberdade para tirar dúvidas e uma ajuda muito grande da professora.”*

Comentários como esses também indicam a percepção de alguns alunos com relação à proposta do curso. Por um lado, foi possível constatar que a vinculação do curso de inglês a temas relevantes a estudantes de engenharia fez sentido para os alunos; por outro lado, também ficou claro que os alunos percebem a importância do envolvimento do professor para a efetivação da proposta, o que se relaciona, segundo Giusta (2003b), à reciprocidade na comunicação entre professor e aluno.

Os aspectos negativos reincidentes permitiram a constatação de duas categorias: a primeira delas diz respeito a **atividades em aula**.

Embora as atividades voltadas à compreensão e produção oral tivessem sido classificadas como positivas durante o semestre, elas também foram apontadas como insuficientes, ou seja, os alunos demonstraram, em suas respostas, interesse em ter mais atividades voltadas a essas habilidades comunicativas, conforme exemplifico a seguir:

*“Poucas atividades de listening. Poucos vídeos.”*

*“Faltou um pouco mais de conversação.”*

Essa constatação foi importante para que, no semestre seguinte, atividades dessa natureza continuassem presentes no curso.

Uma outra categoria que emergiu nesse quadro diz respeito à **dinâmica do curso**. Os alunos manifestaram-se insatisfeitos com relação ao excesso de atividades a serem feitas fora do horário de aula e ao uso do português em aula:

*“não exigência para falar inglês durante toda a aula.”*

*“fala-se muito em português em aula.”*

*“muita coisa pra fazer em casa pois a maioria esquecia e atrasava o cronograma.”*

O uso do português, por exemplo, remete à percepção dos alunos sobre o uso da língua materna numa sala de aula em que se estuda uma língua estrangeira. Para alguns alunos, é obrigação do professor proibir o uso do português em sala de aula para que eles sejam forçados a falar inglês o tempo todo. O professor, por sua vez, deve falar inglês o tempo todo. No processo de negociação proposto por Breen e Littlejohn (2000), a explicitação feita pelos alunos sobre o uso da língua materna pode tornar-se uma fonte rica para o processo ensino-aprendizagem. É possível para o professor explicar o porquê do uso da língua materna na sala de aula em alguns momentos do curso e verificar se isso realmente ocorre de forma desnecessária e foi exatamente isso que procurei fazer a partir dessa indicação dos alunos. No início do semestre seguinte, expliquei-lhes que o uso da língua materna não seria proibido em sala de aula, porém, que procuraria atender à solicitação feita pelos alunos para falar inglês o máximo possível. Pedi-lhes, também, que fizessem o mesmo, já que esse era um movimento que deveria ser recíproco.

A queixa dos alunos com relação ao tempo para fazer as atividades propostas no curso, ou melhor, à falta de tempo, continuou a ser uma questão forte à qual fiquei atenta. Essa questão já havia surgido no Questionário Avaliativo dos Trabalhos em Grupo (Quadro 3. 21) respondido pelos alunos ao final do primeiro bimestre (Reflexão 1 a) e veio à tona novamente no final do semestre.

Finalmente, a última parte do questionário pedia aos alunos para fazerem sugestões, primeiramente para o curso no segundo semestre, e em seguida, para o *site*.

No que diz respeito às sugestões para o curso no semestre seguinte, a maioria delas foi de caráter genérico, voltadas ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas:

*“gostaria de continuar com leitura e compreensão de textos e vídeos.”*

*“atividades de conversação, listening e vocabulário.”*

Uma outra sugestão que veio à tona diz respeito à inclusão de mais gramática no curso:

*“atividades de teste gramatical em sala de aula (testinhos escritos tipo gramática do Murphy) ou questões objetivas.”*

*“mais atividades com explicações envolvendo gramática.”*

Essa solicitação, feita por menos da metade dos alunos, remete à percepção que alguns deles trazem consigo sobre a necessidade de ensino de gramática dissociado do contexto em que a língua é utilizada. Os alunos parecem sentir-se seguros ao terem que completar listas de exercícios gramaticais e estudar as estruturas da língua, pois provavelmente é essa a experiência de aprendizagem de línguas que eles vivenciaram em seu processo educacional. Eu, por outro lado, fui formada como professora de inglês numa época marcada pela transição do método áudio-lingual para a abordagem comunicativa. Conforme apontam Finocchiaro e Brumfit (1983 *apud* Brown, 1994: 79), o método áudio-lingual tem como foco principal as estruturas e a forma lingüística, enquanto que na abordagem comunicativa o significado é o mais importante. Os autores dizem ainda que, no método áudio-lingual a língua alvo é aprendida por meio do ensino de padrões do sistema lingüístico, enquanto que na abordagem comunicativa, esse mesmo sistema é aprendido pelo esforço feito pelo aluno para se comunicar na língua alvo.

Para mim, a sugestão feita pelos alunos no sentido de contemplar uma forma mais estrutural de ensino de gramática era difícil de ser incorporada ao curso. Procurei mostrar-lhes, com base nos procedimentos de negociação propostos por Breen e Littlejohn (2000), que a aprendizagem de línguas pode se dar de formas variadas, que não implicam, necessariamente, no treino de exercícios gramaticais

como os solicitados por eles. Por outro lado, coloquei-me a disposição para indicar livros de gramática e/ou atividades estruturais para aqueles alunos que as solicitassem. Além disso, no início do segundo semestre, incentivei os alunos interessados a utilizarem o *link* para cursos de inglês *on-line* que eles mesmos haviam preparado como trabalho durante o primeiro semestre do curso.

Além das sugestões genéricas indicadas acima e da sugestão de mais gramática no curso, houve sugestões mais específicas e que encontraram ressonância nas atividades que eu já planejava inserir na programação do curso do semestre seguinte, como era o caso das apresentações orais e da escrita de resumos científicos.

*“conversação e discursos individuais em inglês.”*

*“A escrita de resumos é uma das práticas que acho importante principalmente para a compreensão de textos científicos. Geralmente estes, além de apresentarem muitas palavras desconhecidas, possuem parágrafos em que a idéia central é de difícil compreensão.”*

A partir dessas sugestões, associadas à Análise de Necessidades feita no início do ano e do percurso trilhado até aqui é que, no segundo semestre, a programação do curso foi preparada de forma a privilegiar dois grandes temas: a leitura (compreensão) de textos técnico-científicos e elaboração de resumos acadêmicos; e a elaboração de apresentações orais, que haviam sido planejadas, inicialmente, para o primeiro semestre do ano.

As sugestões para o *site* do curso, por sua vez, foram agrupadas da seguinte forma: aquelas a serem incorporadas ao projeto imediatamente (durante o segundo semestre do ano) e aquelas a serem feitas a médio e longo prazo (no ano de 2004, provavelmente). Assim, as sugestões foram divididas, conforme mostra o quadro a seguir:

Segundo semestre – 2003	Projeção para 2004
<ul style="list-style-type: none"> <li>- inserir o logo da instituição na página de entrada do <i>site</i>;</li> <li>- melhorar a divulgação;</li> <li>- divulgar mais o H-8<sup>31</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ter uma aparência de destaque (essa questão tornou-se projeto de IC de outro aluno);</li> <li>- continuar aumentando o número de <i>sites</i> ligados ao aprendizado de inglês e de empresas que trabalham com engenharia.</li> </ul>

**Quadro 3. 28 Sugestões para o site para o segundo semestre de 2003 e para 2004**

As sugestões que puderam ser incorporadas ao projeto mais rapidamente foram a inserção do logo do Instituto na página inicial e aquelas relacionadas à divulgação do *site* dentre os alunos da própria instituição. Essas sugestões me levaram a perceber a importância que os alunos dão à Instituição à qual pertencem, a reforçar a cultura institucional, ou seja, me mostraram como o senso de pertencimento (Johns, 1997; Wenger, 1998, dentre outros) é forte nesse contexto.

Ao final do questionário foram vários os depoimentos que indicaram a satisfação dos alunos com relação à participação na construção do *site*, conforme ilustro a seguir:

*“O que está sendo feito é bom.”*

*“Basta continuar melhorando e desenvolvendo os trabalhos já propostos.”*

Durante o mês de julho e no início de agosto, os trabalhos produzidos pelos alunos no primeiro semestre do ano foram inseridos no *site* do curso e também foram feitas algumas mudanças no *site* a partir das sugestões dos alunos.

### **3.1.5.2 Contribuições do processo de Avaliação Continuada e da Negociação para o desenho e implementação do curso**

A análise das respostas dadas pelos alunos ao Questionário de Avaliação Semestral 1 permitiu verificar a repercussão das atividades desenvolvidas em sala de aula; os aspectos positivos e negativos observados no curso durante o semestre; colher sugestões dos alunos para o curso em si e para o *site* em particular e assim, obter subsídios para reflexão e/ou mudança no percurso no que diz respeito às

<sup>31</sup> Nome que designa o alojamento estudantil no campus.

atividades propostas, ao direcionamento do curso, à aprendizagem de língua inglesa e à estrutura do *site*.

Assim, retomo novamente parte da estrutura do Quadro 2.6, Capítulo 2, no que se refere às informações que esse Questionário buscou colher e os subsídios que forneceu para procurar responder as perguntas de pesquisa.

<b>Questionário de Avaliação Semestral 1: Ciclo 1: Reflexão 1 b (Anexo 3)</b>	
<u>Informações que trouxe</u>	<b>Subsídios para reflexão/mudança</b>
Atividades feitas no curso	Re-elaboração das atividades; (Re)-direcionamento do curso; Aprendizagem de L2; Estrutura do <i>site</i> .
Aspectos positivos observados no semestre	
Aspectos negativos observados no semestre	
Sugestões de <i>needs, wants e rights</i>	
Sugestões para o <i>site</i>	

**Quadro 3. 29 Roteiro para elaboração do Questionário de Avaliação Semestral 1**

As respostas dadas pelos alunos a esse Questionário permitiram verificar que a fundamentação teórica escolhida para conduzir o curso, calcada em três eixos teóricos (teorias de ensino-aprendizagem progressistas, pilares do conhecimento e tecnologia e educação), bem como as atividades norteadoras do semestre, haviam sido efetivamente compreendidas e aceitas, principalmente devido à recorrência de itens listados como positivos no curso, nas categorias atividades de aula, dinâmica do curso e interação professor/aluno(s). Algumas questões necessitavam ser realinhadas, não no sentido de re-elaboração de atividades ou re-direcionamento do curso, e sim de forma a atender a algumas necessidades explicitadas pelos alunos, (como desenvolver mais atividades de produção oral, por exemplo), ou alguns direitos dos alunos (como a discussão sobre excesso de trabalhos para casa). Além disso, o questionário possibilitou aos alunos expressar suas opiniões com relação ao *site* do curso, que passou a espelhar um pouco o grupo de alunos que o estavam construindo. No início do ano letivo, o *site* consistia, apenas, de uma página inicial: ao final do primeiro semestre, ele passou por mudanças decorrentes da participação dos alunos, o que lhes indicou seu papel como co-construtores do processo.

Nesse sentido, o Questionário mostrou-se essencial para verificar a importância de um procedimento de avaliação continuada para o desenho, implementação e docência do curso.

### 3.1.6 As mudanças no site após um semestre de curso

No início do segundo semestre de 2003 as mudanças sugeridas durante o primeiro semestre do ano e os trabalhos feitos pelos alunos foram inseridos no *site* do curso. Para melhor visualizar essas mudanças, a Figura 3.4 a seguir traz a reprodução da tela inicial do *site* no início de 2003 (início do projeto) e no começo do segundo semestre do mesmo ano, depois que as primeiras modificações foram feitas e que os trabalhos feitos ao longo do primeiro semestre do ano foram inseridos:

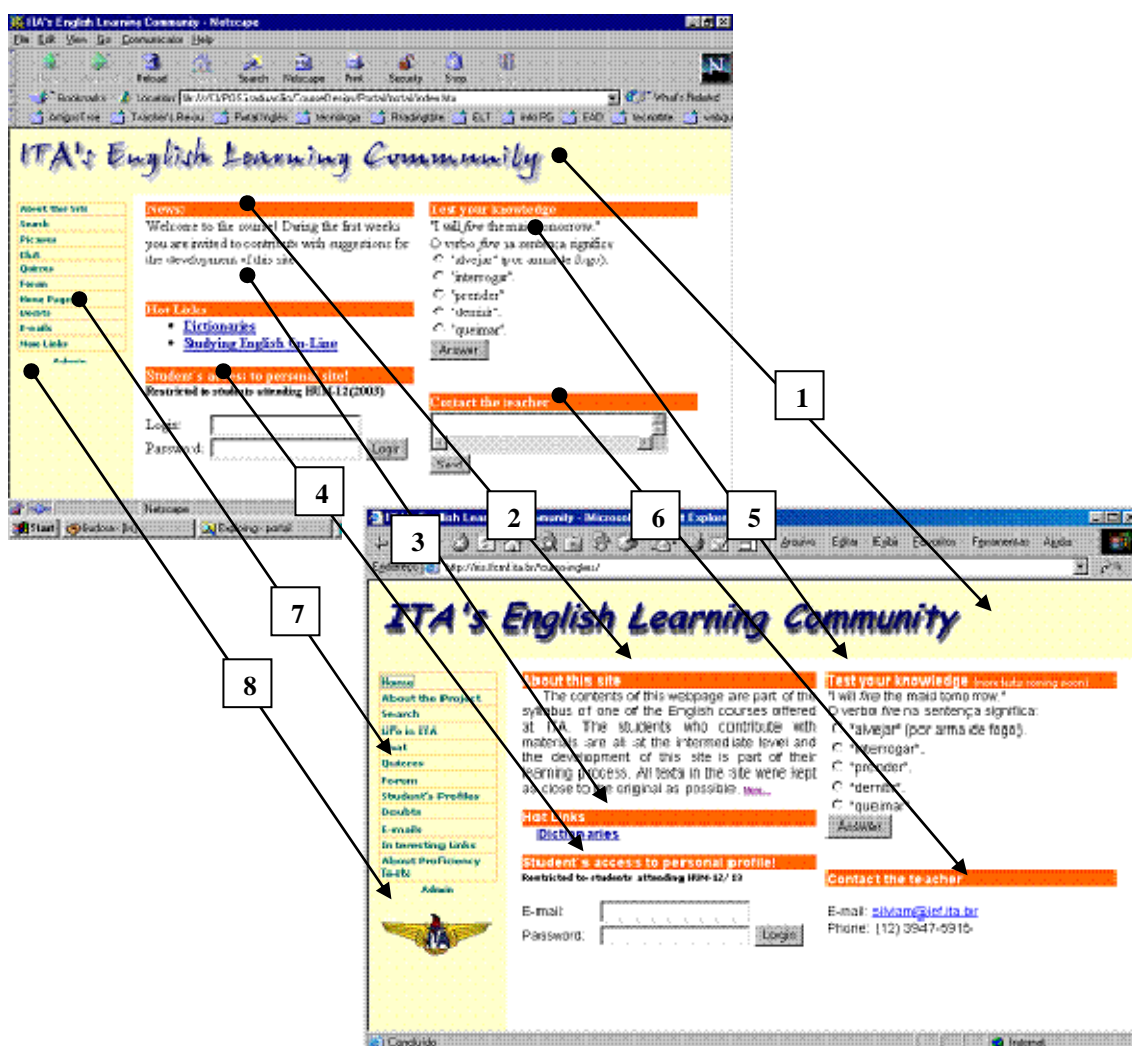


Figura 3.4 Reprodução da página inicial do site no início de 2003 e após um semestre de curso, em agosto de 2003



- (1) O nome do *site* continuou o mesmo, mas o tipo de letra (fonte) foi modificado após comentários dos alunos, que indicavam que a fonte anterior era de difícil leitura.
- (2) O que antes levava o nome de *News* foi modificado para *About this site*, pois, conforme os alunos comentaram em aula, o espaço explica o funcionamento do *site* e não traz nenhuma novidade para o visitante.
- (3) O link *Hot Links*, que na versão inicial trazia sugestões de dois dicionários e de três endereços para se estudar inglês on-line passou pelas seguintes modificações após os trabalhos feitos pelos grupos no primeiro semestre: as sugestões para se estudar inglês *on-line* foram transferidas para o link *Interesting Links* e a relação de Dicionários foi ampliada após sugestão recebida via e-mail por um professor do Instituto, que transcrevo a seguir:

Silvia,

Procurando seu e-mail acabei caindo no seu *English Learning Community*. Muito interessante. E meu dicionário eletrônico favorito é <http://www.m-w.com>

Prof. xxxxx

**Quadro 3. 30 Mensagem recebida em 22 Jul 2003, enviada por um professor do Instituto**

A proposta, a partir de então, passou a ser de disponibilizar outros *links* úteis aos usuários do *site*.

- (4) O link *Students' Access to Personal SITE* passou a se chamar *Student's Access to Personal Profile* e começou a funcionar no início de outubro para o aluno inserir suas informações pessoais (como o texto "introductions" elaborado no primeiro semestre do ano). Para acessar este espaço o aluno passou a receber um *login* e senha (Figura 3. 5).

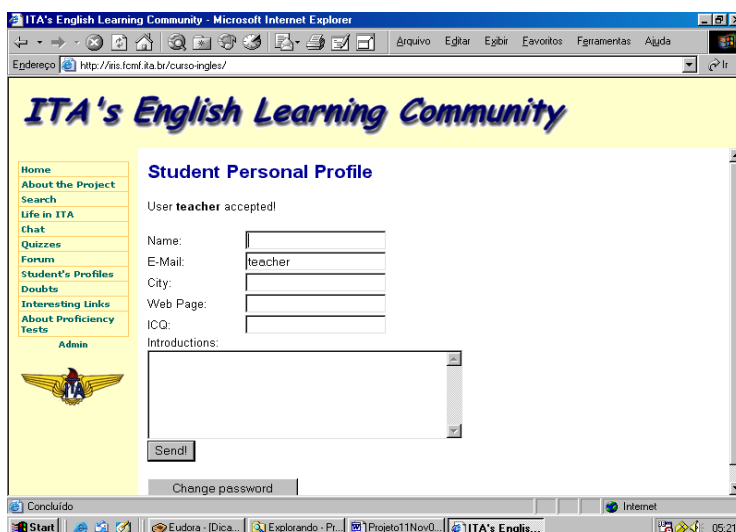


Figura 3.5 Acesso à página para inserção de informações pessoais

- (5) O link *Test your knowledge* continuou com um único teste, porém o sistema que dá a resposta automática quando o aluno marca uma das opções (*pop-up*) ficou pronto, conforme ilustra a Figura 3. 6. O projeto de Iniciação Científica previa que, ao longo do segundo semestre, o banco de dados fosse criado e as colaborações dos alunos, feitas no primeiro semestre, fossem aí inseridas.

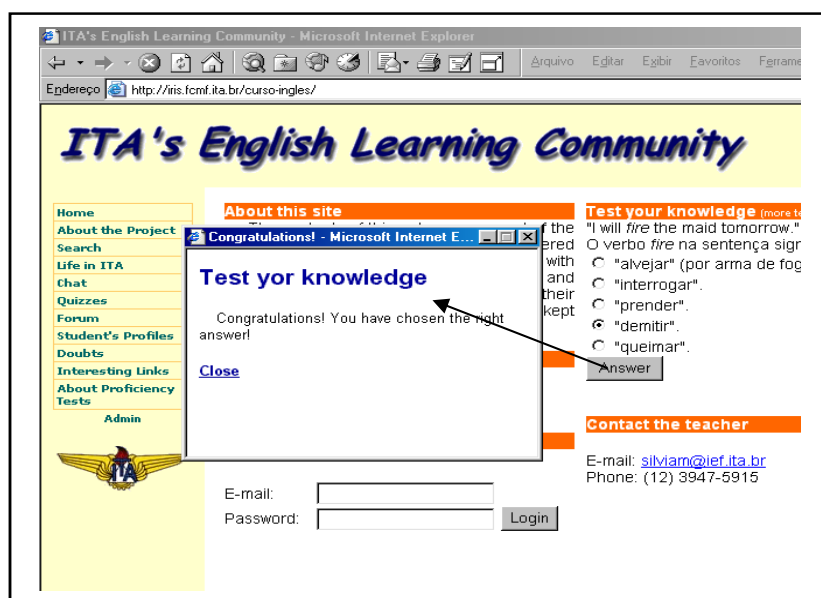


Figura 3.6 *Test your knowledge* com opção assinalada e a resposta em *pop-up*.

- (6) O link *Contact the teacher* passou a incluir o e-mail e telefone da professora.
- (7) Com os trabalhos produzidos pelos alunos, o índice dos *links*, no canto esquerdo da tela, deixou de ser apenas figurativo. Os materiais desenvolvidos

ao longo do primeiro semestre foram inseridos no *site*, conforme descrição a seguir:

- *About this site*: Nesse *link* foi introduzido um texto curto sobre os objetivos do projeto.
- *Pictures*: O nome do *link* passou a chamar-se *Life in ITA* e nele foram disponibilizados diversos trabalhos feitos pelos alunos no primeiro semestre de 2003. A Figura 3. 7 e a
- Figura 3. 8 ilustram esses trabalhos:

Figura 3. 7 Página de entrada para atividades feitas pelos alunos sobre a vida na Instituição

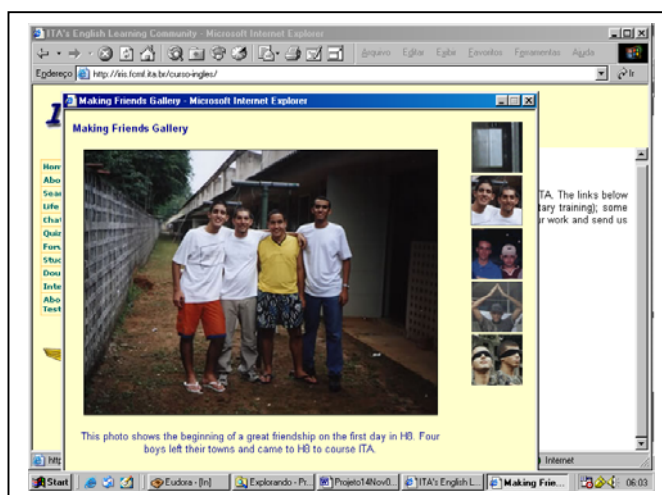
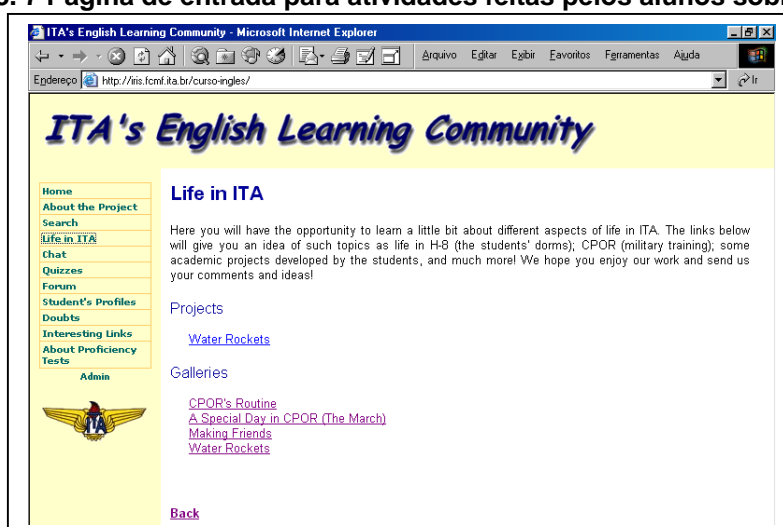


Figura 3. 8 Página de entrada de um trabalho denominado “Making Friends”

- O link *Student's profile*, conforme já relatado, passou a disponibilizar os textos produzidos pelos alunos do curso, conforme já ilustrado na Figura 3. 1.
- O link *Interesting Links* que, no início chamava-se *More Links*, também é fruto do trabalho de pesquisa feito pelos alunos no primeiro semestre de 2003. Conforme atividades feitas em grupos e apresentadas em sala de aula, os alunos pesquisaram *sites* relacionados aos seguintes temas: aprendizagem de inglês via internet (*learning English online*); *Engineering Companies* (para saber sobre empresas multinacionais que empregam engenheiros); *Scientific Journals and Magazines* (para iniciar um acervo para pesquisas posteriores). Essas pesquisas foram inseridas no site. A Figura 3. 9 exemplifica o resultado do trabalho:

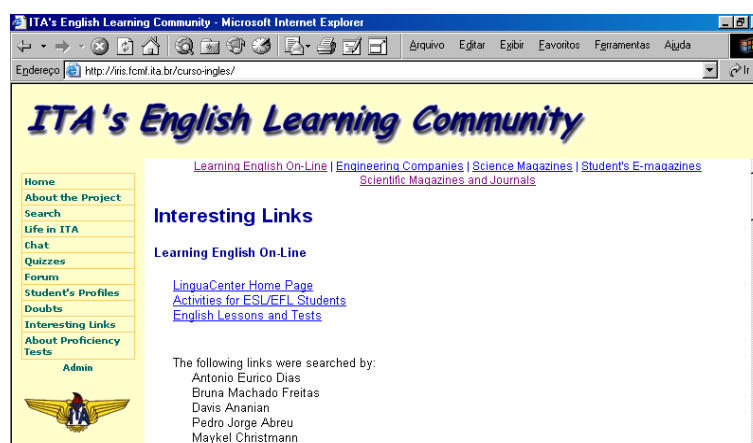


Figura 3. 9 Exemplo de pesquisa sobre *Learning English on-line*

- (8) Finalmente, conforme apontado anteriormente, na Reflexão 1a, numa discussão em sala para avaliar os resultados obtidos no semestre, os alunos sugeriram a inclusão do logo do instituto e a conseqüente ligação com a página da Instituição no *site* do curso de inglês.

Com o final do primeiro semestre do projeto, encerrou-se também o primeiro ciclo da pesquisa, o Ciclo 1.

## **3.2 Ciclo 2: o segundo semestre de 2003**

Este ciclo começa com o planejamento do curso para o segundo semestre do ano de 2003. Em seguida, é feito o acompanhamento do percurso durante o semestre. Assim como no Ciclo 1, o planejamento do curso para o segundo semestre foi elaborado com base na análise dos dados obtidos no Questionário de Análise de Necessidades aplicado no início do ano, e na incorporação das mudanças decorrentes do andamento do curso no primeiro semestre do ano, ou seja, por meio da análise das respostas dadas pelos alunos aos Questionário Avaliativo de Trabalho em Grupo e ao Questionário de Avaliação Semestral 1.

### **3.2.1 Plano 2**

A programação do curso para o semestre foi preparada de forma a privilegiar duas grandes áreas: a compreensão escrita de textos técnico-científicos e elaboração de resumos acadêmicos; e a elaboração de apresentações orais, que havia sido planejada, inicialmente, para o primeiro semestre do ano. Assim, no início de agosto, o plano de ensino a seguir foi apresentado aos alunos.

	<b>Primeiro Bimestre Agosto/Setembro</b>		<b>Segundo Bimestre Outubro/Novembro</b>
<b>Foco</b>	Textos acadêmicos: leitura e elaboração de <i>abstracts</i>	<b>Foco</b>	Apresentações orais de naturezas diversas
<b>Agosto</b>	- Levantamento de textos relevantes para o trabalho que os alunos desenvolverão na Feira de Ciências. - Atividades de leitura e discussão do material encontrado.	<b>Outubro</b>	- Atividades diversas relacionadas à compreensão oral com o uso de trechos de vídeo e áudio.  - Orientações quanto à estruturação de apresentações orais no meio acadêmico e no mundo dos negócios.
<b>Final do Mês de Agosto</b>	Definição do tema do trabalho a ser apresentado na Feira de Ciências	<b>Final do Mês de Outubro</b>	Definição e escolha de tema e apresentação oral.
<b>Setembro</b>	- Atividades voltadas para a leitura de <i>abstracts</i> e produção de um <i>abstract</i> para a Feira de Ciências	<b>Novembro</b>	- Preparação das apresentações orais. - Apresentação dos trabalhos.
<b>Procedimentos de Avaliação de Aprendizagem</b>	- Constante, durante a execução de todas as atividades		
	- Ao final do bimestre (final de setembro), elaboração de um <i>abstract</i> sobre o trabalho exposto na Feira de Ciências: (esse <i>abstract</i> poderá ser divulgado no <i>site</i> do curso de inglês)		Ao final do bimestre (final de novembro), cada aluno fará uma apresentação para a turma usando <i>power point</i> . a) o aluno poderá colaborar na avaliação do trabalho feito pelos demais colegas através de critérios estabelecidos conjuntamente entre a professora e a turma. b) cada apresentação será avaliada conjuntamente pelo professor e pelo aluno segundo critérios preestabelecidos.
	Prova bimestral		Prova bimestral

Quadro 3. 31 Plano de Ensino para o Segundo Semestre de 2003

### 3.2.2 Ação 2 e Observação 2: o segundo semestre de 2003

Conforme descrito no plano de ensino, as atividades desenvolvidas em aula durante o primeiro bimestre do segundo semestre de 2003 tiveram como foco principal a leitura de textos técnico-científicos, a leitura de *abstracts* e, finalmente, a elaboração do *abstract* do trabalho apresentado pelos alunos em um evento acadêmico organizado pela Instituição no mês de outubro: a Feira de Ciências. Esse evento começou por iniciativa de um professor do Departamento de Física, a partir da experiência com projetos desenvolvidos em seu Departamento (como o projeto de lançamento de foguetes) e ganhou fôlego a partir do ano de 2002. Dele participam, obrigatoriamente, todos os alunos do primeiro e segundo anos de graduação em Engenharias com a exposição de um experimento técnico-científico de seu interesse. A preparação que antecede a exposição do experimento na Feira envolve leituras, pesquisas, elaboração de um relatório e, finalmente, exposição do trabalho. Esse trabalho é avaliado e as equipes são classificadas de acordo com critérios estabelecidos pelos professores organizadores da Feira. O projeto Feira de Ciências procura promover um desafio junto aos alunos do curso de Engenharia e, mesmo não tendo sido concebido para esse fim, percebo que procura colocar em prática os quatro pilares do conhecimento (Delors et al, 2001).

Após analisar o andamento do curso de inglês no primeiro semestre do ano, o retorno dado pelos alunos nos questionários avaliativos, e principalmente com a constatação da boa repercussão entre os alunos do trabalho sobre o lançamento de foguetes de água proposto e preparado por um dos grupos no semestre anterior, conforme descrevi no Ciclo 1, achei que seria relevante propor, neste semestre, o desenvolvimento de um trabalho direcionado para a elaboração de *abstracts*. Além disso, a proposta iria satisfazer um dos itens apontados no Questionário de Análise de Necessidades respondido pelos alunos no final de 2002 e também no início de 2003. Assim, aproveitei a organização da Feira de Ciências, e procurei associar o trabalho desenvolvido pelos alunos em outras matérias à elaboração de *abstracts* no curso de inglês. Esse trabalho seguiu a proposta pedagógica de Ramos (2004), que permite o desenvolvimento de um trabalho em que o uso de textos e de questões sistêmicas sejam trabalhados observando-se as condições e situações de produção,

ou seja, levando-se em consideração o contexto de situação e de cultura em que esse material encontra-se inserido. Além das atividades voltadas à leitura de textos técnico-científicos, em que a maioria dos alunos trabalhou com textos relacionados às suas pesquisas para a Feira de Ciências, propus que eles preparassem resumos científicos relacionados aos projetos desenvolvidos para aquele evento. Os resumos, por sua vez, poderiam ser inseridos no *site* do curso de inglês, servindo de material de consulta futura e de divulgação das atividades realizadas pelos alunos.

Assim, durante o primeiro bimestre do segundo semestre de 2003, as atividades do curso foram associadas às atividades desenvolvidas pelos alunos para a Feira de Ciências. Esse trabalho envolveu a orientação dos alunos na leitura de textos em língua inglesa voltados a temas de seus trabalhos para a Feira e culminou na produção de um *abstract* sobre o trabalho que fez parte da exposição. Durante a Feira, os alunos fotografaram seus experimentos e, posteriormente, prepararam um *link* no *site* do curso de inglês sobre o evento. Nesse *link* foram incluídos os textos produzidos pelos alunos e as fotos dos alunos e de seus trabalhos.

O exemplo a seguir ilustra o trabalho feito por um dos grupos para o *site* do curso:

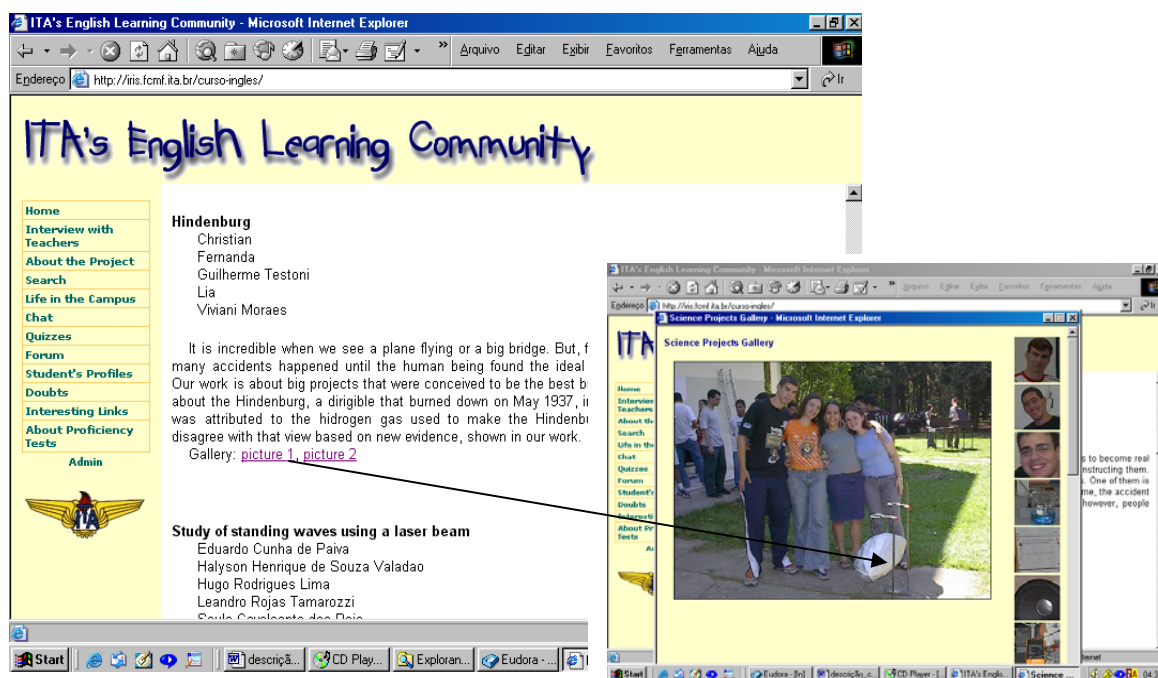
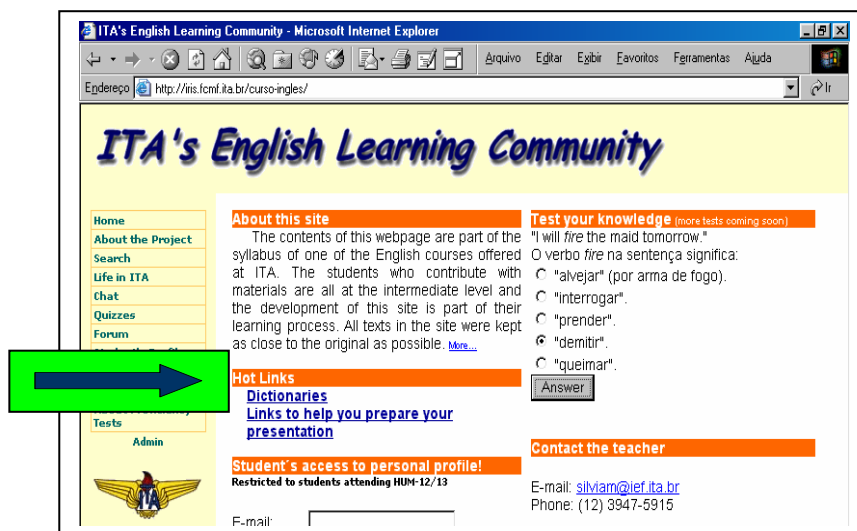


Figura 3. 10 Exemplo de trabalho da Feira de Ciências de 2003

No segundo bimestre, o curso teve por objetivo ensinar os alunos a prepararem apresentações orais de naturezas diversas. Para tanto, conforme



descrito no plano de ensino, no primeiro mês do bimestre foram desenvolvidas atividades de compreensão oral com uso de áudio e de vídeo e também foram feitas atividades voltadas à organização de uma apresentação oral. Para isso, incluímos no *site* um link para auxiliar o aluno na elaboração de apresentações orais, conforme ilustra a figura a seguir:



**Figura 3. 11 Destaque para link de acesso para apresentações orais**

Os alunos organizaram-se em duplas, escolheram um tema e prepararam suas apresentações orais em *power point* utilizando, assim, os recursos disponíveis na sala de aula (computador e projetor).

O procedimento de avaliação de aprendizagem durante o semestre ocorreu de forma muito semelhante ao procedimento adotado no primeiro semestre do ano: no primeiro bimestre os alunos apresentaram a produção do abstract; e no segundo bimestre, as apresentações orais foram feitas em sala e avaliadas tanto por mim como pelos alunos. Além disso, todas as atividades desenvolvidas durante o semestre foram consideradas e, ao final de cada bimestre, os alunos fizeram provas em duplas, uma vez que a experiência havia se mostrado produtiva no semestre anterior.

Ao final do segundo semestre de 2003, os alunos responderam outro questionário, denominado Questionário de Avaliação Semestral 2 (Anexo 4) em que o percurso trilhado ao longo do segundo semestre foi avaliado. Esse questionário também colheu informações sobre questões relativas à aprendizagem da língua inglesa e sobre contribuições do desenho de curso para a motivação do aluno no

processo ensino-aprendizagem. Procurou, também, colher informações sobre a relevância do *site* e sobre o envolvimento do aluno nesse processo.

Passo, então, à apresentação e análise dos resultados obtidos nesse questionário, ou seja, à Reflexão 2.

### **3.2.3 Reflexão 2**

Assim como no Ciclo 1, a reflexão feita neste Ciclo está dividida em duas partes. A primeira apresenta e analisa as respostas dadas pelos alunos ao Questionário 4; a segunda parte avalia as contribuições do percurso de 2003 para o desenho de curso para o ano de 2004.

#### **3.2.3.1 Análise do Questionário de Avaliação Semestral 2 (final de 2003)**

A primeira pergunta do Questionário de Avaliação Semestral 2 (Anexo 4) pedia aos alunos para listarem pontos positivos e pontos negativos do curso durante o segundo semestre do ano. Assim como na segunda pergunta do Questionário de Avaliação Semestral 1, respondido pelos alunos no final do primeiro semestre de 2003, as respostas dadas foram agrupadas por categorias. Essas categorias, coincidentemente, foram as mesmas que haviam emergido na pergunta semelhante do questionário do semestre anterior. No dia em que os alunos preencheram o questionário houve um grande número de ausências. Portanto, o questionário foi respondido por apenas 25 alunos, do total de 35 participantes do curso durante o semestre.

Aspectos positivos observados no curso	Aspectos negativos observados no curso
<p style="text-align: center;">Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento do inglês em todas as modalidades, seja oral, escrita, etc;</li> <li>• vídeos e atividades interessantes feitas em sala;</li> <li>• apresentações orais despertaram e promoveram a desenvoltura dos alunos;</li> <li>• elaboração de 'abstract'.</li> <li>• enfoque nas atividades do ITA (apresentação, resumo, eventos)</li> </ul> <p style="text-align: center;">Dinâmica do curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>desenvolvimento do idioma tanto na área técnica como na conversação;</b></li> <li>• curso adequado às necessidades do grupo;</li> <li>• curso não maçante.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Interação professor/aluno (s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interação da turma;</li> <li>• flexibilidade nos prazos de entrega dos trabalhos;</li> <li>• grande interatividade entre professor e aluno;</li> <li>• estímulo à participação.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Atividades em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento da escrita pouco explorado.</li> <li>• pouca gramática.</li> <li>• pouca conversação.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Dinâmica do curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quantidade de atividades cobradas no 2<sup>o</sup> semestre poderia ser levemente reduzida em decorrência da maior cobrança do aluno por parte do ITA.</li> </ul>

**Quadro 3. 32 Categorias e pontos positivos e negativos do curso no segundo semestre de 2003**

No que diz respeito às **atividades em sala de aula**, os itens apontados pelos alunos como sendo positivos foram exatamente aqueles escolhidos para compor o conteúdo do curso após análise do Questionário de Análise de Necessidades feito no final de 2002 e início de 2003, ou seja, os alunos indicaram as apresentações orais e a elaboração de *abstracts*, bem como o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas como componentes positivos do curso.

Pude observar, também, que vários alunos entenderam a relevância da vinculação do ensino da língua inglesa a atividades desenvolvidas na Instituição e relacionadas às necessidades do grupo, ou seja, os princípios da Abordagem

Instrumental, que norteiam o curso, passaram a ser percebidos pelos alunos, conforme os seguintes exemplos apontam:

*“O curso se adequou às necessidades do grupo.”*

*“Enfoque nas atividades do ITA (apresentação, resumo, eventos) projeto portal.”*

A forma como o curso foi conduzido, agrupada nas categorias **dinâmica do curso** e **interação professor/aluno(s)**, também foi apontada positivamente pelo grupo. Observa-se isso nos itens que destacam a interação da turma, o plano de ensino e a relação professor-aluno(s):

*“houve uma grande interatividade entre professor e aluno”*

*“houve muito estímulo à participação”*

*“o curso não é maçante.”*

Os princípios que nortearam meu trabalho docente na elaboração e condução das atividades durante as aulas estão calcados numa visão de ensino-aprendizagem progressista (Giusta, 2993; Moraes, 1997; 2002), à qual estão subjacentes os pilares do conhecimento (Delors et.al., 2001). Conforme destacam Breen e Littlejohn (2000:27), a sala de aula representa “um microcosmo do tipo de sociedade valorizada pelo professor”. Portanto, posso afirmar que trago para o meu trabalho docente, minhas concepções sobre ensino-aprendizagem, minhas percepções sobre os aprendizes e sobre o contexto no qual o curso está inserido. Desta forma, as atividades em aula sempre foram concebidas e colocadas em prática considerando o aluno e o grupo como indivíduos que são constituídos sócio-historicamente, que carregam consigo para as aulas suas histórias de vida e, naturalmente, seu conhecimento de mundo, pois é esta a visão de ensino-aprendizagem que carrego comigo. Minha atuação nas aulas (e no preparo delas), portanto, sempre levou em consideração que a construção do conhecimento se dá pela interação dos alunos comigo, entre si, consigo mesmos, com o meio e com os materiais utilizados em aula. Entendo, portanto, pelas observações acima, que esses objetivos foram efetivamente alcançados.

Os aspectos negativos, por sua vez, trouxeram novamente à tona algumas queixas recorrentes dos alunos. A primeira delas, agrupada na categoria **atividades em sala de aula**, diz respeito ao ensino de gramática, já apontado na avaliação semestral anterior como um aspecto negativo do curso. Embora durante o semestre eu tivesse ficado alerta a essa questão, introduzindo, em aula, mais explicações com foco em questões estruturais da língua e oferecendo atividades complementares àqueles alunos que tivessem interesse, os resultados mostraram que a gramática ainda é vista como um problema no curso. Atribuo essa queixa dos alunos ao fato de que ainda faz parte do senso comum que, para se aprender uma língua estrangeira, é preciso estudar a fundo a gramática dessa língua. Além disso, a aprendizagem de línguas nesses moldes corresponde à experiência que muitos dos alunos devem ter vivenciado em contextos anteriores.

Embora dentre os aspectos positivos do curso a elaboração de *abstracts* e o foco nas quatro habilidades comunicativas tenham sido destacados, surgiram indicações, dentre os aspectos negativos, de falta de mais atividades voltadas à produção escrita, como exemplificado a seguir:

*“O desenvolvimento da escrita foi pouco explorado.”*

*“Não há incentivo a escrita satisfatório.”*

Uma hipótese para comentários como esses pode estar relacionada ao fato da elaboração de *abstracts* não ser reconhecida como uma atividade de produção escrita na percepção desses alunos. Pode-se supor, a partir daí, que para esses alunos a escrita seja sinônimo de redação. Nesse sentido, um caminho, apenas iniciado com a produção escrita de *abstracts*, seria aprofundar a sensibilização dos alunos para a existência de gêneros textuais diferentes e necessidades de produção acadêmica distintas.

O mesmo ocorreu com comentários sobre atividades de produção oral: as atividades voltadas para essa habilidade comunicativa representaram um ponto positivo do curso; porém, foram consideradas insuficientes por 3 alunos.

Entendo essas indicações como uma manifestação, por parte de alguns alunos, de quererem mais do que lhes é oferecido. Embora a maioria reconheça que

o curso abre espaço para o aprimoramento das habilidades comunicativas, alguns acham esse espaço insuficiente.

No que diz respeito aos aspectos negativos do curso na segunda categoria, **dinâmica do curso**, foram apontadas questões trazidas pelos alunos anteriormente no Ciclo 1, como a dificuldade de cumprimento de prazos para as atividades propostas no curso de inglês em decorrência da pressão sentida nos outros cursos que compõem a grade curricular do semestre. O peso da cobrança institucional também emergiu como um ponto negativo:

*“A quantidade de atividades cobradas (no curso de inglês) no 2º semestre poderia ser levemente reduzida em decorrência da maior cobrança do aluno por parte do ITA (nos demais cursos).”*

Esse aspecto negativo do curso remete à questão da interferência do meio quando se pensa num curso inserido numa grade curricular pré-estabelecida. Conforme discutido no Capítulo 1, o modelo curricular da Instituição fundamenta-se em teorias tradicionais de currículo, que carregam como palavras-chave termos como avaliação, planejamento, eficiência e grade curricular (Silva, 2001:24). Por outro lado, constato que a Instituição não é rígida na orientação do trabalho docente e permite que seus professores desenvolvam seus planos de ensino de forma independente, de acordo com suas percepções sobre ensinar e aprender. Observo, no entanto, que boa parte do corpo docente de cursos de Engenharia, que é formada por engenheiros, matemáticos e/ou físicos, não passou por cursos de formação docente e que concebem seu trabalho em sala de aula, a partir de experiências adquiridas ao longo de suas vidas como estudantes (Matravigli-Damião, 2006). Essa observação remete aos estudos de Kennedy (1989) e Freeman (1991), dentre outros, que dizem que professores carregam para sua vida profissional marcas adquiridas ao longo de sua vida estudantil, ou seja, trazem consigo uma visão já formada de ensino que influencia e molda seu pensamento e desenvolvimento profissional. Como pressuponho que a experiência da maioria dos docentes do Instituto seja calcada em modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, é natural que isso se reflita na prática diária de sala de aula na Instituição. O que

constato, a partir disso, é que não é necessariamente a Instituição que se mantém tradicional e rigorosa com relação à pressão sobre os alunos e sim o corpo docente que fundamenta sua prática pedagógica em experiências adquiridas durante sua vida estudantil.

Percebo que as percepções sobre ensinar e aprender que fundamentam o curso de inglês divergem das concepções que embasam o trabalho de professores de outras matérias que são ministradas concomitantemente e que, portanto, compartilham a mesma grade curricular. Isso me leva a acreditar que a co-existência de cursos calcados em percepções diferentes de ensino-aprendizagem numa mesma estrutura curricular acaba por trazer problemas, como esse relacionado à quantidade de atividades à qual os alunos se referem. Essa é uma questão que emergiu desses dados e que se manifestou nesse momento do percurso - ela me acompanhou, a partir deste momento, ao longo do ano de 2004 e me influenciou na tomada de decisão para estruturar a proposta de reorganização do curso de inglês no currículo do curso de Engenharia.

Para alguns alunos, no entanto, a questão do excesso de atividades no curso de inglês durante o semestre mudou e melhorou com relação ao semestre anterior, como mostra um item apontado como sendo positivo no curso:

*“(houve maior) flexibilidade nos prazos de entrega dos trabalhos”*

A inserção desse comentário pode ser interpretada como indicação de reconhecimento de que o professor ouviu as solicitações feitas anteriormente (no Ciclo 1) e as incorporou ao curso (Breen e Littlewood, 2000).

A outra pergunta formulada aos alunos nesse questionário dizia respeito a sugestões para o curso para o ano seguinte. Assim como no Questionário de Avaliação Semestral 1, respondido pelos alunos no meio do ano, as sugestões dadas neste Questionário de Avaliação Semestral 2 foram bastante genéricas e indicaram que o curso deveria ser conduzido no ano seguinte de forma semelhante ao que havia sido feito em 2003. Os alunos enfatizaram a relevância de atividades voltadas à escrita de abstracts e à elaboração de apresentações orais e reforçaram a importância da manutenção do *site*. Essas informações foram, portanto,

importantes para ajudar a nortear a elaboração da programação do curso para o ano de 2004.

A segunda parte do questionário teve como foco perguntas direcionadas ao *site* do curso, principalmente no que diz respeito aos conteúdos já disponibilizados e à percepção dos alunos sobre sua construção e uso. As perguntas foram estruturadas de forma a que os dados pudessem ser quantificados, conforme passo a relatar.

A primeira pergunta pedia aos alunos para assinalarem qual/quais *links(s)* do *site* eram considerados mais importantes para o aluno do ITA. Pedia, também para que, se possível, a(s) resposta(s) fosse(m) justificada(s). O resultado foi o seguinte:

Links	Total de alunos
dicionários on-line	22
<i>links</i> para ensinar a fazer apresentações orais	14
<i>links</i> para revistas e <i>journals</i> científicos	12
<i>links</i> para cursos de inglês on-line	12
<i>links</i> para projetos feitos pelos alunos (Feira de Ciências)	13
<i>links</i> para fotos do dia-a-dia dos alunos	14
<i>links</i> para apresentações pessoais dos alunos do curso (profiles)	12
<i>links</i> para fórum a ser testado no ano que vem	5
informações sobre exames internacionais	14
outros. Qual/Quais?	----
Espaço para justificativas e/ou comentários: (Este espaço não foi utilizado)	

**Quadro 3. 33 Links considerados importantes pelos alunos no final de 2003**

O link do *site* considerado mais importante pelos alunos que responderam esse questionário (25 no total), foi o que conduz a dicionários on-line (assinalado por 22 alunos). Todos os outros *links* foram assinalados entre 12 e 14 vezes, com exceção do fórum, que foi assinalado apenas por 5 alunos.

Quanto à intenção de acessar o *site* do curso no ano seguinte, 8% dos 25 alunos que responderam o questionário afirmaram não ter mais interesse em acessá-lo, enquanto que 92% deles afirmaram que pretendem continuar visitando o



*site*, justificando-se com as seguintes razões: acompanhar o andamento do projeto e ver os resultados, conhecer os novos alunos; fazer consultas aos *links* disponibilizados, principalmente aos dicionários; e tentar aprimorar o inglês. Não pude constatar se isso efetivamente ocorreu no ano seguinte, pois, embora o projeto de IC previsse a inserção de um contador de visitas ao *site*, isso não foi feito.

Para a pergunta seguinte do questionário “*Você gostou da experiência de contribuir com conteúdos para o portal este ano? Por quê?*”: 1 aluno respondeu que não; 22 responderam que sim, e 2 deixaram a pergunta em branco. Nem todos os alunos justificaram suas respostas.

A justificativa dada pelo aluno que respondeu “não” a essa pergunta foi a seguinte:

*“Acho que fugiu ao objetivo de aprendermos/desenvolvermos a língua inglesa.”*

Algumas das justificativas dos alunos que responderam “sim” a essa pergunta (13 alunos) foram as seguintes:

*“pude opinar na construção.”*

*“foi interessante sob o aspecto da participação do grupo.”*

*“porque contribuiu para o meu aprendizado em inglês.”*

*“é bom para a comunidade.”*

Esses comentários remetem aos suportes teóricos norteadores do curso: pude constatar claramente que alguns alunos (ao menos os 13 que justificaram suas respostas, o que representa aproximadamente 25 % dos respondentes) passaram a se reconhecer como agentes do processo, ou seja, como co-construtores do *site* e que essa participação contribuiu para o aprendizado da língua inglesa. Pude verificar, também, que a proposta não atingiu a todos igualmente e que há alunos, mesmo que em minoria, que não acreditam na proposta do curso.

Ao serem perguntados se a experiência com o *site* deveria se repetir no ano seguinte, 2 alunos disseram que não, enquanto que 23 dos alunos disseram que sim. Um dos alunos que respondeu “não” justificou sua resposta afirmando o seguinte:

*“Acho mais relevante abordar a parte oral (listening) e oral presentations.”*

O outro afirmou que *“o portal atual necessita apenas ter sua manutenção”*, ou seja, que a experiência não precisa se repetir, pois o *site* do curso já está pronto.

As justificativas dos alunos que responderam “sim” podem ser ilustradas com as seguintes respostas:

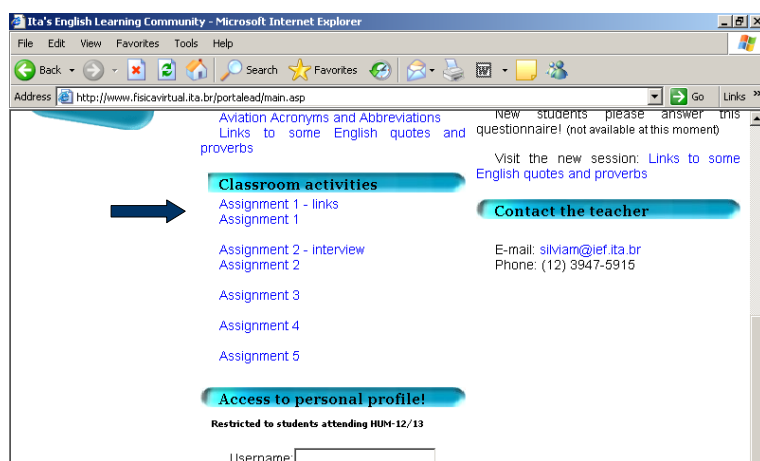
*“É uma idéia interessante, muito suscetível a melhorias e aperfeiçoamentos. Os alunos do ano que vem podem fazer um trabalho melhor que o nosso.”*

*“Pelo fato de incentivar os alunos.”*

*“Pode ser usado como uma fonte de pesquisa.”*

Observa-se, aí, a percepção dos alunos para a incorporação do *site* ao curso como uma forma de incentivo à aprendizagem, o que também condiz com a proposta inicial deste projeto. Apenas um aluno não entendeu a proposta dessa maneira já que entende que o *site* do curso está pronto e que apenas precisa de manutenção.

Finalmente, a última pergunta desse questionário pedia aos alunos para encaminhar sugestões para que o *site* pudesse vir a tornar-se uma fonte de referência para os alunos do ITA. Esse pedido de sugestão tinha por objetivo atender a uma expectativa minha no início deste projeto que era a de tornar o *site* uma fonte de referência para os alunos de todos os anos do curso de graduação, e não apenas um local a ser utilizado pelos alunos matriculados no curso de inglês. Algumas das sugestões dadas foram incorporadas no ano seguinte como a inclusão do link *“classroom activities”* abaixo ilustrado:



**Figura 3.12 Acesso aos roteiros de atividades feitas em aula**<sup>32</sup>

Outras sugestões foram também ao encontro de minha expectativa inicial, como as seguintes:

*“o portal deve ter um espaço reservado para os alunos dos outros anos, fazendo com que toda a comunidade esteja envolvida no projeto.”*

*“Divulgação no H-8.”*

No ano seguinte, procurei envolver os alunos para viabilizar as sugestões acima. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano de 2003 permaneceram no *site* para que, no ano seguinte, os novos alunos pudessem conhecer, navegar e interagir com as atividades feitas ao longo do primeiro ano do projeto.

### 3.2.3.2 Contribuições de 2003 (Ciclos 1 e 2) para o curso em 2004

A experiência adquirida com o acompanhamento do curso ao longo de um ano, experiência essa que envolveu a análise de necessidades, a análise dos questionários avaliativos do curso, ou seja, a análise continuada de necessidades e de direitos (Dudley Evans e St John, 1998; Benesch, 1999; 2001), a negociação com os alunos, e o conhecimento do meio em que o curso é ministrado (Dudley Evans e St John, 1998) deixou clara a relevância do curso de inglês calcado na Abordagem Instrumental nesse contexto. Pude confirmar, também, que a fundamentação teórica

<sup>32</sup> O slide utilizado neste exemplo foi extraído do *site* do curso depois que o mesmo foi re-estruturado e ganhou novo layout em 2004. Não foi possível recuperar a imagem dessa página em 2003.

escolhida para conduzir o curso foi efetivamente compreendida e aceita por boa parte dos alunos.

A maior contribuição desse processo para o desenho e implementação do curso, no entanto, foi a reflexão que pude fazer a partir da associação entre as respostas dadas pelos alunos aos questionários e o acompanhamento que fiz do processo ao longo do ano, por meio dos movimentos de ação e observação da pesquisa-ação, ou seja, por meio das ação e observação 1(a); ação e observação 1 (b); e ação e observação 2. Essa associação permitiu-me, ao final do Ciclo 2, reavaliar o plano de ensino inicialmente proposto, reformulando-o para o ano letivo de 2004 à luz de um novo olhar teórico, baseado no desenvolvimento de tarefas (Chapelle, 2003; Ellis, 2003, dentre outros). Foi assim que cheguei a um plano de ensino que propõe tarefas norteadas por temas escolhidos a partir das necessidades identificadas no início do projeto, i.e., necessidades da vida acadêmica e da vida profissional futura dos alunos.

Embora o plano proposto em 2003 não estivesse embasado na proposta de desenvolvimento de tarefas (Chapelle, 2003; Ellis, 2003, dentre outros), ao olhar para o curso e analisar o plano de ensino inicial e seus desdobramentos, constatei que estava muito próxima de uma programação fundamentada em tarefas, porquanto vi que a orientação dada aos alunos para que preparassem seus trabalhos para inseri-los no *site* do curso, colocava em prática a proposta de Ellis (2003), conforme mostra o trecho abaixo:

*“in the case of a specific-purpose course design, topic selection may be motivated primarily by an analysis of the target tasks the learners will need to perform.” (Ellis, 2003: 219)*

Para estabelecer as tarefas-alvo, defini quatro temas para ancorar a programação do curso de 2004, embasando-me, para isso, nas atividades realizadas durante o curso de 2003. A partir desses temas, e das necessidades de aprendizagem a eles relacionadas, as tarefas foram determinadas, seguindo os aspectos estabelecidos por Ellis (2003: 9/10), expostos no Capítulo 1, ou seja:

- ter o significado como foco, pois a tarefa deve ter por objetivo envolver o aluno no uso pragmático da língua, na comunicação;
- fazer uso de processos de uso real da língua; envolver uma, ou mais de uma das quatro habilidades comunicativas da língua;
- fazer uso de processos cognitivos tais como selecionar, classificar e ponderar; ser um plano de trabalho para a(s) atividade(s) a ser(em) desempenhada(s) pelo aluno; e
- ter um resultado comunicativo bem definido.

Assim, a partir desse novo olhar teórico, o curso enfocou quatro grandes áreas temáticas identificadas a partir das necessidades acadêmicas e profissionais dos alunos e as tarefas a elas relacionadas, conforme sintetiza o quadro a seguir:

Bimestre	Tema	Tarefa final
<b>Primeiro</b>	Nova fase da vida do aluno	- Preenchimento do <i>student's profile</i> no <i>site</i> - Elaboração do <i>Life in College</i> (galeria de fotos a ser publicada no <i>site</i> )
<b>Segundo</b>	A profissão	- <b>Trabalho em grupo sobre algumas áreas da engenharia.</b> - Entrevistas com professores de diversas áreas de engenharia (a serem divulgadas no <i>site</i> )
<b>Terceiro</b>	A vida acadêmica	- Elaboração de resumo (Feira de Ciências) – divulgação no <i>site</i>
<b>Quarto</b>	A vida profissional	- Apresentação oral (slides poderão ser disponibilizados no <i>site</i> )

Quadro 3. 34 Áreas temáticas e tarefas para a programação de curso de 2004

Os temas foram selecionados entre aqueles relacionados às necessidades e interesses dos alunos. Assim como no ano anterior, no primeiro bimestre foi enfatizada a vida pessoal do aluno, para dar-lhe oportunidade de falar um pouco sobre si, sobre sua história de vida e sobre o período de transição que representa a

mudança do ensino médio para o ensino superior. Conforme já discuti anteriormente, esse período de transição é muito marcante para os alunos do primeiro ano de graduação do ITA, pois a grande maioria enfrenta não apenas as mudanças que naturalmente são inerentes à entrada no terceiro grau, mas também a mudança de cidade (e muitas vezes de região do país) e de estilo de moradia, uma vez que todos os alunos residem juntos no alojamento estudantil situado no campus. Esse período de adaptação à nova vida, portanto, envolve aspectos acadêmicos e pessoais. Novamente, assim como em 2003, no segundo bimestre, o tema escolhido foi a profissão, para que o aluno pudesse ter contato com a linguagem das diversas áreas da engenharia, e mais especificamente, com a área de sua escolha. A diferença em relação ao curso do ano anterior é que, em 2004, introduzi, como tarefa final, uma atividade envolvendo a elaboração de entrevistas, em inglês, com professores da Instituição. O terceiro bimestre, com enfoque na vida acadêmica, teve respaldo em duas atividades do ano anterior: o projeto de um dos grupos sobre o foguete de água e os trabalhos sobre a Feira de Ciências do Instituto. Assim, o foco do bimestre foi voltado às necessidades acadêmicas imediatas dos alunos no que diz respeito à leitura de textos da área e da produção de textos, mais especificamente, de *abstracts*. Finalmente, o quarto bimestre, assim como no ano anterior, enfocou uma necessidade futura, ou seja, a vida profissional. Para tanto, o plano novamente incentivou atividades de apresentações orais e de uso do computador para a elaboração dessas apresentações. As tarefas propostas a cada bimestre, por sua vez, procuraram ter por objetivo, sempre que possível, a divulgação eletrônica do material feito pelos alunos durante o curso.

Os alunos também perceberam a relevância do uso dos questionários nos Ciclos 1 e 2, pois constataram a ocorrência de mudanças no andamento do curso decorrentes das respostas dadas por eles, ou seja, eles sentiram que suas necessidades e desejos (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans e St John, 1998) bem como seus direitos (Benesch, 1999; 2001) foram sendo acolhidos e, à medida do possível, atendidos. Esse processo fez com que se evidenciasse o processo de negociação (Breen e Littlejohn, 2000) que me havia proposto a estabelecer no curso, permitindo que os alunos também se tornassem agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, os questionários também contribuíram para que os alunos pudessem colaborar com a construção do *site* do curso, propondo a inserção de novos conteúdos, decidindo pela exclusão de outros e também ajudando na tomada de decisões com relação a *layout*. Essa participação efetiva dos alunos também encontrou ressonância no embasamento teórico norteador do curso, já que os alunos passaram a ser agentes responsáveis do processo não apenas nas questões relativas à aprendizagem, conforme explicitarei no parágrafo anterior, mas também com relação ao uso do computador em seu processo de aprendizagem, na construção de seu conhecimento lingüístico e tecnológico.

A seguir, passo a relatar, no Capítulo 4, o percurso trilhado em 2004.

## CAPÍTULO 4

### ***O PERCURSO EM 2004: AÇÕES E REFLEXÕES***

Neste Capítulo, em que relato os Ciclos 3 e 4 da pesquisa, apresento e discuto o percurso trilhado em 2004 a partir da experiência adquirida em 2003, que trouxe um novo olhar teórico para o desenho do curso. O acompanhamento foi feito, portanto, com o objetivo de verificar se a proposta da programação do curso instrumental de inglês, acompanhada da construção do *site*, estava adequada ao currículo do primeiro ano de graduação do curso de Engenharia do ITA. Assim como em 2003, ao longo dos dois semestres de 2004 (Ciclos 3 e 4 respectivamente), o curso foi desenvolvido e acompanhado por mim num processo de análise continuada (Dudley Evans e St. John, 1998; Benesch 1999, 2001) muito semelhante ao do ano anterior. Isso permitiu que na Reflexão 4, feita ao final do Ciclo 4, o percurso fosse avaliado como um todo e as perguntas de pesquisa fossem respondidas. O quadro a seguir sintetiza o Capítulo:

<b>4.1 Ciclo 3: primeiro semestre de 2004</b>	
4.1.1. Plano 3	Aplicação e análise do questionário de análise de necessidades e plano de ensino para o primeiro semestre de 2004
4.1.2. Ação e Observação 3	Desenvolvimento e acompanhamento do primeiro semestre de 2004.
4.1.3. Reflexão 3	Aplicação e análise de questionário ao final do primeiro semestre de 2004; contribuições para o desenho e implementação do curso.
4.1.4. O site: final do primeiro/ início do segundo semestre de 2004.	
<b>4.2. Ciclo 4: segundo semestre de 2004</b>	
4.2.1. Plano 4	Plano de ensino baseado na experiência adquirida em 2003.
4.2.2. Ação e Observação 4	Desenvolvimento e acompanhamento do segundo semestre de 2004.
4.2.3. Reflexão 4	Aplicação e análise de questionário ao final do segundo semestre de 2004. Contribuições para o desenho e implementação do curso.

**Quadro 4. 1 Roteiro do Capítulo 4**



## **4.1 Ciclo 3: o primeiro semestre de 2004**

Este ciclo descreve e analisa o percurso trilhado ao longo do primeiro semestre de 2004. O ciclo começa com o Plano 3, que consiste na aplicação e análise do mesmo Questionário de Análise de Necessidades que foi respondido pelos alunos no final de 2002 para estruturar o projeto e posteriormente, no início de 2003, para verificar se o plano inicialmente traçado estava adequado, ou não; em seguida, é feito o acompanhamento do percurso no primeiro semestre de 2004, ou seja, são relatados os movimentos da pesquisa-ação que correspondem à ação, observação e reflexão do primeiro semestre do ano.

### **4.1.1 Plano 3**

Esta fase da pesquisa consistiu na aplicação e análise do Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 1) e na elaboração do plano de ensino para o primeiro semestre de 2004. Assim, primeiramente apresento os dados do questionário de análise de necessidades respondido pelos alunos no início do ano letivo e os comparo aos resultados obtidos nas duas outras vezes em que esse instrumento foi utilizado, no final de 2002 e início de 2003; em seguida, apresento o plano de ensino para o semestre.

#### **4.1.1.1 A análise de necessidades no início de 2004**

Assim como nos anos anteriores, no início do ano letivo de 2004 solicitei aos alunos que haviam ingressado na graduação e estavam matriculados no curso de inglês naquele ano, perfazendo um total de 35 alunos, que respondessem as perguntas do Questionário de Análise de Necessidades (Anexo1). Diferentemente dos dois anos anteriores, em 2004, o questionário foi inserido no *site* do curso e pôde ser respondido eletronicamente, utilizando-se os computadores de uma das salas de informática do Instituto. O aluno de IC elaborou um banco de dados através do qual os resultados do questionário foram compilados e tabulados. Em seguida, os resultados obtidos foram comparados aos resultados de 2002 e de 2003, sinalizando, novamente, embora com algumas pequenas variações, que serão apresentadas a seguir, que a programação inicialmente proposta para o ano letivo

de 2003, com as reformulações previstas para 2004, era condizente com as necessidades e desejos dos alunos (Hutchinson e Waters, 1987).

Assim como nos anos anteriores, a maioria dos alunos (94%) considerou que aprender inglês na graduação era essencial para o estudante de engenharia, conforme mostra o quadro que traz a primeira pergunta do questionário:

Considerando seu processo de formação em engenharia, você acredita que o conhecimento de inglês é:	2002 48 alunos	2003 35 alunos	2004 35 alunos
essencial.	<b>98%</b>	96%	<b>94%</b>
importante porém não é essencial.	2%	4%	6%
desnecessário.	-	-	-

**Quadro 4. 2 Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 1**

Como pode ser verificado, houve bastante constância nas respostas nesse período. Embora tenha havido uma redução de 4% entre o levantamento feito em 2002 e 2004, o ensino da língua inglesa foi considerado essencial pela maioria dos alunos no período e nenhum aluno, nos três anos em que o questionário foi aplicado, considerou que o curso nesse contexto fosse desnecessário.

Quando consultados se o curso deveria ser oferecido a todos os alunos ou apenas àqueles com dificuldades em leitura na língua inglesa, novamente, da mesma forma que nos anos anteriores, as respostas permaneceram diluídas, porém com uma diferença: houve aumento significativo entre 2003 e 2004 (de 17%) na porcentagem de alunos que considerou que o curso deveria ser oferecido a alunos com níveis de conhecimento variados para que pudessem melhorar nas diversas habilidades, como podemos verificar:

Como o currículo do ITA prevê um ano para as matérias de inglês (no primeiro Fundamental), esses cursos devem atender: (assinale uma única opção)	2002 48 alunos	2003 35 alunos	2004 35 alunos
Apenas aos alunos com muita dificuldade em leitura na língua inglesa.	<b>12%</b>	7%	<b>2%</b>
A alunos com níveis de conhecimento lingüístico variados para que possam melhorar nas diversas habilidades.	31%	<b>37%</b>	<b>54%</b>
Praticamente a todos os alunos, exceto aqueles que comprovem proficiência na língua.	56%	<b>56%</b>	<b>44%</b>
Não devem ser oferecidos cursos de inglês no ITA.	-	-	-

**Quadro 4. 3 Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 2**

No mesmo período houve, uma redução de 56% para 44% (ou seja, 12%) entre os alunos que consideraram que apenas aqueles com proficiência comprovada deveriam ser dispensados do curso. Também foi possível observar uma mudança significativa com relação ao primeiro item dessa pergunta: em 2002, 12% achavam que o curso de inglês deveria ser ministrado apenas aos alunos com dificuldade em leitura. Esse índice caiu para 2% em 2004, o que permite dizer que o encaminhamento dado ao foco do curso, no sentido de contemplar as quatro habilidades comunicativas, estava atendendo às necessidades e aos desejos dos alunos.

Assim como nos anos anteriores, essa questão se confirmou no item seguinte do questionário:

Os cursos de inglês do ITA devem focalizar o aprimoramento de quais habilidades:	2002 48 alunos	2003 35 alunos	2004 35 alunos
Leitura	73%	71%	79%
Escrita	54%	50%	66%
Fala	66%	70%	84%
Comp. oral	68%	75%	89%

**Quadro 4. 4 Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 3**

No caso do curso de inglês deste estudo, fica clara a necessidade de se enfocarem as quatro habilidades. Observa-se que houve aumento de interesse, por

parte dos alunos, em desenvolver as habilidades de produção e compreensão oral (aumento de 18% e 21% de interesse, respectivamente, comparando-se o primeiro e o último ano em que esses dados foram coletados). O interesse pela produção escrita também aumentou no mesmo período (12%). A habilidade que teve variação menos significativa entre 2002 e 2004 foi a de compreensão escrita (6%). Pode-se atribuir isso ao fato de que a prova de inglês para ingresso na Instituição enfatiza essa habilidade. O aluno, portanto, já chega ao curso com algum preparo para ler textos na língua inglesa.

Quanto aos objetivos que o curso deveria procurar alcançar no período de um ano, os resultados foram os seguintes:

Os cursos de inglês no primeiro ano do ITA devem ter por objetivo mínimo:	2002 48 alunos	2003 35 alunos	2004 35 alunos
quebrar a aridez do currículo, centrado em matemática, física e química;	25%	21%	18%
ensinar a língua e também oferecer oportunidades para que os alunos possam refletir sobre temas variados de interesse do grupo;	<b>50%</b>	48%	47%
preparar o aluno para utilizar a língua inglesa como meio de comunicação eletrônica;	<b>31%</b>	<b>43%</b>	<b>55%</b>
preparar o aluno a ler textos acadêmicos nas áreas técnico-científicas;	<b>58%</b>	45%	45%
habilitar o aluno a ler textos de diversas fontes;	42%	<b>50%</b>	55%
preparar o aluno a ler e discutir textos de diversas fontes;	<b>58%</b>	<b>63%</b>	<b>79%</b>
preparar o aluno para redigir trabalhos acadêmicos em inglês (resumos de trabalhos, currículos, cartas...)	34%	43%	<b>81%</b>
preparar o aluno para fazer apresentações orais sobre temas variados;	<b>44%</b>	49%	<b>68%</b>
dar oportunidade para o aluno aprimorar conhecimentos da língua adquiridos anteriormente;	<b>44%</b>	<b>54%</b>	<b>60%</b>
refletir sobre o papel social da língua inglesa no nosso meio;	12%	11%	10%
procurar entender o inglês como um meio de comunicação possível no mundo de hoje	35%	43%	42%

Quadro 4. 5 Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 4

Embora não sejam exatamente os mesmos itens que tenham sido priorizados pelas turmas nos três anos, observa-se certa constância em questões relativas à leitura (i.e. compreensão escrita), principalmente no que diz respeito a leitura de textos de fontes diversas: 58% em 2002; 63% em 2003; e 79% em 2004; a oportunidade para que o aluno aprimore conhecimentos adquiridos anteriormente (44% em 2002; 54% em 2003; e 60% em 2004), o que indica que o curso não deve ser oferecido apenas aos alunos com maior dificuldade na aprendizagem da língua mas também àqueles que já tem certo conhecimento mas que precisam e querem melhorar. Observa-se, também um interesse crescente pelo aprimoramento da habilidade de produção oral por meio do preparo de apresentações orais (44% em 2002; 49% em 2003; e 68% em 2004) e pela produção escrita, que teve 81% de respostas em 2004. Por outro lado, observa-se que não há interesse por parte dos alunos em discutir questões ideológicas relacionadas ao papel social da língua inglesa; e que boa parte dos alunos aparentemente não enxerga a matéria como uma forma de quebrar a aridez do currículo (25% em 2002; 21% em 2003; e 18% em 2004). Isso se dá, possivelmente, pelo fato desses alunos estarem iniciando o curso e desconhecem o peso do currículo a que serão expostos. Uma observação interessante pode ser feita com relação ao item que pergunta sobre a importância de preparar o aluno para utilizar a língua inglesa como meio de comunicação eletrônica: enquanto que, em 2002, apenas 31% consideraram esse item importante para o curso, em 2003 esse índice subiu para 43% e depois para 55%, em 2004, o que indica uma mudança significativa (de 24%) no período analisado, o que é um indício de que a utilização de recursos tecnológicos digitais no curso atende às necessidades desses alunos.

Essas indicações, mais uma vez, asseguram que a programação feita inicialmente vai ao encontro das expectativas dos alunos.

Os itens apontados pelos alunos como sendo maior importância para uma página do curso de inglês na *web* foram muito semelhantes aos anos anteriores, conforme mostra o quadro Quadro 4. 6.

Quais os itens que uma página do curso de inglês do ITA na internet deve contemplar?	2002 48 alunos	2003 35 alunos	2004 35 alunos
Textos de leitura	<b>83%</b>	<b>91%</b>	<b>94%</b>
Jogos	33%	28%	34%
Problemas e resoluções (quizzes)	<b>56%</b>	<b>74%</b>	<b>55%</b>
Dicas de gramática	<b>69%</b>	<b>74%</b>	<b>76%</b>
Exercícios de gramática	44%	57%	58%
Divulgação de material produzido pelos alunos <sup>33</sup>	<b>69%</b>	<b>78%</b>	*
bate-papo em inglês	46%	60%	50%
Fórum	10%	38%	24%
relação de e-mail dos alunos	33%	51%	55%
páginas pessoais em inglês	38%	38%	37%
textos em geral	44%	48%	74%
Poemas	19%	20%	13%
Material apresentado em aula	40%	51%	58%
Links para <i>sites</i> interessantes - aprendizagem de língua inglesa	<b>79%</b>	<b>77%</b>	<b>68%</b>
Links em língua inglesa para <i>sites</i> interessantes relacionados à formação do engenheiro	58%	60%	68%
Links para sites interessantes de um modo geral	50%	66%	50%

**Quadro 4. 6 Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 5**

Os itens mais indicados foram textos para leitura, com 94% em 2004; *links* relacionados à aprendizagem de inglês, com 79% das indicações em 2002, 77% em 2003 e 68% em 2004. Dentro do item “espaço de materiais produzidos pelos alunos”, as indicações foram as seguintes: bate-papo em inglês, 46% em 2002, 60% em 2003 e 50% em 2004; e material utilizado em aula, 40% em 2002, 51% em 2003 e 58% em 2004, reforçando a necessidade de inserir na página do curso os materiais / roteiros de aulas. Chamou atenção o alto índice colocado para o item “textos em geral” (74% em 2004). Aí é que constatei que a pergunta era muito vaga,

<sup>33</sup> Houve um problema com a programação do banco de dados que impediu que o valor fosse calculado em 2004.

pois não esclarecia para mim como *course designer* a natureza dos textos a serem inseridos na página.

Os resultados também mostraram que o computador era presença constante na rotina dos alunos como uma forma de entretenimento; porém, não como uma ferramenta incorporada à prática de formação educacional de alguns conforme mostra o quadro a seguir:

Você utiliza o computador no seu dia-a-dia:	2002	2003	2004
	48 alunos	35 alunos	35 alunos
Estudo	93%	66%	84%
Lazer	87%	91%	100%

**Quadro 4. 7 Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 6**

Essa constatação, que já havia sido feita no ano anterior, foi novamente um alerta para continuar a orientar os alunos no início do curso quanto ao uso de ferramentas digitais e solicitar àqueles com maior capacidade tecnológica a auxiliarem os alunos que ainda tivessem alguma dificuldade nesse sentido.

Finalmente, quanto ao nível de letramento digital dos alunos, os resultados foram os do Quadro 4. 8:

Caso tenha escolhido uma das duas primeiras opções na pergunta anterior, para que você utiliza o computador?	2002	2003	2004
	48 alunos	35 alunos	35 alunos
pesquisa na internet	<b>100%</b>	<b>86%</b>	<b>84%</b>
Jogos	60%	66%	53%
bate-papo	54%	54%	47%
e-mails pessoais	<b>81%</b>	<b>91%</b>	<b>71%</b>
e-mails para estudo	23%	23%	37%
editores de textos	<b>83%</b>	<b>57%</b>	<b>50%</b>
planilhas eletrônica	46%	14%	26%
editores de html	10%	11%	8%
power point	<b>71%</b>	<b>77%</b>	<b>86%</b>
Programação	15%	11%	16%
Outros	17%	11%	0%

**Quadro 4. 8 Questionário de Análise de Necessidades 2004 – Pergunta 7**

Vários dos recursos listados no quadro acima foram utilizados pelos alunos para viabilizar a construção coletiva do *site* do curso de inglês, como por exemplo, editor de texto, e de html. Nas aulas, também foram utilizados alguns desses recursos, como o *power point* para as apresentações orais e *sites* de busca para pesquisas na Internet, por exemplo. Além disso, os alunos utilizaram ferramentas de comunicação assíncrona, como a lista de e-mails e o fórum. Embora os dados deixassem claro que havia alunos que não estavam totalmente familiarizados com a utilização e o manuseio de diversas ferramentas, não houve necessidade de ensiná-los formalmente a utilizá-las durante o curso. Isso porque havia nas turmas colegas que tinham conhecimento do uso dessas ferramentas e que naturalmente ensinaram aqueles que tinham alguma dificuldade, reforçando a idéia de que o par mais competente pode colaborar com o colega. Essa foi uma demonstração natural de que, pela relação que se estabelece durante um curso entre aluno – aluno(s), ocorre o desenvolvimento humano e, conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem.e a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) se consolidam.

#### **4.1.1.2 A programação do curso para o primeiro semestre de 2004**

Assim como em 2003, no início do ano letivo de 2004, o planejamento do desenho de curso, bem como os trabalhos disponibilizados no *site* no ano anterior, foram apresentados aos alunos com o intuito de discutir a programação do curso e relacioná-la às respostas dadas pelos alunos ao questionário de análise de necessidades.

O plano de ensino para o semestre, elaborado com base na proposta de temas e de tarefas, conforme exposto no Capítulo 3, *Contribuições de 2003 (Ciclos 1 e 2) para o curso em 2004*, foi apresentado aos alunos da seguinte forma:



	<b>Primeiro Bimestre Tema: nova fase da vida do aluno</b>		<b>Segundo Bimestre Tema: a profissão</b>
<b>Tarefa</b>	Preenchimento do <i>Student's profile</i>	<b>Tarefa</b>	Trabalho sobre as diferentes áreas de engenharia
<b>Março</b>	- Desenvolvimento de atividades relacionadas a falar e a responder perguntas sobre si; - Desenvolvimento de atividades relacionadas a escrever sobre si	<b>Maio</b>	Atividades de leitura voltadas às diferentes áreas da engenharia ; (ex: as atribuições de um engenheiro; as atividades futuras; vocabulário específico das diferentes áreas)
<b>Final do Mês de Março</b>	Inserção dos seguintes conteúdos no student's profile: <i>biodata, hobbies, favorite quote, latest news</i>	<b>Final do Mês de Maio</b>	Em grupos: apresentação dos trabalhos para a turma sobre cada área da engenharia (uma área por grupo)
<b>Tarefa</b>	Life in College (galeria de fotos a ser publicada no <i>site</i> )	<b>Tarefa</b>	Entrevistas com professores da área de engenharia
<b>Abril</b>	- Atividades de leitura e discussão do material produzido pelos alunos do mesmo curso de inglês em 2002. - Produção e seleção de material a ser descrito - Elaboração de descrições	<b>Junho</b>	- Leitura de entrevistas feitas com pesquisadores e professores universitários da área de engenharia; - Elaboração do roteiro da entrevista; - As entrevistas
<b>Final do primeiro bimestre</b>	Apresentação dos trabalhos para os grupos e inserção do material no <i>site</i>	<b>Final do segundo bimestre</b>	Entrega dos trabalhos para inserção no <i>site</i>
<b>Procedimentos de Avaliação de Aprendizagem</b>	- Contínuos, durante a execução de todas as atividades		
	- Ao final do mês de março, quando os <i>profiles</i> estiverem prontos: a) cada aluno poderá colaborar na avaliação do trabalho feito pelos demais colegas através de critérios estabelecidos conjuntamente entre a professora e a turma. - Ao final de abril, quando os trabalhos com as fotos estiverem prontos: a) cada aluno poderá colaborar na avaliação do trabalho feito pelos demais colegas através de critérios estabelecidos conjuntamente entre a professora e a turma.		- Ao final do mês de maio, quando os trabalhos estiverem prontos: a) cada aluno poderá colaborar na avaliação do trabalho feito pelos demais colegas através de critérios estabelecidos conjuntamente entre a professora e a turma. - Ao final de junho, quando as entrevistas estiverem prontas: a) cada aluno poderá colaborar na avaliação do trabalho feito pelos demais colegas através de critérios estabelecidos conjuntamente entre a professora e a turma.
	Uma prova ao final de cada bimestre		

**Quadro 4. 9 Plano de ensino para o primeiro semestre de 2004**

O plano foi apresentado aos alunos e assim, começou o primeiro semestre de 2004.

#### 4.1.2 Ação e Observação 3: o primeiro semestre de 2004

Durante o primeiro mês de aula, conforme proposto no plano, o foco do curso foi voltado a atividades relacionadas à vida pessoal do aluno. Como tarefa final para o período, foi proposto o preenchimento do *Student's Profile*. Esse local do *site* foi desenvolvido a partir de um software livre<sup>34</sup> que, por permitir dinamismo com a modificação de informações, também incentivou os alunos à prática da produção escrita. Assim, durante as aulas foram feitas tanto atividades voltadas à prática oral, por meio de atividades que conduzissem os alunos a falar sobre sua vida pessoal, como atividades voltadas à produção escrita, incentivando-os ao preenchimento desse local no *site*.

Uma dessas atividades foi a produção de um texto a partir de um roteiro preparado pelo professor e discutido em aula. Antes disso, porém, os tópicos do roteiro foram utilizados em aula para uma atividade de produção oral. Esse roteiro é apresentado a seguir como forma de ilustrar parte do desenvolvimento da tarefa, que culminou com o preenchimento do *profile* do aluno no *site* do curso:

<b>ASSIGNMENT A - INTRODUCTIONS</b>
Write a text (which will later be included in our site) in which you introduce yourself to your new colleagues at ITA. Here are some ideas to start off with, but they are <b>not</b> exclusive. Include other details that you consider to be important too.
<b>FAMILY</b> - Brothers and sisters. Parents. Childhood - where? Married? (something about wife & children).
<b>FRIENDS</b> - many or just a few? What do you talk about when you are together? Is it easy for you to make new friends?
<b>EDUCATION</b> - Different schools. Favorite subjects at school. Future plans.
<b>FREE TIME</b> - Hobbies. Sports. TV, radio, computers and movies. What do you like doing at weekends and in the evening?
<b>TRAVEL</b> - Countries visited. Parts of Brazil that you know. Languages you speak. Favorite kind of vacations. Plans for next vacations.
<b>ITA</b> - Why did you decide to study here? How do you like your new life here? etc.
WHEN PREPARING THIS ASSIGNMENT CONSIDER ALL THE ACTIVITIES ALREADY DONE IN CLASS WHICH WERE RELATED TO TALKING ABOUT YOURSELF.

#### **Quadro 4. 10 Exemplo de atividade**

Dessa forma, ao final do período, todos os alunos inseriram textos de apresentação pessoal, fotos e outras informações como *quotes* no *site*. Além disso,

<sup>34</sup> SNITZ, Forum 2000 <<http://forum.snitz.com>>

ficou combinado que todos poderiam efetuar modificações conforme interesse individual de cada um, e inserir outras informações a seu respeito, como indicações de *links* preferidos, *hobbies* e endereço de ICQ e/ou MSN. A **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e a Figura 4. 2 a seguir, ilustram o local no *site* em que o aluno insere suas informações e traz, como exemplo ilustrativo, o *profile* preenchido por um aluno.

The screenshot shows a web browser window titled "ITA's English Learning Community Forum - Profile - Microsoft Internet Explorer". The address bar shows the URL: [http://iris.fcmf.ita.br/curso-ingles/new/forum/pop\\_profile.asp?mode=goEdit](http://iris.fcmf.ita.br/curso-ingles/new/forum/pop_profile.asp?mode=goEdit). The page content is organized into two main columns.

**Contact Info**

- E-mail Address:
- Allow Forum Members to Send you E-Mail?:  Yes
- AIM:
- ICQ:
- MSN:
- YAHOO IM:

**Links**

- Homepage:
- Cool Links:

**Picture**

- Picture URL:

**More About Me**

- Hobbies:
- Latest News:

**Basics**

- User Name:
- New Password:
- New Password Again:
- Firstname:
- Surname:
- City:
- State:
- Country:
- Birth Date:
- Gender:
- Marital Status:
- Occupation:
- Signature:
- Preview:
- Signature checkbox checked by default?:  Yes

Figura 4. 1 Área reservada para informações pessoais e textos dos alunos

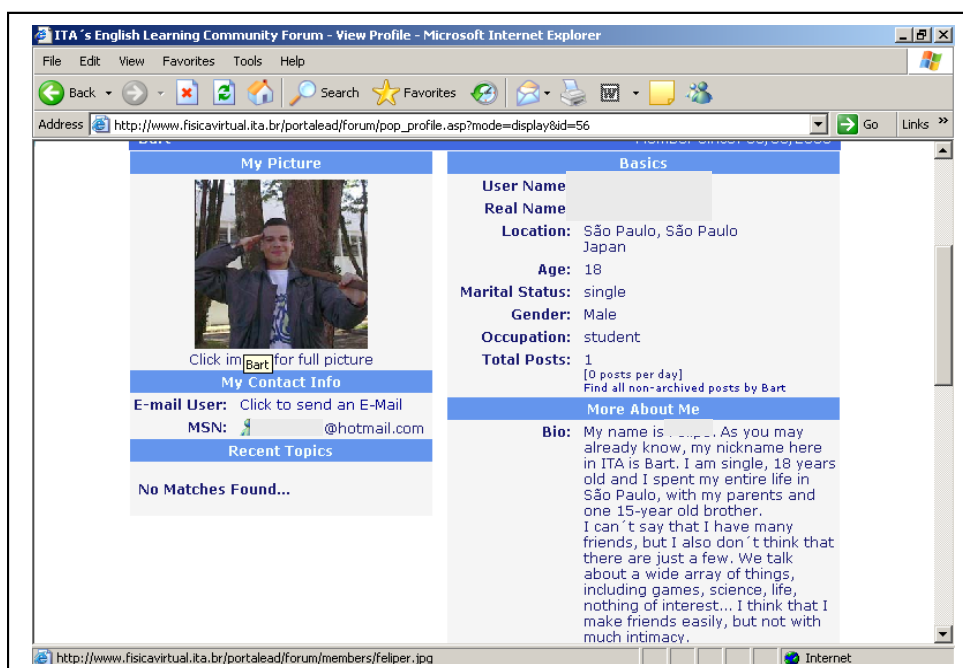


Figura 4. 2 O mesmo local preenchido por um dos alunos

No segundo mês de aula, o foco do curso voltou-se para a elaboração da galeria de fotos. Para tanto, os alunos formaram grupos, definiram um tema a ser explorado sobre a vida deles no campus e, a partir disso, desenvolveram o trabalho. Conforme discutido anteriormente (Ciclo 1 – Reflexão 1 a), pode-se dizer que o contexto institucional, que engloba a moradia estudantil e a faculdade, constituem uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998) e que, de acordo com estudo feito por Matravolgyi-Damião (mimeo), “faculdade e moradia são territórios integrados, que ora se interseccionam, ora se mesclam e ora se diferenciam, mas que, de uma forma ou de outra, representam um único espaço”. Como Wenger (1998) e Lévy (1999), dentre outros, afirmam que é inerente a uma comunidade a existência de um território, a tarefa proposta aos alunos pressupôs que eles pudessem descrever e divulgar a sua comunidade no *site* do curso.

Os grupos escolheram temas diversificados, alguns voltados à rotina na faculdade. A maioria, no entanto, preferiu trabalhar com temas voltados à moradia e à rotina do aluno no campus. Em aula os alunos trabalharam na elaboração dos textos para essa atividade. A **Erro! Fonte de referência não encontrada.** a seguir ilustra as produções feitas por um dos grupos:

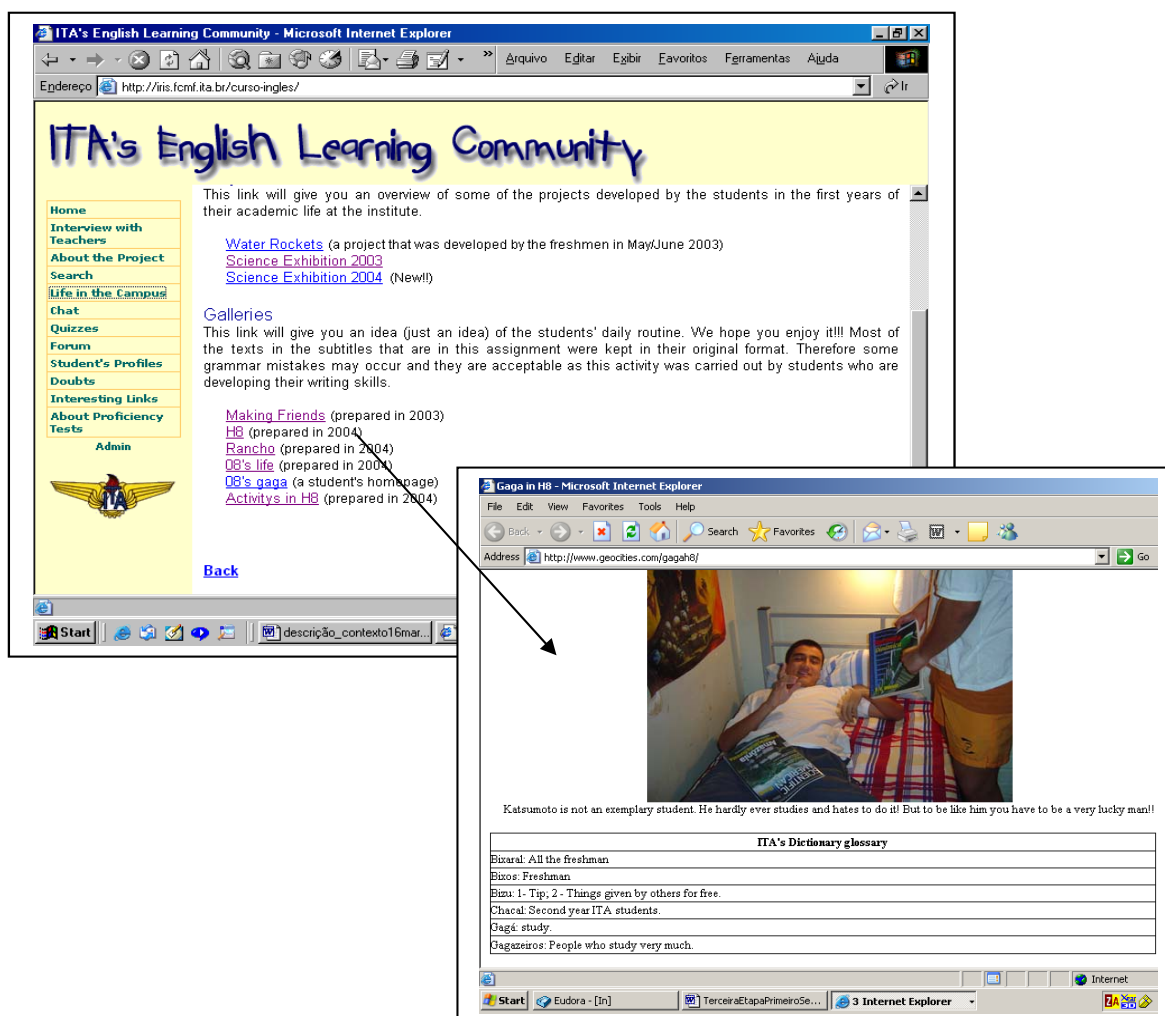


Figura 4.3 Exemplo de produção de um dos grupos

No final do primeiro bimestre, as atividades feitas pelos grupos foram avaliadas pelos próprios alunos e também por mim. Além dessa avaliação, foi feita uma prova bimestral. Como no ano anterior as provas em duplas haviam sido bem sucedidas, sugeri que o mesmo procedimento fosse adotado no semestre. Os alunos, no entanto, optaram por provas individuais. A nota do bimestre, portanto, constou da soma das diversas atividades feitas em aula, do trabalho de grupo e da prova.

O segundo bimestre do ano começou com atividades voltadas à leitura de textos sobre Engenharia. Atendendo às solicitações dos alunos para que o material utilizado em aula fosse disponibilizado no *site* do curso, os roteiros das atividades (*Assignment 1* e *Assignment 1 – links*) foram inseridos no *site* e as atividades foram feitas durante as aulas, utilizando-se, quando necessário, a sala de computadores.

Assim, os alunos, divididos em grupo, conforme a área de interesse da Engenharia (grupo 1, Engenharia Aeronáutica; grupo 2, Engenharia Eletrônica, e assim por diante), responderam as perguntas do roteiro, tomaram notas e, em seguida, expuseram suas respostas para os colegas. A **Erro! Fonte de referência não encontrada.**<sup>35</sup> abaixo ilustra essa atividade.

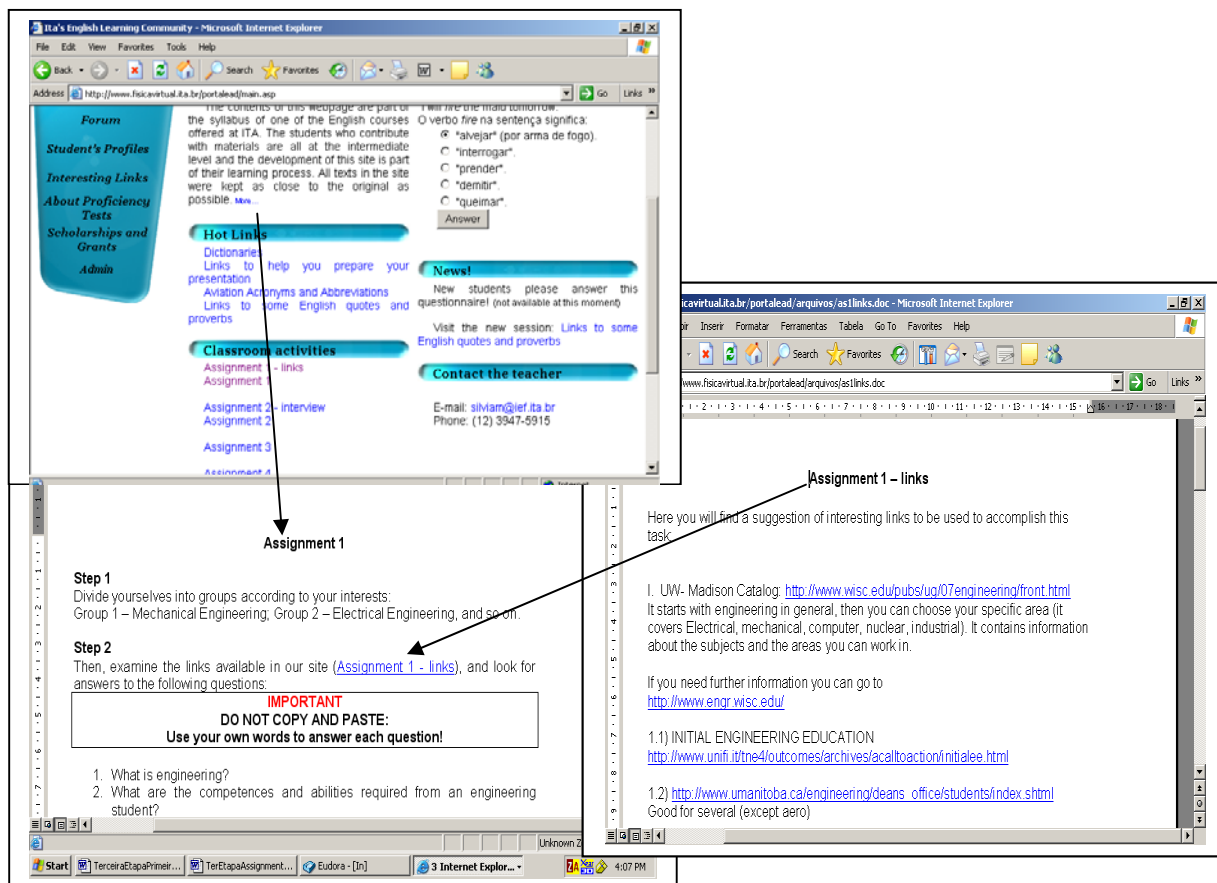


Figura 4. 4 Exemplo de atividade inserida no site

Finalmente, no último mês do semestre, o trabalho desenvolvido durante o curso foi voltado à elaboração de entrevistas com professores da instituição.

No entanto, antes de dar início à proposta, entrei em contato com alguns colegas, professores do Instituto que eu sabia que poderiam conversar em inglês com os alunos, para saber da disponibilidade deles de participarem da atividade. A receptividade foi muito boa e, por isso, a tarefa pôde ser proposta aos alunos. Para colocá-la em prática, segui os procedimentos apontados por (Ellis, 2003) para a

<sup>35</sup> Deve-se observar que o *layout* do *site* mudou apenas no final de 2004. Essas telas foram tiradas do *site* para ilustrar a atividade após a mudança. O *site* com o layout anterior se perdeu por razões técnicas que detalharei mais adiante neste capítulo.

elaboração de conteúdo programático de curso calcado em tarefas e adaptei-o para a estruturação de um roteiro para preparação das entrevistas. Segundo o autor:

*The starting point is the determination of the goal(s) of the course in terms of its pedagogic focus (general or specific purpose), skill focus (listening, speaking, reading, writing, learner training) and language focus (unfocused or focused) (Ellis, 2003:229)*

Assim, a partir disso, defini a seguinte orientação para o curso:

1. *Starting Point: Pedagogic Focus* ⇒ 3 – 4 do contínuo do Dudley Evans e St. John, ou seja, curso para fins acadêmicos, com um olhar para necessidades profissionais futuras dos alunos; curso de abrangência ampla, relacionado (superficialmente) a disciplinas das engenharias.
2. *skill focus* – as quatro habilidades comunicativas.
3. *language focus* – unfocused

Em seguida, estruturei um roteiro para as tarefas embasando-me em Ellis (2003), que diz que:

*The designer then needs to make a broad choice of task types and to specify the particular themes the tasks will deal with (...). The third step would be to specify the nature of the tasks to be used in detail by selecting options relating to input, conditions, processes, and outcomes (...). The selection would need to be motivated both by a consideration of the psycholinguistic value of the different options and by practical considerations relating to the specific teaching context. (Ellis, 2003:229)*

Para ilustrar os procedimentos sugeridos por Ellis (2003), exemplifico o preparo da tarefa voltada à elaboração das entrevistas com professores do Instituto. Para isso, dividi o planejamento em duas fases: a primeira, com a definição dos objetivos da tarefa em termos de resultados finais; e a segunda, com o detalhamento da tarefa, conforme ilustra o quadro a seguir:

**FASE I** (definição dos objetivos da tarefa em termos de resultados finais)

1. Definição do tema ou área de interesse da unidade: a profissão (engenharia)
2. Planejamento a tarefa final a ser feita ao final da unidade: entrevistar professores da faculdade e divulgar essas entrevistas no site do curso
3. Definição dos objetivos da unidade: ampliar conhecimentos (temáticos e lingüísticos) de áreas específicas da engenharia

**FASE II** (detalhamento)

1. Especificação de conteúdos (temáticos e/ou lingüísticos) necessários para desempenhar as tarefas finais: ex: Asking questions
2. Planejamento e seqüenciamento das atividades que permitirão que o aluno faça a tarefa final:
  - a) Leitura e discussão de diversas entrevistas feitas com professores universitários - exemplos e contra-exemplos. (atividade feita em sala de aula e na sala de informática)
  - b) Elaboração de um roteiro de entrevista a ser utilizado para a execução da atividade (atividade feita em sala de aula ou no fórum do curso)
3. Planejamento dos procedimentos de avaliação
  1. - Participação em aula
  2. - Participação no Fórum (se for o caso)
  3. - Elaboração do roteiro de entrevistas
  4. - Entrega do trabalho final

**Quadro 4. 11 Exemplo de estruturação de uma tarefa**

As primeiras aulas do mês tiveram como foco a leitura (i.e., compreensão escrita) de entrevistas com alguns professores universitários e cientistas disponíveis na internet. As atividades foram feitas, em sua maioria, na sala de informática seguindo o roteiro disponibilizado no *site* do curso (Assignment 2 e Assignment 2 – *interviews*<sup>36</sup>). Em seguida, os alunos dividiram-se em grupos, escolheram um professor a ser entrevistado de acordo com sua área de interesse dentro da engenharia, e elaboraram, em aula, o roteiro da entrevista. Finalmente, os grupos agendaram as entrevistas nos escritórios dos professores e prepararam o trabalho

<sup>36</sup> Agradeço especialmente à Prof.a Karin Quast, que colaborou comigo na elaboração deste roteiro.



final, que foi inserido no site do curso. A seqüência a seguir ilustra como ocorreu esse processo:

a) página inicial do *site* do curso que conduz à atividade (*Assignment 2*):

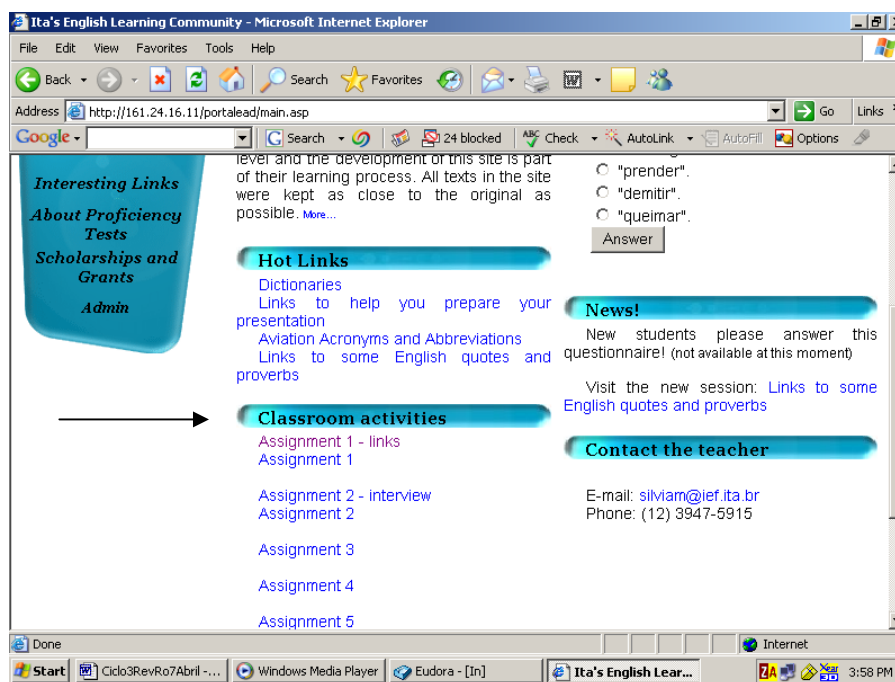


Figura 4. 5 Pagina de entrada para a tarefa – entrevistas com professores

b) roteiro para a execução da atividade (também disponibilizado no *site* em *Assignment 2*)

### **Assignment 2 - Interviewing a teacher**

The aim of this activity is to interview a teacher who works at our institution in order to learn a bit more about your future career. The results of your work are going to be published in our website.

**In this activity you may work in the same group you prepared Assignment 1.**

#### **Step 1**

With the help of your English teacher, choose a teacher from one of the departments in ITA to be interviewed.

#### **Step 2**

Contact the teacher, explain the aim of the activity, **ask for permission to publish the results of the interview in our site** and set a date for the interview.

#### **Step 3**

Decide on the procedures: are you going to record the interview? Take pictures? Take notes? Who in your group is going to be in charge of what?

#### **Step 4**

Prepare the guidelines to carry out the interview. In order to do this, you may use the links provided in **Assignment 2 – links** and the interviews with teachers available in our website.

- Think of the questions you want to ask – organize the whole procedure.

#### **Step 5**

Once you have decided on the procedures (Steps 1 to 4) write everything down and discuss the guidelines to your teacher.

#### **Step 6**

Data gathering, i.e., the interview itself.

#### **Step 7**

Prepare the presentation: the aim of this activity is to publish the results of your work in our website. In order to do this you must hand in a printed version of the interview to your teacher by the end of **week 7**.

**Quadro 4. 12 Roteiro para execução de parte da tarefa**

c) roteiro para execução da atividade que ajudou os alunos a elaborarem o roteiro da entrevista (também disponibilizado no *site* como *Assignment 2- Part 2: interviews*):

**ASSIGNMENT 2 – PART 2**

**INTERVIEW – LINKS**

**SOME USEFUL LINKS TO HELP YOU PREPARE YOUR INTERVIEW**

<http://www.achievement.org/autodoc/page/mac0int-1> (good model)

[http://www.fenews.com/fen35/one\\_on\\_one\\_interview/one\\_on\\_one\\_jarrow.html](http://www.fenews.com/fen35/one_on_one_interview/one_on_one_jarrow.html)

<http://www.science.org.au/scientists/mb.htm> ( more at <http://www.science.org.au/scientists/> )

**CLASS ACTIVITY:**

In groups of 3, choose one of the links below, read about the scientist and take notes about the following items:

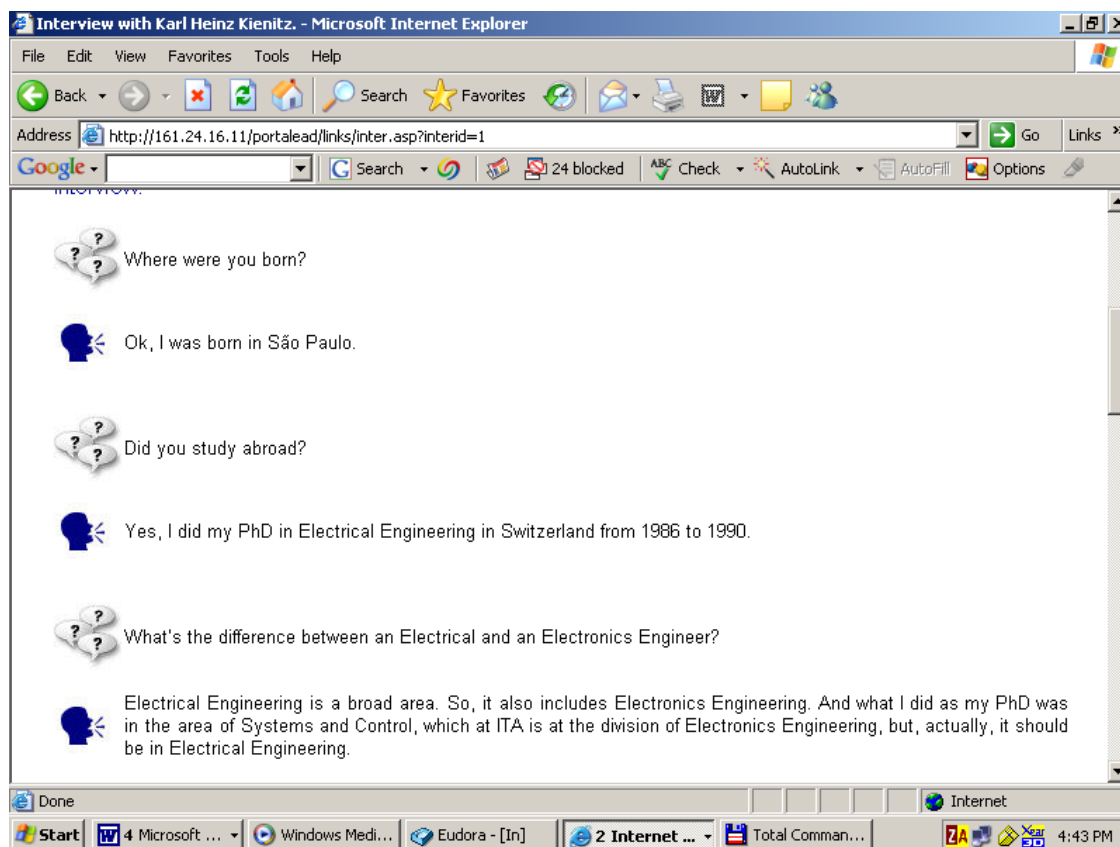
Early life	Undergraduate studies
Hobbies	Present job
Area of studies	Research being developed
Family life	Curiosities

Remember: perhaps you won't find answers to all of the items above!

- <http://www.science.org.au/scientists/mb.htm> **Professor Marcela Bilek**
- <http://www.science.org.au/scientists/cn.htm> **Dr Colin Nexhip**
- <http://www.science.org.au/scientists/moody.htm> **James Moody (\*\*)**
- <http://www.science.org.au/scientists/jl.htm> **Dr Jean Laby**
- <http://www.science.org.au/scientists/nb.htm> **Dr Natasha Boland**
- <http://www.science.org.au/scientists/bremmell.htm> **Dr Kristen Bremmell**
- <http://www.science.org.au/scientists/gs.htm> **Gregg Suaning**

**Quadro 4. 13 Roteiro para execução de outra parte da tarefa**

d) exemplo de uma das entrevistas preparadas por um grupo de alunos após inserção no *site* do curso:



**Figura 4. 6 Exemplo de entrevista com professor. (A tarefa finalizada)**

Assim como havia sido feito ao final do primeiro bimestre, no final do semestre, as duas atividades feitas pelos grupos (pesquisa sobre engenharia e entrevistas) foram avaliadas pelos próprios alunos e também por mim. Além dessa avaliação, foi feita uma prova bimestral. A nota do bimestre, portanto, constou da soma das diversas atividades feitas em aula, dos trabalhos de grupo e da prova.

A programação proposta para o curso no primeiro semestre transcorreu conforme previsto e, assim como em 2003, no final do primeiro semestre de 2004, os alunos responderam um questionário, denominado Questionário de Avaliação Semestral 3 (Anexo 5) para avaliar as atividades feitas durante o semestre. Da mesma forma como havia sido feito com o Questionário de Análise de Necessidades, no início do ano, este questionário foi disponibilizado no *site* do curso e os alunos o responderam durante uma aula na sala de informática. Em seguida, os

dados foram compilados eletronicamente no banco de dados preparado pelo aluno de IC<sup>37</sup>. Esse questionário trouxe informações sobre os aspectos positivos e negativos observados pelos alunos no semestre, sugestões para atender necessidades e desejos do grupo com relação ao curso e mais algumas idéias para o *site*. As informações colhidas serviram de subsídio para a continuidade do percurso.

#### 4.1.2 Reflexão 3

Assim como nos ciclos anteriores, a reflexão deste ciclo é dividida em duas partes. A primeira apresenta e analisa os resultados do Questionário de Avaliação Semestral 3 (Anexo 5); a segunda avalia as contribuições deste ciclo para a pesquisa.

##### 4.1.3.1 Análise do Questionário de Avaliação Semestral 3

Assim como no ano anterior, a primeira parte do questionário pedia aos alunos para darem uma nota para as diferentes atividades desenvolvidas durante o semestre. Novamente, o critério utilizado foi o mesmo adotado pela Instituição, que reproduzo a seguir:

L	MB	B	R	I	D
(louvor)	(muito bom)	(bom)	(regular)	(insuficiente)	(deficiente)
10,0 – 9,5	9,4 – 8,5	8,4 – 7,5	7,4 – 6,5	6,4 – 5,0	4,9 - 0

**Quadro 4. 14 Conceitos e notas adotados na Instituição**

Os alunos atribuíram conceitos para as diferentes atividades e dinâmicas desenvolvidas no curso ao longo do semestre. Foram 34 os respondentes, pois um dos alunos faltou nesse dia. Os resultados, com as porcentagens mais altas para cada uma das atividades em destaque, seguem a seguir:

<sup>37</sup> Em meados do segundo semestre de 2004, houve um problema sério no servidor que hospedava o *site* e o curso precisou ser transferido para outro servidor. Devido a esse problema técnico, todos os arquivos do banco de dados até aquela data se perderam. Felizmente, eu mantivera uma cópia impressa das respostas dadas pelos alunos a este questionário e, por isso, elas puderam ser mantidas na análise dos dados.

Atividades	L	MB	B	R	I	D
<i>Listening</i> com gravador em sala	15%	15%	<b>50%</b>	15%	5%	
<i>Listening</i> com video em sala	29%	<b>44%</b>	21%	6%		
Prática Oral ( <i>pair work &amp; group work</i> )	18%	29%	<b>38%</b>	12%	3%	
Elaboração do texto <i>Introductions</i> – para o <i>Profile</i> no Portal	9%	29%	<b>35%</b>	24%	3%	
Elaboração do <i>Photo Gallery</i>	21%	29%	<b>38%</b>	12%		
Leitura e Discussão de Artigos	18%	<b>41%</b>	32%	9%		
Atividade de leitura e pesquisa na Internet – <i>About engineering</i>	9%	21%	<b>55%</b>	12%	3%	
Atividade de leitura e pesquisa na Internet – <i>Interviewing a teacher at ITA</i>	18%	<b>41%</b>	35%	3%	3%	
Trabalho em grupo para o portal	9%	24%	<b>44%</b>	15%	5%	3%

**Quadro 4. 15 Avaliação das atividades realizadas no primeiro semestre de 2004**

Como se pode observar, as porcentagens mais altas ficaram concentradas entre os conceitos MB e B. A partir disso, pode-se inferir que, de um modo geral, as atividades foram consideradas boas pelos alunos. Vale observar, apenas, a avaliação da tarefa final do primeiro mês de aula, relacionada ao *profile* dos alunos, que foi avaliada como boa por 35% dos alunos e regular por 29%. Alguns alunos chegaram a explicar o porquê dessa avaliação, ao declararem não gostar de se exporem para os outros ou não gostarem de falar sobre sua vida pessoal. Essa é uma questão a ser respeitada: a disponibilização do perfil do aluno num curso que faça uso de recursos digitais deve ser facultativa.

A pergunta seguinte do questionário pedia aos alunos para listarem os pontos positivos e negativos observados no curso durante o semestre. Seguindo a mesma metodologia utilizada nos questionários avaliativos anteriores, as respostas dadas pelos alunos foram agrupadas por categorias, que emergiram naturalmente a partir dos itens indicados pelos alunos como sendo positivos ou negativos. Duas das categorias observadas foram as mesmas em relação aos dois ciclos anteriores: atividades em aula e dinâmica do curso. Além dessas duas, uma nova categoria pôde ser observada: uso de recursos tecnológicos. A categoria interação professor/aluno, presente nas análises anteriores não surgiu neste questionário. O quadro a seguir sintetiza essa análise:

Aspectos positivos observados no curso	Aspectos negativos observados no curso
<p><b>Atividades em aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de inglês aprendendo a ouvir e a falar</li> <li>• Atividades muito interessantes como a entrevista e a pesquisa sobre engenharia</li> <li>• Assuntos de nosso interesse: trabalhos como <i>about engineering</i></li> <li>• Ênfase no vocabulário de engenharia e a prática oral do inglês</li> </ul> <p><b>Dinâmica do curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades em grupo</li> <li>• Aula dinâmica; estímulo ao aprendizado</li> <li>• Aula tranqüila: não causa stress</li> <li>• Curso aberto para ir ao encontro dos interesses da sala</li> </ul> <p><b>Recursos tecnológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização, por parte dos alunos, de recursos multimídia para a elaboração dos trabalhos</li> <li>• Uso do computador</li> <li>• O site: uma novidade</li> </ul>	<p><b>Atividades em aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de exploração sobre interpretação dos textos e contexto com gramática</li> <li>• Baixo enfoque em gramática e no porte oral</li> </ul> <p><b>Dinâmica do curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas atividades extra-classe</li> <li>• Muita língua portuguesa em sala de aula</li> </ul>

**Quadro 4. 16 As categorias e os pontos positivos e negativos do curso no primeiro semestre de 2004**

Os itens listados pelos alunos como sendo positivos no curso foram agrupados em três categorias. A primeira delas, **atividades em aula**, destacou, dentre outras, a questão do enfoque do curso voltado ao aprimoramento das várias habilidades comunicativas:

*“Prática de inglês aprendendo a ouvir e a falar; (...) eu consegui aprender muita coisa, aumentei meu vocabulário, aprendi a pronúncia de muitas palavras, etc.”*

Destacou, também, a percepção dos alunos quanto à vinculação do trabalho feito no curso de inglês a temas de interesse para estudantes de engenharia:

*“Houve atividades muito interessantes como a entrevista e a pesquisa sobre engenharia.”*

Essas constatações foram muito importantes devido ao enfoque teórico do plano de curso, que passou, no início do Ciclo 3 a ser efetivamente norteado por temas e por tarefas vinculados às necessidades de curto e de longo prazo dos alunos.

A categoria seguinte destacou questões relacionadas à **dinâmica do curso** exemplificadas a seguir:

*“Atividades em grupo; Aula dinâmica; Aula tranqüila: não causa stress.”*

Tais observações com relação ao gosto pela forma como as aulas são conduzidas, recorrentes nos questionários avaliativos anteriores respondidos pelos alunos ao final dos Ciclos 1 e 2 trazem novamente à tona a certeza de que a opção metodológica feita para conduzir o curso é adequada.

Também fica evidente, pelas respostas, que os alunos percebem que o curso foi desenhado para ir ao encontro de suas necessidades e que eles passaram a ter participação na tomada de decisões sobre o seu andamento:

*“ O curso é aberto para ir ao encontro dos interesses da sala.”*

Assim, entendo que o embasamento teórico que subjaz a minha atuação docente, os eixos teóricos norteadores do desenho de curso e a escolha metodológica para o conduzir, por meio da negociação e da análise continuada de necessidades e de direitos, são vistos como positivos.

A outra categoria que emergiu dos dados, **recursos tecnológicos**, refere-se ao uso do computador no curso. Os alunos entenderam como um fator positivo o uso



de recursos digitais no curso, o que era minha intenção desde o início do projeto, conforme ilustram os comentários a seguir:

*“Utilização, por parte dos alunos, de recursos multimídia para a elaboração dos trabalhos.”*

*“Usando o computador, a aula foi um pouco tirada da sala de aula.”*

Os aspectos negativos destacados pelos alunos novamente foram agrupados em duas categorias: **atividades em aula** e **dinâmica do curso**, e trouxeram à tona questões recorrentes: a falta de atividades estruturadas e voltadas à gramática; a cobrança do curso no que diz respeito à elaboração de trabalhos feitos fora de aula e o cumprimento de prazos para entrega desses trabalhos; e o uso do português em sala de aula.

A questão da gramática, já discutida no Ciclo 2, pode ser interpretada de diversas formas. Uma delas diz respeito a um mito inculcado em estudantes de língua estrangeira ao longo dos anos: o de que só se aprende uma língua estrangeira ao se estudar a gramática dessa língua. A outra forma, conforme descrevi anteriormente, relaciona-se à minha formação como professora de idiomas, que se deu numa época em que era muito forte a incorporação do oposto: não é necessário ensinar gramática em cursos de inglês, ou melhor, o ensino da gramática emerge num curso a partir das necessidades dos alunos. A observação dos alunos traz à tona tanto o mito, enraizado neles, como o reflexo de minha formação docente.

*“Falta de exploração sobre interpretação dos textos e contexto com gramática; Não houve desenvolvimento de gramática durante as aulas.”*

Embora eu estivesse atenta a essa questão em decorrência da avaliação do questionário feita ao final de 2003 (Reflexão 2 – Ciclo 2), essa constatação apontada pelos alunos no questionário, serviu para que, no semestre seguinte, eu ficasse ainda mais atenta para abordar, à medida do necessário, questões estruturais da

língua e também para conscientizar os alunos sobre essa questão, mostrando-lhes como entender a gramática de outra forma, diferente daquela a que estavam habituados.

A questão do excesso de atividades extra-classe apontada pelos alunos remete, conforme discutido no Ciclo 2, ao fato do curso de inglês fazer parte da grade curricular de um curso de graduação e de ter que se adequar a esse contexto. Ao mesmo tempo em que as tarefas do curso foram consideradas importantes para o aprendizado, o processo proposto para a sua elaboração demandou tempo. Essa é uma contradição inerente ao contexto: os alunos, por mais interessados que estejam no curso, sempre irão reclamar das limitações de tempo para o desenvolvimento das atividades. Entendo, portanto, que esse não é um ponto negativo do curso e sim uma consequência natural do processo. Alunos interessados e motivados, naturalmente conseguirão gerenciar seu tempo e cumprir as tarefas propostas; enquanto que aqueles que não estão motivados irão reclamar e entender essa questão como um ponto negativo do curso.

Finalmente, o uso do português em aula voltou a ser comentado pelos alunos como sendo um problema no curso.

*“Ainda há muita língua portuguesa em sala de aula.”*

Essa questão já havia sido apontada em 2003 e eu havia procurado conversar com os alunos sobre o uso da língua materna na sala de aula de língua estrangeira. Naquele ano, o que procurei fazer foi desconstruir o que eu supunha ser uma percepção que os alunos traziam consigo sobre a proibição de uso do português na sala de aula de inglês. Havíamos feito um acordo em aula no sentido de procurar usar o inglês o máximo possível, mas sem colocar proibições quanto à utilização da língua materna, quando necessário. Em 2004, após esse retorno dos alunos, vi que era importante fazer o mesmo com os alunos dessa nova turma, ou seja, estabelecer, com eles, os limites de uso da língua materna em sala de aula.

O restante do questionário teve como foco colher sugestões dos alunos para o semestre seguinte. Ao analisar as sugestões dadas nos questionários, percebi que elas estavam muito dispersas. Muitas delas eram voltadas para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, sem um foco

específico; outras, para que as aulas continuassem seguindo a mesma estrutura que havia norteado os trabalhos no primeiro semestre; outras, pedindo letras de música; e outras, ainda, com sugestões administrativas, como redução do número de alunos por turma, por exemplo. No início do ano, eu havia elaborado um plano de ensino calcado em tarefas, tendo como base a experiência adquirida no primeiro ano do projeto. Não consegui ver, nas sugestões trazidas pelos alunos nesse questionário, qualquer modificação significativa que conduzisse à reelaboração da proposta preparada no início do ano.

O mesmo aconteceu com as sugestões dadas pelos alunos para o *site* do curso. Parte das sugestões era bastante dispersa; outras sugestões necessitariam de maior apoio técnico e acadêmico para seu desenvolvimento, como por exemplo, aulas para *download*, atualização diária de *quizzes*, atividades de pronúncia, desenvolvimento de mais assuntos ligados à engenharia. Foi nessa época, também, que começaram os problemas com a hospedagem do *site* e com a troca de alunos de Iniciação Científica para trabalhar na construção e manutenção da página. O *site* que, no início do projeto havia recebido autorização para funcionar num determinado servidor ligado à Instituição, teve a autorização suspensa. Isso fez com que o *site* ficasse fora do ar por cerca de 3 semanas até que eu conseguisse que ele voltasse a funcionar em outro servidor. Essas questões trouxeram à tona a reflexão sobre alguns problemas que caminham juntos a uma proposta de curso vinculada à construção de um *site*. Na verdade, foi nesse momento do projeto que, pela primeira vez, percebi a impossibilidade de centralizar as questões pedagógicas e técnicas na minha pessoa. Só que naquele momento, ainda não sabia o rumo que o trabalho deveria tomar. É por isso que para o segundo semestre, decidi dar continuidade à proposta da forma como ela havia sido esboçada no início do ano.

#### **4.1.3.2 Contribuições do processo de Avaliação Continuada e de negociação para o desenho e implementação do curso**

O Questionário de Avaliação Semestral 3, assim como os questionários avaliativos utilizados no primeiro ano da pesquisa, teve por objetivo verificar os aspectos positivos e negativos do curso, colher sugestões dos alunos para o curso e para o *site* e verificar a repercussão das atividades propostas. Como a grande diferença entre o curso ministrado em 2003 para o curso ministrado em 2004 foi a

estruturação do plano de ensino calcado em temas e tarefas, escolhidos a partir das necessidades identificadas no início do projeto, i.e., necessidades da vida acadêmica e da vida profissional futura dos alunos, meu interesse ao analisar esse questionário, era verificar se essa reorganização havia sido bem acolhida pelos alunos. As respostas deixaram evidente a receptividade positiva deles com relação aos seguintes itens:

- a fundamentação teórica norteadora do curso;
- a opção metodológica escolhida por mim;
- a busca do aprimoramento de mais de uma habilidade comunicativa no desenho do curso;
- a participação na tomada de decisões sobre o andamento do curso; e
- o uso do computador durante o curso.

Esses indicativos evidenciam a relevância de um procedimento de avaliação continuada num curso dessa natureza. Naquele momento do percurso, a análise feita foi essencial para me ajudar a dar prosseguimento ao plano que eu havia preparado no final do Ciclo 2 pois me deu subsídios para continuar na direção traçada inicialmente. Foi valioso, também, como indicativo da importância da presença do computador utilizado como recurso no desenho do curso.

Encerro esta seção relatando as modificações que foram feitas no *site*, fruto do trabalho desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2004.

#### **4.1.4 O site do curso no final do primeiro semestre e início do segundo semestre de 2004**

Com o final do semestre, as produções dos alunos foram sendo inseridas no *site*. Assim, da mesma forma como foi feito anteriormente, quando ocorreram mudanças na página de entrada do *site*, faço uma comparação entre essas mudanças. Para isso, apresento na Figura 4. 7 a seguir, uma reprodução da página inicial do *site* anterior, no final de 2003, e uma reprodução da página inicial do curso no final do primeiro semestre de 2004.

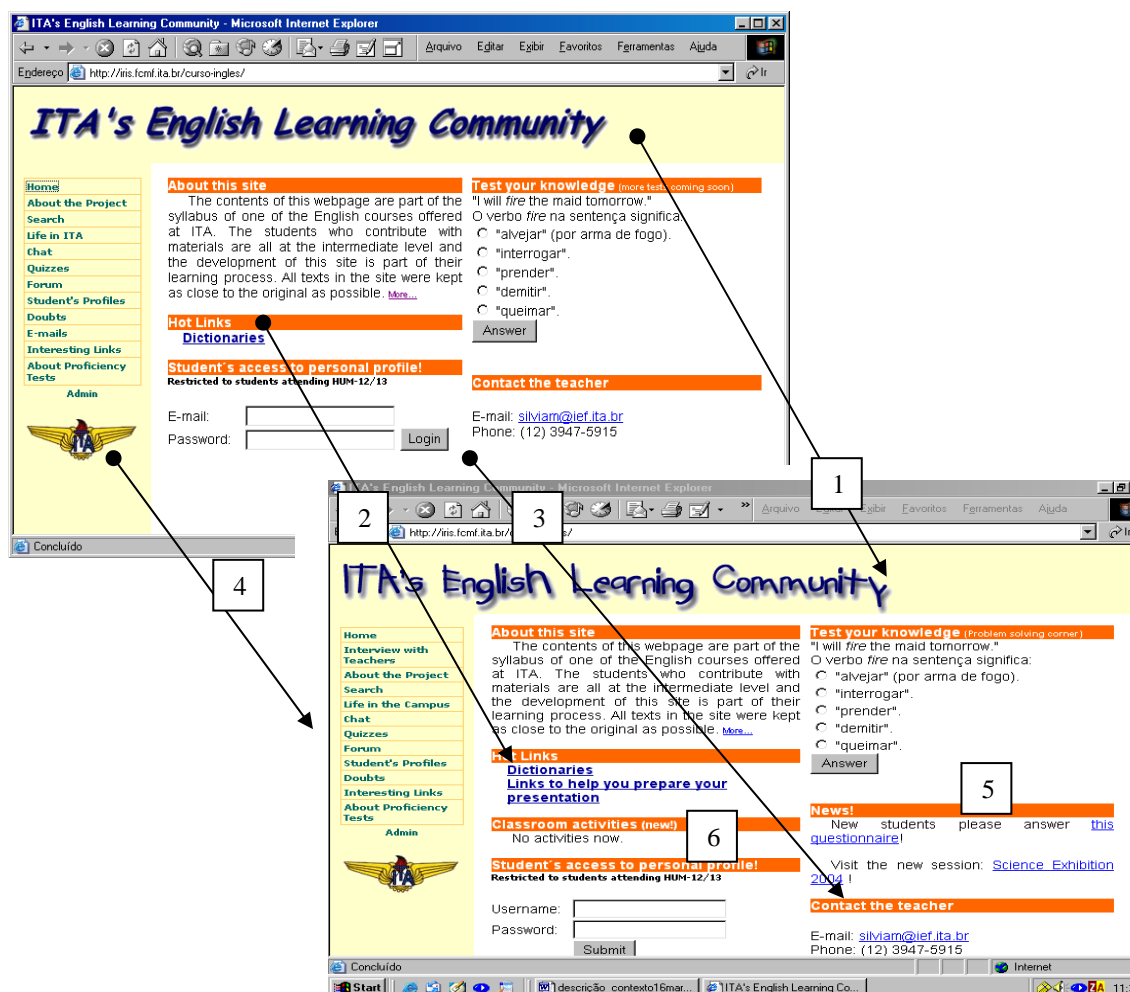


Figura 4.7 A página de entrada do site no final de 2003 e em meados de 2004

- (1) Mais uma vez, a fonte com o nome do site foi modificada seguindo sugestão do aluno de IC e votada em sala de aula pelos alunos.
- (2) No final de 2003, por sugestão de um grupo de alunos, decidiu-se acrescentar *links* com 'dicas' para auxiliar na organização de apresentações orais.
- (3) O uso de *login* e senha, que no final de 2003 ainda funcionava em caráter experimental, passou a funcionar efetivamente, permitindo o acesso ao *Student's Profile* e ao Fórum.
- (4) O índice dos links passou por algumas modificações nesse período:
  - O link "*Interview with teachers*", foi desenvolvido e inserido como resultado de uma tarefa feita pelos alunos no segundo bimestre do ano.
  - O link "*Life in ITA*" passou a se chamar "*Life on Campus*" pois, na tarefa que desenvolveram no primeiro bimestre do ano, os alunos decidiram documentar

não apenas a vida na faculdade, mas também, alguns aspectos de seu cotidiano, da vida na residência estudantil, no refeitório e em outros locais próximos ao Instituto.

- O Fórum entrou em funcionamento no final do semestre e foi efetivamente testado no segundo semestre daquele ano. Essa área do *site* foi desenvolvida a partir do mesmo software utilizado para estruturar o *profile*.
- (5) O espaço “*News*” foi inserido com o objetivo de chamar a atenção do usuário para as novidades recentemente inseridas no *site*. Nessa tela, pode-se ver a chamada para que os alunos respondam um questionário on-line, de Análise de Necessidades (Anexo 1) respondido pelas turmas anteriores, em 2002 e em 2003, só que, em vez de ser respondido em papel ele passou a ser disponibilizado no *site* e suas respostas puderam ser compiladas no banco de dados desenvolvido pelo bolsista PIBIC. Esse procedimento facilitou a compilação e posterior análise das informações coletadas.

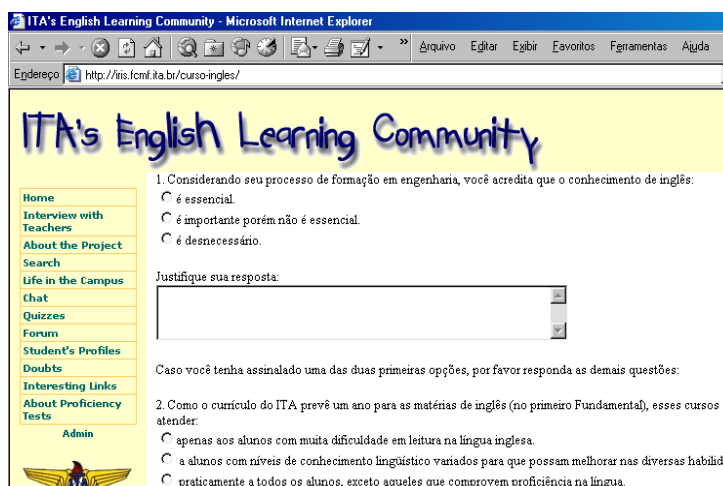


Figura 4. 8 O questionário na tela

- (6) Além do espaço “*News*”, o “*Classroom Activities*” foi colocado no *site* por sugestão e pedido dos alunos, espaço no qual, sempre que possível, são disponibilizados roteiros de atividades feitas em aula. No primeiro semestre do ano, conforme ilustrado anteriormente, foram disponibilizados roteiros para as tarefas de elaboração de entrevistas com professores e de leitura sobre as diferentes áreas de engenharia.

Com o final do Ciclo 3, passo ao relato do Ciclo 4, que corresponde ao segundo semestre de 2004.

## **4.2 Ciclo 4: o segundo semestre de 2004**

Este ciclo começa com o planejamento do curso para o segundo semestre de 2004 e está dividido da seguinte forma: apresentação do plano de ensino para o semestre, que corresponde ao “plano”; acompanhamento do percurso durante o semestre, ou seja, “ação” e “observação”; e “reflexão” que traz a análise das respostas dadas ao questionário de avaliação do semestre e suas contribuições para a pesquisa.

### **4.2.1 Plano 4: o segundo semestre de 2004**

Com a experiência adquirida em 2003, no início de 2004, elaborei um plano de trabalho para o ano de 2004. O percurso trilhado no primeiro semestre mostrou que o plano estava adequado às necessidades dos alunos e que não eram necessárias alterações em sua estrutura. Esse plano previa que, no segundo semestre daquele ano, seriam contempladas, como anteriormente, duas áreas temáticas: a vida acadêmica e a vida profissional do aluno. Por isso, o foco do curso concentrou-se em duas grandes tarefas para o segundo semestre do ano: o trabalho com *abstracts*, no primeiro bimestre; e as apresentações orais, no segundo.

No início do ano letivo, o plano de ensino a seguir foi apresentado aos alunos:

	<b>Primeiro Bimestre Agosto/Setembro</b>		<b>Segundo Bimestre Outubro/Novembro</b>
<b>Tarefa</b>	- Elaboração de <i>abstracts</i> do trabalho apresentado na Feira de Ciência.	<b>Tarefa</b>	- Apresentações orais de naturezas diversas
<b>Agosto</b>	- Levantamento de textos relevantes para o trabalho que os alunos desenvolverão na Feira de Ciências. - Atividades de leitura e discussão do material encontrado.	<b>Outubro</b>	- Atividades relacionadas à compreensão oral com o uso de trechos de vídeo e áudio. - Apresentações orais livres (3 min. <i>oral presentations</i> ). - Orientações quanto à estruturação de apresentações orais acadêmicas.
<b>Final de Agosto</b>	Definição do tema do trabalho a ser apresentado na Feira de Ciências	<b>Final de Outubro</b>	Definição e escolha de tema e apresentação oral.
<b>Setembro</b>	- Atividades voltadas para o gênero <i>abstracts</i> e produção de um <i>abstract</i> para a Feira de Ciências	<b>Novembro</b>	- Preparação das apresentações orais. - Apresentação dos trabalhos.
<b>Ao longo do semestre</b>	- Atividades feitas no fórum no <i>site</i> do curso.		
<b>Procedimentos de Avaliação de Aprendizagem</b>	- Continuada, durante a execução de todas as atividades, inclusive o fórum. - Prova ao final do primeiro bimestre.		
	Ao final do bimestre, elaboração de um <i>abstract</i> sobre o trabalho exposto na Feira de Ciências: (esse <i>abstract</i> poderá ser divulgado no <i>site</i> do curso de inglês)		Ao final do bimestre, cada aluno fará uma apresentação para a turma usando <i>power point</i> . a) O aluno poderá colaborar na avaliação do trabalho feito pelos demais colegas através de critérios estabelecidos conjuntamente entre a professora e a turma. b) Cada apresentação será avaliada conjuntamente pelo professor e pelo aluno seguindo critérios preestabelecidos.

**Quadro 4. 17 Plano de Ensino para o Segundo Semestre de 2004**

Como se pode observar, o plano apresentado para o segundo semestre de 2004 foi muito semelhante ao plano de 2003. As diferenças que ocorreram no curso foram relacionadas à forma como o trabalho docente foi conduzido, decorrentes do andamento do percurso.

#### **4.2.2 Ação e Observação 4: o segundo semestre de 2004**

No primeiro bimestre, assim como havia sido feito no Ciclo 2, as atividades com *abstracts* foram fundamentadas na proposta pedagógica de Ramos (2004). A autora sugere, para a programação do curso, a incorporação de alguns objetivos



que, no caso específico do trabalho desenvolvido com *abstracts* ao longo do bimestre, foram estabelecidos da seguinte forma: conscientização do aluno quanto aos propósitos e estrutura textual do gênero *abstract* e também quanto as suas características lingüísticas, contextuais e sócio-culturais significativas e representativas; estabelecimento de condições para o entendimento desses textos como construção lingüística social e significativa e também para o desenvolvimento de habilidades de compreensão crítica do uso desse gênero no contexto em que o aluno vive, ou seja, no meio acadêmico; desenvolvimento/aprimoramento do conhecimento de formas textuais, de conteúdos e de processos pelos quais o gênero é construído; e, finalmente, fornecimento de estratégias para que o aluno possa replicar as características do resumo científico em sua própria produção.

Assim, os alunos passaram por todas as etapas sugeridas pela autora: familiarização com o gênero *abstract*, detalhamento do gênero e, finalmente, consolidação e apropriação do gênero, com a produção de um *abstract* do trabalho apresentado na Feira de Ciências do Instituto. As diversas atividades conduzidas ao longo do bimestre foram realizadas tanto no laboratório de informática, com pesquisas on-line, como em sala de aula, na forma de oficinas de compreensão e produção escritas. O trabalho na sala de informática envolveu leitura dos trabalhos produzidos pelos alunos no ano anterior, pesquisa de textos relacionados à área de interesse dos trabalhos e também orientações de pesquisa no Portal de Periódicos da Capes<sup>38</sup> e, mais especificamente, no *Web of Science*. O trabalho em sala de aula foi voltado a atividades de compreensão escrita dos *abstracts* selecionados pelos alunos e à produção dos abstracts dos trabalhos expostos na Feira de Ciências. Seguindo sugestão dada anteriormente pelos alunos, muitos dos roteiros de atividades realizadas em sala de aula foram inseridos no *site* do curso, conforme ilustra a Figura 4. 9 a seguir:

---

<sup>38</sup> <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> (site visitado em 8/07/06).

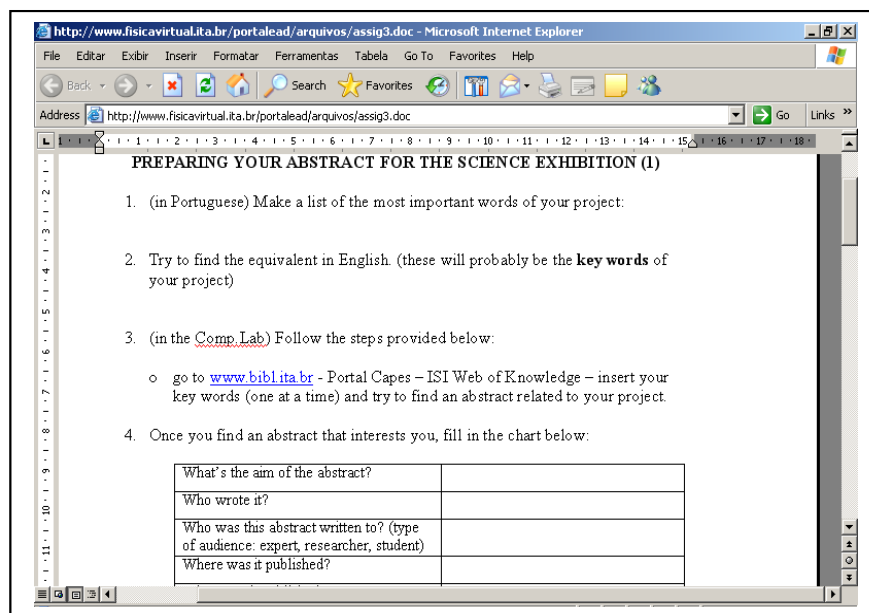


Figura 4. 9 Exemplo de um roteiro para atividade com abstracts no site do curso

A tarefa final dos alunos, ou seja, a exposição do trabalho na Feira de Ciências e o resumo foram inseridos no *site*, como ilustram as figuras a seguir:

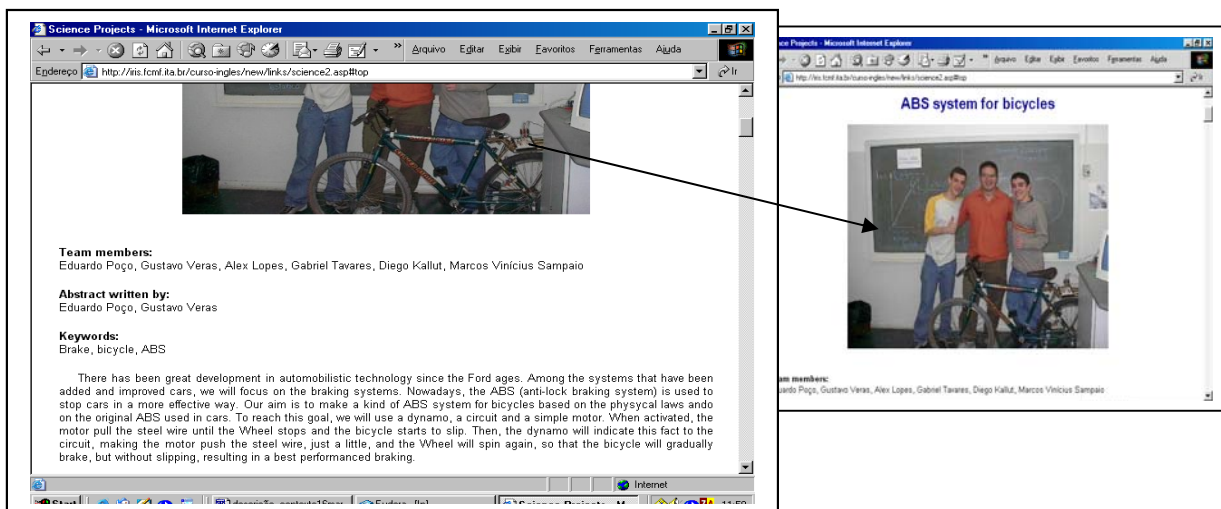


Figura 4. 10 Exemplo de Abstract para a Feira de Ciências de 2004

No último bimestre do ano o foco do curso foi direcionado para a elaboração de apresentações orais de naturezas diversas. O *site* foi utilizado como recurso para buscar informações sobre a forma de se organizar uma apresentação oral, uma vez que, em *Hot Links*, foram disponibilizados vários endereços eletrônicos para auxiliar os alunos nessa preparação. Em duplas, eles elaboraram apresentações sobre temas variados, utilizando *slides* em *power point* e fazendo as apresentações em sala de aula.

Um exemplo de atividade realizada em sala de aula no início do bimestre é apresentado a seguir<sup>39</sup>:

<b>Three-minute oral activity guidelines</b>
(to be prepared at home and presented in class)
You have exactly three minutes to present your thoughts about one of the following subjects to the class.(*)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- the whole class will evaluate your performance;</li> <li>- evaluation will focus on the organization of the presentation and on the ideas/experiences described.</li> </ul>
Language mistakes won't be considered at this point: TOTAL: 60%
You will hand in a written version (your notes) of the presentation to the teacher: TOTAL: 40%
(*) The list of subjects will be prepared by teacher & students together

**Quadro 4. 18 Exemplo de atividade oral**

Juntamente com as tarefas voltadas para a elaboração de *abstracts* no primeiro bimestre, e de apresentações orais no segundo, procurei incorporar o fórum à programação do curso. Minha expectativa era de que essa nova ferramenta de comunicação assíncrona se tornasse uma grande fonte de motivação para os alunos uma vez que eles teriam a oportunidade de extrapolar os limites das paredes da sala de aula e comunicar-se em língua inglesa através do fórum. Não foi isso que ocorreu. Dos 27 que responderam o questionário<sup>40</sup> de avaliação do curso no final do semestre, 17 alunos, ou seja, 63% não gostaram da experiência com o fórum. Alguns comentários sobre a inserção dessa ferramenta no curso foram as seguintes:

*“é difícil lembrar de entrar no fórum.”*

*“não acho que o fórum contribua para as aulas, visto que dificilmente alguém acessa.”*

<sup>39</sup> Atividade adaptada de Ur & Write (1992).

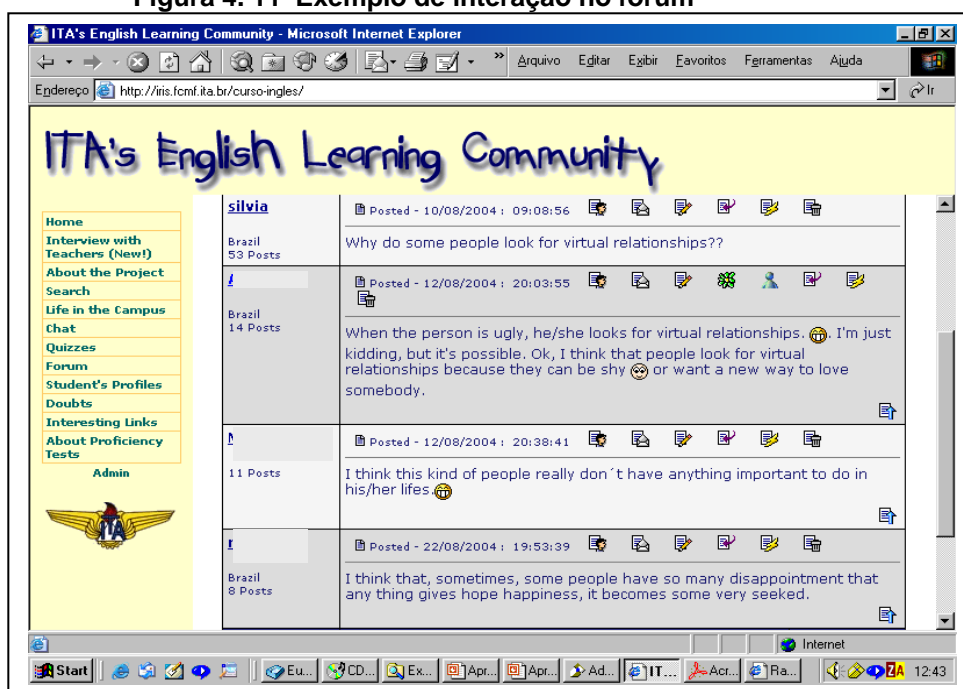
<sup>40</sup> No dia em que o Questionário de Avaliação Semestral foi respondido, 8 alunos faltaram à aula. Portanto, do total de 35 participantes, foram 27 os que responderam esse questionário.

*“tirando o fórum, o curso este semestre foi bom.”*

A inserção do fórum no curso se deu a partir de princípios do CALL integrativo Warschauer (2000), ou seja, pensando no uso dessa ferramenta de comunicação assíncrona não apenas como elemento de comunicação, armazenamento de dados ou reprodução de atividades, e sim como um local que tem papel mais amplo e que possibilita a autoria, a criação e a interação entre os participantes do curso.

Uma das atividades de utilização do fórum partiu da leitura e discussão de um texto em aula. A partir disso, os alunos, divididos em grupos, sugeriram alguns temas para discussão que foram inseridos no fórum. A proposta é que eles tivessem uma possibilidade de conversar em inglês sobre um tema de interesse comum, de forma a extrapolar os limites impostos por uma sala de aula tradicional. Antes de propor essa atividade, conversei com os alunos, que concordaram que essa seria uma experiência inovadora para todos e da qual teriam vontade de participar. A figura a seguir ilustra um exemplo do que foi feito:

**Figura 4. 11 Exemplo de interação no fórum**



Uma outra proposta de utilização do fórum no semestre surgiu a partir de uma necessidade minha de precisar me ausentar do curso por alguns dias, devido a participação em um congresso<sup>41</sup>. Em vez de repor a aula no meu retorno, sugeri que ela aula fosse substituída por uma atividade no fórum do curso. A participação dos alunos nessa atividade não foi boa, mesmo ela tendo sido organizada de forma a repor uma aula presencial: foram poucos os alunos que realmente se envolveram com a proposta. Essa dificuldade remete a algumas considerações: primeiramente, os dados coletados no início do ano indicavam que o computador era presença constante na vida de 100% dos alunos. Ao mesmo tempo, o mesmo questionário mostrava que eram poucos os alunos que demonstravam interesse pelo fórum (apenas 24%). Com base nesses dados, minha hipótese era a de que os alunos não tinham interesse pelo fórum por não estarem habituados a utilizá-lo. Por serem usuários assíduos do computador, acreditava que, com atividades pedagógicas calcadas em princípios do CALL integrativo (Warschauer, 2000), eu os motivaria ao uso dessa ferramenta. Não foi o que aconteceu. Os alunos mostraram-se muito resistentes, o que me levou a questionar a incorporação do fórum no desenho do curso.

Além da resistência dos alunos para o uso do fórum, houve também um problema sério com a hospedagem do *site*, que levou à perda de dados armazenados no fórum e no banco de dados dos questionários de avaliação semestral. Felizmente, eu havia guardado uma versão impressa desses dados e salvado algumas telas com atividades do fórum. Outras ficaram perdidas. O problema demorou a ser solucionado e o *site* do curso ficou inacessível por várias semanas. Esse foi um período de desgaste para mim, pois ao invés de focar minha atenção nas questões pedagógicas do curso, precisei me envolver com as questões técnicas. A ausência de contato com a página do curso por um período longo também influenciou os alunos e os levou a perderem o interesse pelo uso do *site*.

O processo de avaliação da aprendizagem no curso não foi diferente com relação aos semestres anteriores. Para a atribuição das notas bimestrais, foram consideradas todas as atividades dos alunos durante cada um dos dois períodos. No primeiro bimestre foram consideradas as atividades feitas em aula, a produção do *abstract* e uma prova bimestral. Já no segundo bimestre, a avaliação foi feita com

---

<sup>41</sup> VII CBLA, realizado na PUC-SP de 10 a 14 de outubro de 2004.

base nas atividades em aula e nas apresentações orais. Por decisão minha e dos alunos, o fórum não foi considerado na avaliação.

Além das questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, uma preocupação que despontou durante o estudo diz respeito a questões relativas ao *layout* do *site*. Conforme mencionado anteriormente, por decisão tomada conjuntamente por mim e pelos alunos participantes do curso, a prioridade na estruturação do *site* foi voltada para os conteúdos disponibilizados e para as atividades pedagógicas que as motivavam. No entanto, no segundo semestre do ano, um novo aluno de iniciação científica envolveu-se no projeto, justamente com o objetivo de se dedicar ao desenvolvimento de uma nova programação visual para o *site*. O seu trabalho (Augusto, 2004) envolveu estudos voltados a questões de arquitetura da cibercepção (Leão, 2001; Ascott, 2002) e a questões de usabilidade e navegabilidade (Nielsen, 2000). Com base nessa fundamentação teórica, e amparado por informações colhidas junto aos alunos através dos Questionários de Avaliação Semestral 1 a 4 já mencionados, de mais um questionário desenvolvido pelo bolsista e respondido pelos alunos em novembro de 2004, e também depois de conversas informais com alguns usuários de Internet em geral e do *site* do curso em particular, o aluno propôs uma nova concepção visual para o *site*, conforme ilustram as figuras a seguir. A primeira delas, , mostra a tela inicial do *site*, com o índice na lateral esquerda da tela. Para não comprometer o espaço da tela, a partir das demais páginas, o índice passou a ser retrátil, conforme ilustra a

Figura 4. 13, surgindo na tela apenas quando o usuário movimenta o *mouse* sobre o Menu para acioná-lo.

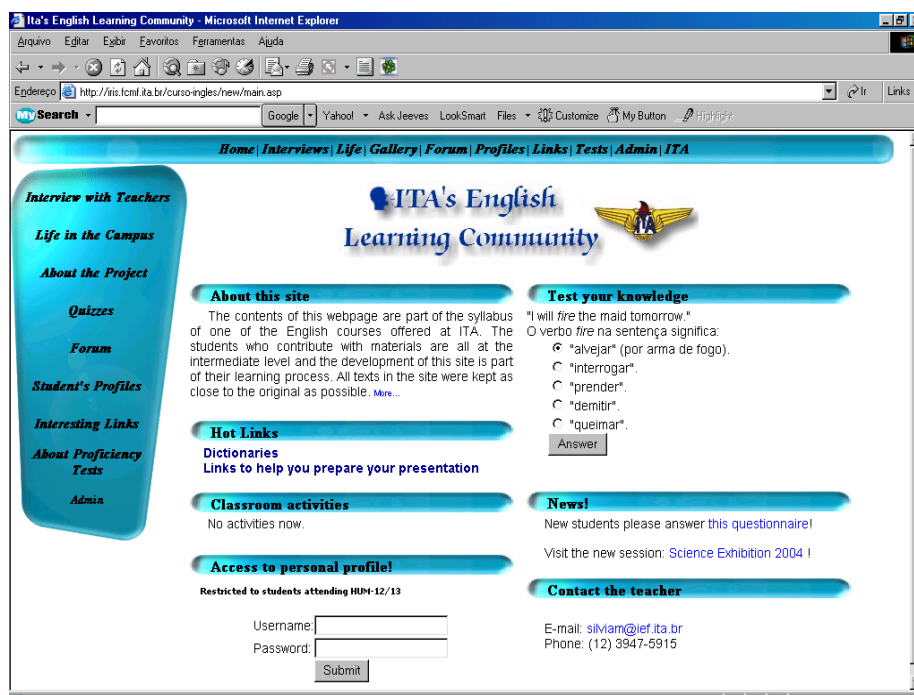


Figura 4. 12 novo layout da tela inicial do site no final de 2004

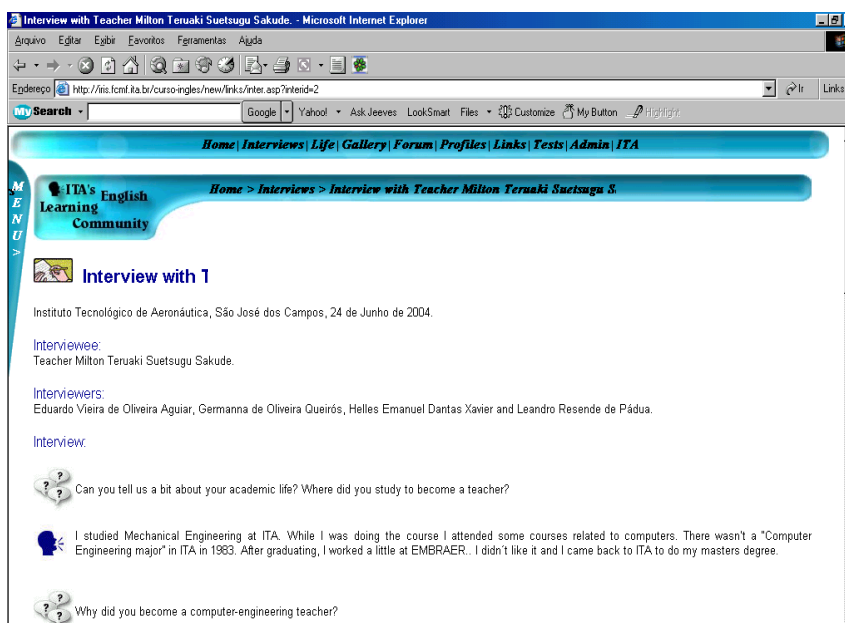


Figura 4. 13 Exemplo de tela, com menu retrátil e índice no topo da página

Para finalizar o ano, os alunos responderam um questionário, denominado Questionário de Avaliação 4 (Anexo 6) em que os trabalhos feitos ao longo do segundo semestre foram avaliados. Da mesma forma que ao final de 2003, no final de 2004, o questionário procurou colher informações sobre questões relativas à aprendizagem da língua inglesa e sobre contribuições do desenho de curso para a motivação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Procurou, também, colher

informações sobre a relevância do *site* e sobre o envolvimento do aluno nesse processo. As informações obtidas foram importantes para o trabalho realizado no semestre, para finalizar a avaliação do projeto e para propor alguns encaminhamentos.

#### **4.2.3 Reflexão 4**

Esta reflexão, assim como as anteriores, também está dividida em duas partes. A primeira apresenta e analisa os resultados do Questionário de Avaliação 4 (Anexo 6); a segunda discute as contribuições deste ciclo, que encerra a análise do percurso. A análise do Ciclo 4, portanto, faz emergir questões que estiveram presentes ao longo de toda a pesquisa.

##### **4.2.3.1 Análise do Questionário de Avaliação Semestral 4**

O questionário utilizado para avaliação do curso no final de 2004 foi muito semelhante ao questionário utilizado no final do no Ciclo 2 (final de 2003). A única diferença entre os dois foi na pergunta relacionada a contribuições de conteúdos para o *site*. Em 2003, a pergunta foi colocada de forma aberta, pedindo ao aluno para assinalar se havia gostado ou não de contribuir com conteúdos para o *site*, e para justificar sua resposta. Em 2004, a pergunta foi direcionada ao fórum e a algumas das tarefas feitas ao longo do ano e que, posteriormente, foram inseridas no *site*. Essa mudança na formulação da pergunta no questionário é decorrente da mudança que ocorreu no plano do curso no início de 2004. O questionário foi respondido por 27 alunos, pois os outros participantes do curso faltaram no dia em que o questionário foi aplicado.

Novamente, a primeira parte do questionário pedia aos alunos para descreverem os aspectos positivos e negativos observados no curso. As respostas foram agrupadas por categorias, que, assim como nos questionários avaliativos anteriores, emergiram dos dados. As categorias foram basicamente as mesmas das avaliações anteriores, com exceção da categoria “atividades em aula” e para a qual não foram apontados aspectos negativos. O quadro a seguir sintetiza as respostas recorrentes:



Aspectos positivos observados no curso	Aspectos negativos observados no curso
<p><b>Atividades em aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades diferentes do ‘quadro e giz’; Atividades em grupo</li> <li>• Apresentações orais</li> <li>• Relação entre conteúdos trabalhados e interesses dos alunos</li> </ul> <p><b>Dinâmica do curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso maleável e dinâmico</li> <li>• Participação dos alunos em sala</li> <li>• Boa vontade da professora em querer melhorar o curso</li> </ul> <p><b>Recursos tecnológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da Internet</li> <li>• Pesquisa no Portal da Capes</li> </ul>	<p><b>Dinâmica do curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desinteresse por parte de alguns alunos</li> <li>• Pouca participação de alguns alunos;</li> <li>• Falta de tempo para fazer trabalhos</li> </ul> <p><b>Recursos tecnológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórum</li> </ul>

**Quadro 4. 19 As categorias e os pontos positivos e negativos do curso no segundo semestre de 2004**

No que diz respeito a aspectos positivos observados com relação à categoria **atividades em aula**, novamente foi possível constatar que os alunos efetivamente percebem que as aulas do curso de inglês não estão fundamentadas em teorias instrucionais tradicionais (Skinner, 1970) às quais estavam habituados. Isso fica evidente através da seguinte asserção:

*“Atividades diferentes do ‘quadro e giz”*

Assim como na avaliação do semestre anterior, é evidente a percepção que os alunos têm da vinculação do curso a temas e a atividades relevantes para estudantes de Engenharia, o que indica a relevância do curso fundamentado na Abordagem Instrumental, associado a um plano de curso calcado em temas e tarefas (Ellis, 2003; Chapelle, 2003). Os exemplos a seguir ilustram essa percepção dos alunos:

*“A idéia de montar apresentações orais é interessante”*

*“Relação dos conteúdos trabalhados com os interesses dos alunos”*

É evidente, também, o reconhecimento que os alunos fazem de sua participação, tanto nas atividades propostas durante as aulas como na tomada de decisões para o direcionamento do curso, como mostram os exemplos na categoria **dinâmica do curso**:

*“Curso maleável e dinâmico.”*

*“Participação dos alunos em sala.”*

*“Boa vontade da professora em querer melhorar o curso.”*

Essas constatações reiteram a aceitação dos alicerces teóricos norteadores do curso instrumental de inglês e do papel dos questionários avaliativos.

Também surgiu como um ponto positivo do curso a presença do computador, associada à programação do curso, o que fez emergir a categoria **recursos tecnológicos**. Os alunos passaram a perceber que existe uma associação direta entre o uso da Internet e seus estudos:

*“Forçou-nos a aprender a mexer no portal CAPES.”*

Algumas das questões apontadas como negativas no curso foram recorrentes com relação aos questionários anteriores. Na categoria **dinâmica do curso**, novamente surgiram observações no que diz respeito a questões relacionadas à falta de tempo dos alunos para se dedicarem ao curso fazendo atividades extra-aula.

*“falta de tempo para fazer os trabalhos”*

Atribuo esse tipo de observação, feita por menos da metade dos participantes, ao fato de que os alunos sentem-se pressionados pelo sistema de

cobranças e de notas a que são submetidos na Instituição e que, naturalmente, os leva a priorizarem as matérias em que essa cobrança é mais intensa. O curso de inglês não se caracteriza por ser exigente com relação a provas. Conforme detalhei em seções anteriores, a avaliação semestral ocorre de forma processual. Embora haja uma prova bimestral, não é apenas o seu resultado que define a nota do aluno: todas as atividades realizadas ao longo do período, bem como os trabalhos feitos na forma das tarefas propostas para a composição do *site*, são considerados para a composição da nota.

Ainda com relação à categoria **dinâmica do curso**, surgiram evidências com relação ao desinteresse de alguns alunos com relação ao curso de inglês, manifestada por menos da metade dos alunos, conforme ilustram alguns depoimentos extraídos dos questionários:

*“Desinteresse de alguns alunos da turma, e até meu de vez em quando...”*

*“Falta de interesse de alguns alunos”*

Essa constatação pode ser associada às discussões sobre a reestruturação das matérias oferecidas pelo Departamento de Humanidades (do qual os cursos de língua materna e língua estrangeira fazem parte) para os cursos de graduação em Engenharia do Instituto. O curso de inglês vinha sendo oferecido como matéria obrigatória para os alunos do primeiro ano do curso de Engenharia há muitos anos. Desde que eu havia ingressado como docente no Instituto, o Departamento seguia a seguinte regra: os alunos com desempenho muito bom na prova de inglês do exame de seleção para ingresso no Instituto (exame vestibular) eram dispensados do curso e a eles eram oferecidas matérias optativas nas áreas de História, Psicologia e/ou Filosofia, dependendo da disponibilidade de professores para esses cursos. Havia alunos que se ressentiam dessa estrutura: alguns por quererem ser dispensados do curso de inglês para ter a oportunidade de cursar uma matéria optativa; outros, ao contrário, por quererem fazer o curso de inglês e terem sido dispensados dele. As discussões entre os professores do Departamento caminhavam em direção a uma proposta de implementação de cursos para a graduação com base em 5 eixos

temáticos (Ciência e Filosofia; Ciências Sociais; Ciências Jurídicas; Grupos, Instituições e Subjetividade; e Linguagem e Cultura, sendo que as matérias de línguas materna e estrangeira estariam dentro deste último eixo). Nessa proposta, denominada *Projeto de Eixos Temáticos do Departamento de Humanidades* (PET-Depto.Hum), o curso de inglês deixaria de ser obrigatório no primeiro ano e passaria a ser recomendado para os alunos com desempenho baixo na prova de inglês do exame vestibular, e optativo para os demais interessados. No início das discussões, fui muito resistente a essa mudança. Havia anos que eu trabalhava dentro de uma estrutura e não pensava que ela pudesse ser modificada. Além disso, minha pesquisa de doutorado havia sido estruturada de forma a propor uma programação de curso de língua inglesa adequada ao currículo existente na Instituição há muito tempo. A pesquisa-ação, porém, leva ao desenvolvimento de uma orientação crítica para o trabalho (Kincheloe, 1997). Comecei a vislumbrar, na proposta do Departamento, uma possibilidade de inserção de um dos pilares do conhecimento propostos por Delors et al. (2001), aprender a conhecer, no currículo de graduação através do PET-Depto.Hum: o contato com matérias da área de Ciências Humanas, conforme organizadas no projeto, levaria os alunos a aprender a conhecer, dando-lhes uma base de cultura geral por meio de estudos voltados à epistemologia e história da ciência. Associado a isso, havia o desinteresse pelo curso de inglês explicitado por alguns alunos. Finalmente, embora os alunos manifestassem interesse e motivação pelo curso de inglês, a proposta do curso demandava tempo e dedicação, não apenas no horário de aula, mas fora dela também. Essas reflexões levaram-me a repensar a inserção do curso como matéria obrigatória no currículo do primeiro ano de graduação do curso de Engenharia.

Finalmente, um outro ponto negativo apontado pelos alunos diz respeito à categoria de **recursos tecnológicos**. Mais especificamente, a atividade de uso do fórum foi colocada como um ponto negativo do curso. Essa questão, que detalhei na Ação e Observação 4, permite levantar uma hipótese: as potencialidades do computador, e nesse caso específico, as potencialidades de uso da ferramenta fórum, são questionáveis no contexto da programação de curso que propus. Conforme Chappelle (2003), é preciso ter consciência crítica das conexões que se estabelecem entre tecnologia, cultura e ideologia, principalmente em relação à influência da tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas, nos benefícios e

problemas inerentes a essa influência. O uso do fórum não trouxe qualquer benefício ao ensino-aprendizagem da língua inglesa da forma como foi utilizado.

As sugestões dadas pelos alunos nesse questionário com relação a atividades consideradas relevantes para o aprimoramento do conhecimento de inglês também não trouxeram novidades em relação às sugestões dadas no ano anterior. Reforçaram, no entanto, a importância das tarefas que foram conduzidas durante o ano, já que as sugestões giraram em torno de continuar com as mesmas atividades, reiterando os resultados obtidos por meio da pergunta feita posteriormente no mesmo questionário e que reproduzo abaixo:

Você gostou da experiência de contribuir com conteúdos para o portal este ano?	Sim	Não
Fotolog do dia-a-dia dos alunos	22	5
Apresentações pessoais (introductions – profile)	18	9
Entrevistas com professores do ITA	26	1
Abstract da Feira de Ciências	19	8
Fórum	9	17
Justifique suas respostas:		

**Quadro 4. 20 Resultado da avaliação de atividades realizadas em 2004**

Nem todos os respondentes justificaram suas respostas. Procurei agrupar as justificativas de acordo com os itens do quadro acima. Foi necessário, porém, criar mais um item, a que denominei de “geral”, pois algumas das justificativas foram de caráter genérico, não se referindo especificamente a uma ou outra atividade realizada durante o curso, portanto, não se enquadrando em nenhum dos itens pré-estabelecidos:

<b>Geral</b>	<p>-Gostei de tudo que possa ter uso pratico e que tenha me desenvolvido.</p> <p>-Foram experiências muito boas, inéditas para mim.</p> <p>-Foram atividades interessantes e acredito que puderam contribuir com a pratica do inglês.</p> <p>-Algumas foram bem legais de se fazer, em outras se perdia o foco do “pra que fazer aquilo”.</p> <p>-Apesar de terem sido bem trabalhosas foram interessantes.</p> <p>-Embora o resultado final seja satisfatório, não foi exatamente divertido colaborar com a hp.</p> <p>-São coisas interessantes embora muitas vezes em segundo plano devido ao desespero quanto a outras coisas no ITA.</p> <p>-Tivemos que fazer atividades que muitos de nós vamos ter que realizar, como é o caso das apresentações pessoais e do abstract que acho que vamos precisar fazer no desenvolvimento do TG.</p>
<b>Fotolog</b>	A maior parte dos alunos usa fotos que já existem na rede interna.
<b>Apresentações pessoais</b>	<p>-Acho que não tem nada de interessante em falar sobre você próprio no portal.</p> <p>-Apresentações pessoais não são necessárias.</p> <p>Treina escrita e apresentação pessoal</p>
<b>Entrevistas</b>	Força a compreensão e fala em inglês.
<b>Abstract</b>	<p>-Gostei, pois tive uma idéia de como apresentar meu verdadeiro trabalho em inglês (o aluno se refere à feira de ciências).</p> <p>-A forma é rígida demais, não treina a escrita.</p>
<b>Fórum</b>	<p>-O fórum poderia dar uma chance para contato com a língua e acabou se tornando apenas uma obrigação para ganhar os pontos e por isso não valeu a pena.</p> <p>-O uso do fórum poderia ter sido melhor, talvez por eu sempre esquecer de comentar.</p> <p>-Todos os itens são interessantes, mas o fórum não deveria ser obrigatório (avaliado).</p> <p>-Não tive tempo nem interesse em participar do fórum.</p> <p>-Não acho que o fórum contribua para as aulas, visto que quase ninguém o acessa (ou dificilmente).</p> <p>-Muitas vezes é cansativo escrever no fórum.</p> <p>-Tirando o fórum, e experiência foi agradável</p> <p>É difícil lembrar de entrar no fórum.</p>

Quadro 4. 21 Comentários sobre as atividades realizadas em 2004

Como se pode observar no item “geral”, as atividades tiveram uma boa repercussão entre os alunos. Isso se confirma ao constatarmos que todas as atividades propostas no curso, com exceção do fórum, foram aprovadas, em maior ou menor grau, pela maioria dos alunos.

Duas observações chamaram atenção: uma delas diz respeito à percepção sobre o curso calcado na Abordagem Instrumental e da relevância disso para o aluno no curso de graduação:

*“Tivemos que fazer atividades que **muitos de nós vamos ter que realizar**, como é o caso das apresentações pessoais e do abstract que acho que vamos precisar fazer no desenvolvimento do TG.”* (negritos meus)

Uma outra observação remete à co-existência do curso de inglês como matéria obrigatória no primeiro ano de graduação com as outras matérias, que pressionam muito os alunos com relação a provas:

*“São coisas interessantes embora muitas vezes *(fiquem)* em segundo plano devido ao **desespero quanto a outras coisas** no ITA.”* (negritos meus)

Embora as atividades de apresentações pessoais e o *photolog* tenham sido bem avaliados, com 67% e 81% dos alunos, respectivamente, tendo respondido que gostaram das atividades, as críticas a elas feitas levam a pensar que atividades dessa natureza, que pedem aos alunos para que se exponham e aos colegas, podem ser conduzidas de forma diferente, deixando de ser obrigatórias. Há aqueles alunos que gostam de se expor e de falar sobre suas vidas e que não vêem problema algum em divulgar esses conteúdos na página de um curso; no entanto, há aqueles que preferem não se expor e isso deve ser respeitado dentro de um curso.

Também chamou minha atenção o desinteresse dos alunos pelo fórum. As explicações dadas foram as mais variadas possíveis, como se pode observar:

*“É difícil lembrar de entrar; não acho que o fórum contribua para a aula, visto que ninguém acessa; muitas vezes é cansativo escrever no fórum...”*

Posso tentar atribuir o desinteresse pelo fórum a diversos fatores. Como já mencionei anteriormente, houve um problema sério com a hospedagem do *site* do curso durante o semestre, o que o deixou inoperante por um bom período. Naturalmente os alunos perderam a motivação por acessar o *site*, após diversas tentativas mal sucedidas. Além disso, observei nos alunos uma resistência muito grande em participar de atividades que não fossem obrigatórias no curso, ou seja, que não fossem para nota, o que é parte não apenas da cultura institucional, mas também da cultura educacional brasileira.

A outra parte do questionário teve como foco a avaliação do *site* do curso.

Ao serem perguntados sobre os *links* do *site* considerados importantes, os alunos assinalaram o seguinte:

Links	Total de alunos
dicionários on-line	27
<i>links</i> para ensinar a fazer apresentações orais	13
<i>links</i> para revistas e <i>journals</i> científicos	24
<i>links</i> para cursos de inglês on-line	20
<i>links</i> para projetos feitos pelos alunos (Feira de Ciências)	12
<i>links</i> para fotos do dia-a-dia dos alunos	7
<i>links</i> para entrevistas com professores	10
<i>links</i> para apresentações pessoais dos alunos do curso (profiles)	7
<i>links</i> para fórum (pense em nossa experiência este semestre)	8
informações sobre exames internacionais	23
outros. Qual/Quais?	--
Espaço para justificativas e/ou comentários:	

**Quadro 4. 22 *links* considerados importantes pelos alunos em 2004**

Apenas dois alunos colocaram justificativas para suas respostas com relação à escolha de *links*:

*“Os alunos do ITA, em geral, querem se desligar o máximo possível do ITA e H8, já que vivem isso quase o dia todo.”*

*“Acho que devemos fazer os alunos entrarem no site para verem coisas que gostem.”*



Essas duas justificativas podem explicar o porquê do grande número de alunos interessados em acessar *links* como dicionários on-line (100% dos respondentes) e revistas científicas e *journals* (89% dos respondentes), que são externos à Instituição, e o interesse bem menor dos alunos por acessar as produções feitas durante o curso, que refletem a vida acadêmica (o ITA) e a rotina da vida estudantil (o H-8), todas assinaladas por menos de 50% dos alunos.

Ao serem perguntados sobre o interesse em acessar o *site* do curso de inglês no ano seguinte, dos 27 alunos que responderam o questionário, 11 disseram não ter interesse e 16 alunos disseram que teriam interesse em acessá-lo, principalmente com o objetivo de utilizar os dicionários, mas também para ver as produções dos alunos novos, o que, de certa forma, contradiz a opinião manifestada na questão anterior. Isso porque na pergunta anterior a maioria das respostas foi no sentido de acessar *sites* externos ao ITA. Infelizmente, a instalação do contador de visitas ao *site* não foi instalado conforme havia sido previsto; portanto, não foi possível verificar se os alunos de um ano continuaram a visitar o *site* no ano seguinte.

A última pergunta desse questionário pedia para que os alunos respondessem se a experiência do *site* deveria se repetir no ano seguinte. Dos 27 respondentes, 5 afirmaram que não e 22, que sim. Nem todos os alunos justificaram suas respostas. Dentre aqueles alunos que manifestaram que a experiência não deveria se repetir, apenas três justificaram suas respostas:

*“Não acho que seja importante para o aprendizado.”*

*“É difícil que todos participem.”*

*“Não, ninguém acessa.”*

As respostas dos alunos que responderam afirmativamente podem ser ilustradas pelos seguintes exemplos:

*“Sim, porque são oportunidades diferentes de aprender inglês.”*

*“É importante ter uma base para consulta.”*

*“Pois é uma hora em que se pode aprimorar o inglês fora da sala de aula.”*

*“Embora eu ache que esse ano o portal tenha sido subutilizado (por negligência dos alunos), acho que ele pode acrescentar no aprendizado.”*

O que pude observar é que não houve convergência na opinião dos alunos. Há aqueles que consideram a experiência válida e importante para o aprendizado da língua e que a aproveitaram; há aqueles que reconhecem a experiência como válida mas que reconhecem que os alunos não a aproveitam; e há aqueles que não julgam que seja necessário um curso com a construção coletiva do *site*, como o que foi vivenciado por eles durante o ano de 2004.

#### **4.2.3.2 Contribuições de 2004 (Ciclos 3 e 4) para o desenho e implementação do curso**

Com o final do ano letivo de 2004 e a conseqüente finalização do Ciclo 4, encerrou-se, também, a análise do percurso. Cada um dos ciclos da pesquisa contribuiu para o desencadeamento de ações e reflexões que repercutiram no ciclo seguinte. Portanto, é natural que, ao analisar as contribuições do Ciclo 4 para o desenho e implementação do curso, surjam questões que estiveram presentes nos ciclos anteriores.

A primeira pergunta de pesquisa buscava saber quais as necessidades de aprendizagem de língua inglesa dos alunos do primeiro ano de graduação do ITA. Para atenderem essa pergunta, os alunos responderam um Questionário de Análise de Necessidades (Anexo 1), que foi utilizado três vezes durante a pesquisa. No final de 2002, como forma de contribuir para a estruturação do plano de ensino para 2003, e depois, no início dos anos letivos de 2003 e 2004 para adequação e possíveis ajustes do plano de ensino inicialmente proposto. Portanto, esse instrumento de coleta esteve presente ao longo de todo o percurso.

Nos três anos em que foi utilizado, o questionário mostrou que os alunos consideram o ensino da língua inglesa no curso de engenharia essencial. Foi também interessante observar a unanimidade existente com relação à inserção do curso de inglês oferecido pela instituição no currículo: novamente, nos três anos em que o questionário foi aplicado não houve nenhuma resposta que questionasse a existência desses cursos. Chamou a atenção, ainda, o fato de que os alunos

consideraram importante que o curso seja voltado a alunos com graus variados de dificuldade com relação ao conhecimento da língua.

Uma outra questão que os dados trouxeram diz respeito às habilidades comunicativas a serem desenvolvidas durante o curso de inglês. As respostas dos alunos ficaram distribuídas pelas quatro habilidades nos três anos. Esses índices corroboram os novos percursos para a construção do futuro da Abordagem Instrumental descritos por Ramos (2005). As necessidades que emergem no mundo ocupacional e acadêmico demandam um novo olhar para cursos de línguas para fins específicos. No caso do curso de inglês deste estudo, ficou evidente a necessidade de se elaborar um plano de curso com enfoque nas quatro habilidades comunicativas.

Os trechos a seguir, extraídos dos questionários, ilustram essa necessidade:

“todas as habilidades devem ser aprimoradas pois é de tudo isso que um engenheiro precisará.”

“Leitura: quase tudo da engenharia está escrito em inglês. Escrita, oralidade e fala: para que não fiquemos limitados quando formos trabalhar.”

Como desde o início do projeto minha proposta era voltada à construção de um *site* juntamente com os alunos, o questionário de análise de necessidades também buscou conhecer os interesses deles nessa área. Primeiramente, foram levantadas questões sobre os locais (Burbules, 2002) que uma página na *web* deve contemplar; em seguida, foi feito um levantamento sobre o letramento digital (Kleiman, 1995) dos alunos.

O levantamento feito nos três anos comprovou o interesse por acesso a *links* para *sites* de aprendizagem de língua inglesa e para *links* de interesse para a formação do engenheiro, como revistas e *journals* científicos, além de acesso a dicas de gramática. Mostrou também o interesse em divulgarem seus próprios trabalhos e de terem acesso à relação de e-mails de todos os alunos. Quanto às ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, nas três vezes em que o mesmo questionário foi aplicado, houve maior interesse dos alunos em participar de bate-papos em inglês do que do fórum. A ferramenta de bate-papo, embora prevista desde o início do projeto devido ao interesse dos alunos, não chegou a ser instalada

no *site* em razão de dificuldades técnicas encontradas pelos alunos de Iniciação Científica. Já o fórum, que foi utilizado no Ciclo 4, conforme relatei, não se mostrou uma experiência pedagógica produtiva, evidenciando a inadequação dessa ferramenta para o curso.

Quanto ao uso que os alunos fazem do computador, o levantamento deixou claro que essa ferramenta tecnológica está incorporada ao dia-a-dia da maioria, principalmente para atividades de lazer. Alguns alunos deixaram claro que não a utilizam para os estudos. Conforme relatei durante o percurso, tendo em vista os fundamentos teóricos que nortearam meu trabalho, essa questão não se colocou como uma dificuldade para o desenvolvimento do projeto. Ao contrário, foi utilizada como um desafio para que os alunos mais experientes pudessem contribuir com a aprendizagem dos menos experientes com o uso do computador.

O Questionário de Análise de Necessidades acabou por desempenhar dupla função neste estudo: primeiramente mostrou as necessidades e desejos dos alunos e como isso foi contemplado no período. Em segundo lugar, mostrou que, mesmo com pequenas variações a cada ano, as respostas dadas mantiveram-se constantes. Assim, na primeira vez em que foi utilizado, foi possível elaborar um plano de ensino de um curso instrumental de língua inglesa que articulava as quatro habilidades comunicativas e o uso do computador. A partir daí, no transcorrer do percurso, o Questionário de Análise de Necessidades funcionou como a espinha dorsal do curso, permitindo que adaptações fossem feitas em decorrência das diferenças entre os participantes a cada ano.

A segunda pergunta de pesquisa tinha por objetivo verificar as contribuições do processo de avaliação continuada (Dudley Evans e St John, 1998; Benesch 1999; 2001) e da negociação (Breen e Littlejohn, 2000) para o desenho e implementação do curso. Para obter resposta a essa pergunta, o percurso foi acompanhado por quatro semestres (ou dois anos letivos), representados por quatro ciclos. Além de meu acompanhamento no decorrer do percurso, ao final de cada um dos ciclos, os alunos responderam questionários avaliativos que trouxeram subsídios para analisar o processo em termos das atividades propostas, do direcionamento dado ao curso e da aprendizagem da língua inglesa. Ao final do Ciclo 4, torna-se evidente que o processo de avaliação continuada e da negociação contribuem efetivamente para o desenho e implementação de um curso instrumental de língua

inglesa. Por meio da análise das respostas dadas pelos alunos a esses questionários, evidenciou-se a adequação dos eixos teóricos norteadores do curso, que está calcado em teorias de ensino-aprendizagem progressistas (Moraes, 1997, 2002; Giusta, 2003, dentre outros) respaldados pelos pilares do conhecimento (Delors et al., 2001) e tecnologia e educação (Ramal, 2002; Chapelle, 2003, dentre outros). Também ficou evidente a adequação ao contexto do desenho de curso de inglês fundamentado na Abordagem Instrumental, mais especificamente entre as posições 3 e 4 do contínuo proposto por Dudley Evans e St. John (1998) e a organização do plano de ensino calcado em temas da área de Engenharia e a tarefas (Ellis, 2002; Chapelle, 2003). Além disso, ocorreram mudanças no plano de ensino decorrentes de um processo de negociação entre professor e alunos (Breen e Littlejohn, 2000) e de análise de direitos (Benesch, 1999; 2001), que pode ser exemplificado com o realinhamento do plano de ensino em meados do primeiro semestre da pesquisa (Ciclo 1).

Finalmente, a terceira pergunta de pesquisa tinha por objetivo verificar as contribuições do uso de recursos tecnológicos para o desenho do curso.

Até o Ciclo 3, a resposta a essa pergunta sinalizava no sentido de que a construção coletiva do *site* havia contribuído positivamente para o desenho do curso de diversas formas: no Ciclo 1 a categoria 'recursos tecnológicos' não emergiu dos dados; porém, os alunos fizeram diversas sugestões para a estruturação do *site* no Questionário de Avaliação Semestral 1; nos Ciclos 2 e 3 ela emergiu apenas entre os aspectos positivos do curso. No Ciclo 4, foram apontados pontos positivos do uso do computador em relação aos estudos e às tarefas propostas. Emergiram, porém, problemas com relação ao uso do fórum, que trouxeram à tona questionamentos sobre a validade de se utilizar essa ferramenta no curso; e dificuldades técnicas com a hospedagem do *site*. Essas dificuldades foram importantes para o meu amadurecimento como pesquisadora e professora-*designer*, pois aprendi, nesse período, a importância de se constituir uma equipe para o desenvolvimento de um projeto de ensino que envolva o uso de recursos digitais. Essa parceria precisa envolver tanto a colaboração dos alunos participantes do curso através de seu engajamento nas atividades propostas como apoio técnico para suporte e hospedagem do *site*. No que diz respeito ao engajamento dos alunos na participação de um curso que faça uso do computador, as respostas dos alunos aos

questionários sinalizaram que esse ainda é um processo a ser amadurecido. Embora os alunos tenham sinalizado positivamente para a construção coletiva do *site*, não houve convergência quanto ao uso dessa ferramenta tecnológica no processo de aprendizagem da língua, principalmente no Ciclo 4. Embora o *site* tenha sido concebido como um local que deve procurar ir além de apenas registrar informações, dentro da visão proposta por Burbules (2002), não consegui que os alunos o enxergassem e o utilizassem dessa forma.

No que diz respeito ao apoio técnico para o desenvolvimento e hospedagem do *site*, as dificuldades abalaram minha motivação docente para o uso desse tipo de ferramenta sem o devido apoio técnico.

Assim, respondidas as perguntas de pesquisa, entendo que seus objetivos foram alcançados. A partir de um primeiro Questionário de Análise de Necessidades, elaborei uma programação de curso instrumental de língua inglesa, que faz uso de recursos tecnológicos digitais, de dois semestres para o primeiro ano de graduação em Engenharia do ITA; no primeiro ano da pesquisa (2003), ministrei o curso e o acompanhei por meio de um processo de avaliação continuada e com base nos princípios da negociação; ao final do primeiro ano, fiz as adequações necessárias com base no retorno dado pelos alunos durante o percurso e finalizei o ano com uma proposta de programação de curso calcada em temas e tarefas. No ano seguinte, 2004, acompanhei o percurso de forma semelhante, com o intuito de verificar se a programação era realmente adequada às necessidades identificadas no início do percurso. Ao final do processo, concluo que a programação de curso preparada para o ano letivo de 2004 é adequada ao currículo do primeiro ano de graduação do curso de Engenharia do ITA.

## **REFLEXÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS**

*“...mas também é certo, se isso lhe serve de consolação, que se antes de cada acto nosso nos puséssemos a prever todas as conseqüências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar...”*

José Saramago  
Ensaio sobre a Cegueira

Ao longo desta pesquisa-ação, desenvolvi e acompanhei um curso instrumental de língua inglesa com os objetivos de propor uma programação de curso adequada ao currículo do primeiro ano de graduação em Engenharias do ITA e de construir um site para esse curso.

Para atingir esses objetivos, elaborei um plano de ensino a partir de um primeiro levantamento de necessidades e de minha experiência docente na Instituição. Esse plano previa um curso instrumental de língua inglesa ministrado em ambientação presencial, mediado pela construção coletiva de um *site*. Previa, também, que os eixos teóricos norteadores do curso seriam as teorias de ensino-aprendizagem de cunho progressista (Moraes, 1997, 2000; Giusta, 2003), que estão calcadas nos pilares do conhecimento (Delors et al 2001), e as questões voltadas à inserção do computador na educação (Warschauer, 1996/98, 2000; Ramal, 2002; Chappelle, 2003). Além disso, o desenho do curso seguiria o modelo proposto por Graves (2000), de desenho de curso como um sistema.

No primeiro ano da pesquisa, o plano de curso passou por modificações decorrentes do retorno dado pelos alunos por meio de questionários avaliativos e de um processo de negociação entre professora e alunos. O mesmo aconteceu com o *site*, que foi sendo construído e modificado conforme a produção dos alunos no período. A partir do acompanhamento do percurso da pesquisa no primeiro ano, que se deu, portanto, por meio de um processo de análise continuada de necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998) e de direitos (Benesch, 1999; 2001) e também de

negociação (Breen e Littlejohn, 2001), foram feitas adequações ao plano de ensino inicial. Tal plano foi então reformulado à luz de um novo olhar teórico e passou a ser baseado em tarefas (Ellis, 2003; Chapelle, 2003) norteadas por temas definidos, a partir de necessidades acadêmicas e necessidades profissionais futuras dos alunos identificadas desde o início do projeto. Ao final do segundo ano da pesquisa, pude confirmar que o plano de ensino, com as reformulações propostas, era adequado e que o *site* espelhava a produção dos alunos no período, atingindo, assim, os objetivos propostos no início do estudo.

O percurso trilhado nos dois anos em que fiz a coleta de dados, identificados por quatro ciclos nesta pesquisa-ação, no entanto, não foi simples. No início do trabalho, meu pressuposto era de que, ao final, chegaria a uma programação de curso ideal para o contexto em questão. Havia identificado problemas com o curso de inglês no primeiro ano de graduação do Instituto (alunos insatisfeitos com a programação do curso; necessidades não atendidas) e acreditava que com a elaboração de um plano de ensino associado ao uso de recursos tecnológicos digitais, eu iria efetivamente resolver o problema. Acreditava, também, que com o acompanhamento do curso e com o retorno dos alunos durante o percurso por meio de um procedimento de análise continuada de necessidades e de direitos, bem como de negociação, estaria bem respaldada para atingir meus objetivos.

Os objetivos propostos para a pesquisa foram efetivamente alcançados, porém, todo o procedimento fez com que, gradativamente, eu fosse reorganizando e reinterpretando as razões que haviam me levado ao desenvolvimento da pesquisa, o que me levou a vislumbrar novos caminhos para o trabalho.

Embora o retorno dado pelos alunos durante o percurso indicasse que as atividades em aula eram adequadas, que a dinâmica do curso permitia interação entre os alunos e comigo e que a inserção do computador no curso representava uma boa contribuição para o processo de aprendizagem da língua, o curso de inglês esbarrava constantemente no problema da co-existência (ou melhor, convivência) com os demais cursos ministrados concomitantemente ao curso de línguas no currículo de graduação do primeiro ano. Isso se tornou mais evidente no segundo ano da pesquisa, período que coincidiu com discussões no Departamento de



Humanidades (*Depto. Hum.*) sobre a reformulação dos cursos oferecidos pelo Departamento para a graduação.

O ponto de partida para essas discussões foi a constatação de tendências, sinalizadas tanto pelas diretrizes curriculares do MEC<sup>42</sup> para cursos de Engenharia como pelo mercado de trabalho, para a valorização da formação humanística do profissional graduado em Engenharia. Embora o *Depto. Hum.* tivesse sido criado nos anos 50, praticamente à época da fundação do ITA, com o objetivo de ampliar a formação do engenheiro, abrindo-lhe perspectivas de caráter cultural para entender sua posição na sociedade (Hegenberg, 1965), e o ITA fosse pioneiro no país por vislumbrar a importância da formação humanística do profissional da área de Engenharia, os objetivos inicialmente propostos para o Departamento de Humanidades na Instituição foram se perdendo com o passar dos anos. Conforme disse no começo deste trabalho, quando ingressei no ITA, no início dos anos 90, as matérias oferecidas pelo *Depto. Hum.* restringiam-se aos cursos obrigatórios de línguas materna e estrangeira (no caso, inglês) para os dois primeiros anos de graduação e a Ciências Jurídicas para o último ano, além de alguns cursos optativos<sup>43</sup>, ministrados aos alunos dispensados dos cursos de inglês, dependendo da disponibilidade de professores.

As discussões entre os professores do *Depto. Hum.* giravam em torno da constatação de que a estrutura de cursos oferecidos pelo Departamento não atendia às tendências atuais de mercado nem tampouco as diretrizes propostas pelo MEC. Essas discussões acabaram por conduzir à elaboração de um projeto, denominado *Projeto Eixos Temáticos do Departamento de Humanidades* (PET-Depto.Hum.), que foi posteriormente encaminhado à Comissão de Currículo da Instituição. O projeto previa a inserção de matérias calcadas em cinco eixos temáticos<sup>44</sup> ao longo dos cinco anos de graduação em Engenharia. O Departamento continuaria a oferecer duas disciplinas obrigatórias para os alunos nos dois primeiros anos de graduação: *Epistemologia e Filosofia da Ciência*, no primeiro semestre do primeiro ano; e

---

<sup>42</sup> Parecer CNE/CES 1.362/2001 – Diretrizes Nacionais dos Cursos de Engenharia.

<sup>43</sup> Dentre eles: Introdução a Filosofia; Tópicos de Psicologia; Formação Histórica do Mundo Globalizado; Aspectos Sociais da Organização da Produção.

<sup>44</sup> As disciplinas a serem oferecidas aos alunos de graduação se organizam nos seguintes eixos temáticos: Ciência e Filosofia; Linguagem e Cultura; Ciências Sociais; Ciências Jurídicas; e Grupos, Instituições e Subjetividade.

*Tecnologia e Sociedade*, no segundo semestre do segundo ano. No segundo semestre do primeiro ano e no primeiro semestre do segundo ano seriam oferecidas disciplinas optativas, dentre elas, os cursos de língua materna e língua inglesa. Com isso, os cursos de línguas (materna e estrangeira) deixariam de ser obrigatórios nos primeiros anos de graduação e passariam a ser recomendados a alunos com dificuldades nesses domínios, e optativos para os demais.

No início das discussões do *PET-Depto.Hum.*, fui muito resistente a essas mudanças. Concordava que a atual distribuição dos cursos oferecidos pelo Departamento não era adequada e que a inclusão de *Epistemologia e Filosofia da Ciência e Tecnologia e Sociedade* no currículo não só eram de grande valor para a formação dos alunos, como também viabilizavam a inserção de um dos pilares do conhecimento, aprender a conhecer, no processo de formação do aluno. Não conseguia, porém, vislumbrar as mudanças. Não conseguia, tampouco, aceitar a proposta de meus colegas para que os cursos de línguas deixassem de ser obrigatórios; talvez contribuisse para essa minha resistência inicial o fato de meu trabalho de doutorado estar calcado em um desses cursos.

Todo esse processo fez, no entanto, com que eu efetivamente vivenciasse alguns dos benefícios cognitivos que, segundo Kincheloe (1997), podem ser alcançados pelo pesquisador ao participar de uma pesquisa-ação. Conforme afirmei na Introdução deste trabalho, minha participação nas reuniões para a estruturação da proposta dos Eixos Temáticos influenciou o andamento da pesquisa no ano de 2004. A pesquisa-ação, como afirma Kincheloe (1997), conduz a uma orientação crítica do trabalho do pesquisador, levando-o a desenvolver uma atitude reflexiva para sua vida profissional. Foi nesse período que percebi que meu olhar para o contexto institucional estava se transformando: o que no início parecia inconcebível (mexer com a estrutura curricular na qual o ensino de língua inglesa na Instituição estava inserido), começou a modificar-se. Comecei a associar comentários dos alunos feitos nos questionários de avaliação utilizados na pesquisa e nas conversas durante as aulas à possibilidade de novos rumos para cursos de inglês dentro da Instituição, permitindo-me, assim, ao final desta pesquisa, propor encaminhamentos não previstos inicialmente.

## Encaminhamentos

A proposta do *PET Depto. Hum.* é que os cursos de inglês sejam ministrados como matérias recomendadas ou optativas aos alunos no segundo semestre do primeiro ano e no primeiro semestre do segundo ano de graduação em Engenharias. Essa nova estrutura permite re-organizar os planos de ensino para esses cursos à luz do mesmo enfoque teórico utilizado para o curso de inglês no ano letivo de 2004, ou seja, permite preparar uma programação com foco em áreas temáticas já identificadas a partir das necessidades acadêmicas imediatas dos alunos e de necessidades profissionais futuras, relacionando-as a tarefas específicas. Todavia, essa nova estrutura também possibilita desmembrar o plano proposto em 2004 de forma a preparar, por exemplo, cursos com foco em apenas uma ou duas das áreas temáticas já identificadas. Permite, também, abrir a oportunidade para oferecer cursos optativos não apenas para os alunos dos dois primeiros anos de graduação, mas também para alunos dos outros anos, desde que autorizados pelos coordenadores de seus cursos.

Desse modo, a estrutura preparada para o ano letivo de 2004 pode ser mantida para cursos optativos para alunos do primeiro e do segundo ano de graduação e também torna-se possível elaborar novos cursos instrumentais de língua inglesa para os alunos do ITA, podendo-se chegar, inclusive, a cursos instrumentais muito específicos, que se encaixam nas posições 4 ou 5 do contínuo proposto por Dudley Evans e St. John (1998), reproduzidas no Quadro 1.1 deste trabalho<sup>45</sup>.

Para exemplificar tal encaminhamento, da mesma forma como no ano de 2004 conduzi o curso instrumental de inglês do primeiro ano de graduação com foco em quatro grandes áreas temáticas identificadas a partir das necessidades acadêmicas imediatas e de necessidades profissionais futuras dos alunos e em tarefas a elas relacionadas, penso que nessa nova estrutura, os cursos podem ser organizados conforme ilustram os quadros a seguir:

---

<sup>45</sup> A posição 3 do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998) é a seguinte: inglês geral para fins acadêmicos ou para negócios com programação baseada em habilidades e linguagem gerais e não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas; a posição 4 do contínuo é a seguinte: curso de abrangência profissional ou acadêmica ampla; e a posição 5 é a seguinte: curso de apoio acadêmico para uma área específica ou curso individualizado para profissional

<b>Tema</b>	<b>Possibilidades de Tarefa Final</b>
A vida acadêmica	Elaboração de abstracts; Elaboração de artigos técnicos; Preparação de apresentações orais para eventos acadêmicos.

**Quadro 5. 1 Exemplo de Tema e Tarefa 1**

e / ou

<b>Tema</b>	<b>Possibilidades de Tarefa Final</b>
A vida profissional	Participação em atividades de dinâmica de grupo para seleção de emprego; Participação em entrevista para emprego; Elaboração de Currículo; Preparação de Carta de apresentação; Preenchimento de formulários para emprego.

**Quadro 5. 2 Exemplo de Tema e Tarefa 2**

Isso significa que as áreas temáticas identificadas nesta pesquisa podem ser desmembradas para irem ao encontro de necessidades mais específicas dos alunos e da Instituição. O curso instrumental de inglês oferecido para os alunos que estão nos dois primeiros anos de graduação em Engenharia pode continuar sendo estruturado tendo por princípio as posições 3 a 4 do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998), assim como foi feito no curso que ministrei no ano de 2004; e novos cursos instrumentais de inglês podem vir a ser oferecidos como matérias optativas para os alunos dos demais anos do curso de graduação em Engenharia do Instituto. Esses cursos instrumentais, por sua vez, podem ser estruturados a partir dos princípios propostos nas posições 4 a 5 do mesmo contínuo de Dudley Evans e St. John (1998), já que esses alunos, que se encontram no meio ou no final do curso de graduação, certamente têm necessidades e desejos diferentes dos alunos que estão nos dois primeiros anos do curso. Além disso, essa mesma estrutura pode ser estendida aos alunos dos cursos de pós-graduação do Instituto, para quem cursos de língua inglesa não são oferecidos atualmente.

A associação de recursos tecnológicos digitais ao curso instrumental de inglês, assim como foi feita nesta pesquisa, apresenta aspectos positivos e

negativos que devem ser considerados para que encaminhamentos sejam propostos de forma adequada.

Dentre os aspectos positivos observados ao longo do percurso destaca-se a constatação, feita por meio dos Questionários de Análise de Necessidades, de que, embora praticamente todos os alunos utilizassem o computador como uma ferramenta para lazer antes de ingressar no curso de inglês, havia alunos que ainda não o utilizavam para os estudos. A participação neste curso instrumental de inglês certamente modificou essa situação, pois os alunos passaram a perceber o uso do computador de forma diferenciada e o utilizaram efetivamente para fins de estudo. Ainda, o levantamento feito ao longo do percurso por meio dos Questionários Avaliativos mostrou que a incorporação de recursos tecnológicos ao curso foi um dos aspectos positivos do curso, tanto no que diz respeito à possibilidade oferecida aos alunos de colaborarem na tomada de decisões relativas à construção do *site* e definição de conteúdos a serem inseridos na página do curso, como também na preparação de materiais a serem disponibilizados dentro do *site*. Nesse sentido, o uso do computador para o ensino de línguas se deu dentro dos princípios do CALL integrativo, como ilustrado por Warschauer (2000), ou seja, seu uso pôde ser entendido como tendo por objetivo principal a atuação, a intervenção (*agency*). Assim como para os alunos, para mim, como professora, *designer* do curso e pesquisadora, também foi muito rico acompanhar a construção e o desenvolvimento dos conteúdos inseridos no *site* que, no início, era composto apenas por uma tela inicial e que, ao final do percurso, trazia produções diversificadas dos alunos que participaram do curso nos dois anos da pesquisa, *links* para *sites* de interesse dos alunos e orientações para atividades. Além disso, foi um grande desafio ver as modificações pelas quais o *site* passou em termos de sua arquitetura. Inicialmente concebido sem qualquer estudo sobre sua programação visual, no decorrer do percurso ele foi passando por modificações decorrentes do parecer dos alunos participantes do processo. Ao final do projeto, o visual do *site* era totalmente diferente daquele proposto no início do projeto, o que reflete o envolvimento dos alunos com o trabalho.

Por outro lado, o uso do computador no curso instrumental de inglês levou-me a reavaliar algumas percepções sobre sua incorporação ao desenho de cursos de línguas. Embora o uso do computador tenha sido positivo, e os alunos tenham

reconhecido isso, sua inserção no curso demandou-lhes tempo para a elaboração de trabalhos e participação em atividades, tempo esse, às vezes, não previsto inicialmente; e demandou mais do meu tempo como professora, *designer* do curso e pesquisadora também. Isso porque, como relatei nos Capítulos 3 e 4, tive que me envolver com questões operacionais não previstas no projeto, tais como problemas com disponibilidade de servidor para hospedagem do *site*, mudanças de servidor durante o andamento do projeto e verificação de existência de *nobreak*, por exemplo. Além disso, o *site* foi desenhado de forma que a inserção dos conteúdos produzidos pelos alunos e a organização do banco de dados ficaram centralizadas e sob a responsabilidade do *webmaster* do *site*, aluno de Iniciação Científica (IC). Em vários momentos do percurso, a preocupação com questões operacionais se sobrepôs às questões pedagógicas; e em outros momentos, tanto meus alunos como eu ficamos dependentes da atuação do *webmaster* que, às vezes, não conseguia agilizar o trabalho de inserção de conteúdos no *site* em tempo hábil, ou não conseguia trabalhar no *site* devido a problemas técnicos com o servidor.

Um possível encaminhamento para minimizar o envolvimento do professor com questões operacionais e que, ainda assim, lhe permite preparar um curso de línguas em ambientação presencial fazendo uso do computador, é recorrer a ambientes educacionais digitais como o *Moodle*<sup>46</sup> ou o *Teleduc*<sup>47</sup>. A utilização de um desses ambientes não permite o desenvolvimento do trabalho feito nesta pesquisa com relação à tomada de decisões, colaboração e participação dos alunos para a estruturação visual *site*, que culminou com o trabalho de um dos alunos de IC de reorganização visual do *site* ao final do segundo ano da pesquisa. Entretanto, esses ambientes disponibilizam locais para que os alunos desenvolvam atividades individuais ou em grupos e que façam a inserção de seus trabalhos no ambiente, o que facilita a sua utilização. Trabalhos futuros poderão investigar a viabilidade da utilização de ambientes educacionais digitais para cursos de línguas estrangeiras que sejam fundamentados nos mesmos alicerces teóricos nos quais o curso de inglês analisado neste projeto se calcou.

---

<sup>46</sup> <http://moodle.org/>

<sup>47</sup> <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>

## **Enfim...**

Para finalizar estas reflexões, é importante destacar o papel da Instituição nesta pesquisa. No período em que desenvolvi este trabalho, acabei por conhecer mais o meio em que o curso está inserido, entendendo-o como uma comunidade acadêmica (Johns, 1997) ou uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998). Constatei, também, a existência de uma contradição dentro desse meio em que exerço meu trabalho docente. Por um lado, a estrutura institucional é rígida e exige dos alunos boas notas e presença obrigatória em todas as aulas, como descrevi no Capítulo 2 deste trabalho. Muitos dos professores da Instituição, formados em áreas diversas, como Engenharia, Matemática ou Física, por exemplo, ministram seus cursos a partir de modelos tradicionais de ensino-aprendizagem e não se interessam por temas relacionados à área de aprendizagem, o que corrobora a constatação de Zuber-Skerritt (1992), também discutida no Capítulo 2, no que diz respeito ao envolvimento de professores universitários com a pesquisa-ação. Por outro lado, assim como relatei nesta pesquisa, a política educacional da Instituição é aberta e procura assegurar o desenvolvimento do trabalho docente a partir de concepções de ensino-aprendizagem progressistas, dando liberdade ao professor para o desenvolvimento de projetos educacionais diferenciados. Portanto, o que pude observar nesse período é que a estrutura tradicional com a qual convivi durante a pesquisa parte mais de alguns dos professores da Instituição, que ministram seus cursos a partir de modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, do que da Instituição em si, que oportuniza a implementação de projetos por parte do corpo docente e que exige disciplina dos seus alunos.

Termino este trabalho sugerindo que outras iniciativas educacionais sejam tomadas no âmbito institucional de forma a que a Política Educacional vigente seja efetivamente vivenciada por todos, docentes e alunos; e que mais e mais Instituições de Ensino (superior ou não) abram espaço para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional de um modo geral, e de pesquisas que envolvam o uso de NTIC, o que, certamente, contribuirá tanto para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos como para o aperfeiçoamento docente.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE F. G. 2001. *A poesia como recurso pedagógico na aula de língua estrangeira (inglês) numa abordagem comunicativa*. Fundação Universidade Estadual do Ceará - Lingüística Aplicada. Dissertação de Mestrado não publicada.
- ASCOTT, R. 2002. A arquitetura da cibercepção. In: L. Leão (org.), *Interlab: labirinto do pensamento contemporâneo*. São Paulo: SP: Iluminuras. pp. 31-37.
- AUGUSTO, A. S. 2004. A arquitetura e o remodelamento de um portal educacional para estudantes de engenharia. *XI ENCITA: Encontro de Iniciação Científica e Pós Graduação do ITA*. São José dos Campos, S.P. Anais Eletrônicos.
- BARAB, S. & T. M. DUFFY. 2000. From practice fields to communities of practice. In: D.H. JONASSEN & S. LAND (eds), *Theoretical foundations of learning environments*. Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- BARROS, S. & P.S. CAVALCANTE. 2000. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: A. NEVES & P.C.CUNHA FILHO, *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Editora Universitária UFPE e Editora Anhembi Morumbi.
- BARTON, D. E K. TUSTING. (eds), 2005. *Beyond communities of practice: language, power, and social context*. New York: Cambridge University Press.
- BENESCH, S. 1999. Rights analysis: studying power relations in an academic setting. *English for specific purposes, Vol.18/1* pp. 313-327.
- BENESCH, S. 2001. *Critical English for academic purposes: theory, politics and practices*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERGE, Z.L., M.COLLINS & K.DOUGHERTY. 2000. Design guidelines for web-based courses In: B. ABBEY (ed.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- BESSA, N. e A. FONTAINE. 2002. *Cooperar para Aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto, Portugal: ASA.
- BLOOR, M. 1997. The English language and ESP teaching in the 21<sup>st</sup> century. In: F. Meyer et al. (eds), *English for specific purposes in Latin America*. Universidad de Los Andes. Vic-Rectorado Adadémico. CODEPRE.



- BOSWOOD, T. (ed.), 1997. *New Ways of using computers in language teaching*. TESOL, Inc.
- BREEN, M.P. & A. LITTLEWOOD. 2000. The significance of negotiation. In: M.P. BREEN & A. LITTLEWOOD, 2000. *Classroom Decision Making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge University Press.
- BRINDLEY, G. 1989. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: R.K. JOHNSON (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge University Press.
- BROWN, H. D. 1994. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- BURBULES, N.C. 2002. The web as a rhetorical place. In: I. Snyder (ed.), *Silicon Literacies*. London: Routledge. Disponível em: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/rhetoric.html>>. Acesso em 20 abr. 2005.
- BURNS, A. 2005. Action research. In: E. HINKEL (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- CARKIN, S. 2005. English for academic purposes. In: HINKEL, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- CARDOSO, Z.C. 2003. *Análise de necessidades no setor de recepção de hotel: primeiro passo para uma proposta de curso*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- CARVALHO, K.R.R. 2003. *Apresentações orais de trabalhos científicos na especialidade de pneumologia*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- CELANI, M.A.A. et al. 1988. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUC, São Paulo, Brasil – São Paulo: EDUC.
- \_\_\_\_\_. et al. 2005. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC.
- CHAPELLE, C. 2003. *English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing Company.

- CHARTIER, R. 1998. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- CHAUDRON, C. 1988. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- CHAVES, E. 2003. *O Computador na educação*. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/funteve.htm>>. Acesso em 8 jun. 2006.
- CROOKES, G. 1993. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, Vol. 14/2: 130-144. O.U.P.
- DELORS, Jacques et al. 2001. *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para O Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- DENZIN, N. & YVONNA LINCOLN. 1998. Entering the field of qualitative research. In: N. DENZIN e YVONNA LINCOLN (eds), *Strategies of qualitative inquiry*. Sage Publications.
- DEWEY, J. 1916/1997. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, Simon & Schuster Inc.
- \_\_\_\_\_. 1938/1997. *Experience & Education*. New York, NY: Touchstone.
- DILLENBOURG, P. et al. 1996. The evolution of research on collaborative learning. In: E. Spada & P. Reinman (eds), *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier.
- \_\_\_\_\_. 1999. What do you mean by collaborative learning? In: P. DILLENBOURG (ed.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier.
- DODGE, B. 1997. *Some thoughts about webquests*. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/professional.html>>. Acesso em: 20 jan. 2006.
- DUDLEY EVANS, T. & M. St. JOHN 1998. *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 2001. prefácio, In: S. BENESCH. *Critical English for academic purposes: theory, politics and practices*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DUDENEY, G. 2000. *The internet in the language classroom: a practical guide for teachers*. Cambridge University Press.

- EASTMENT, D. 1999. *The internet and ELT: the impact of the internet on English language teaching*. Oxford: Summertown Publishing
- EL ANDALOUSSI, K. 2004. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUFScar.
- ELLIS, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FAZENDA, I. 1995. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo, S.P.: Edições Loyola.
- FINOCCHIARO, M. & C. BRUMFIT. 1983. *The functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford University Press.
- FREEMAN, D. 1991. *To make the tacit explicit. Teacher education, emerging discourse and conceptions of teaching*. (mimeo)
- FOERSTER, H.VON. 1992. *Letologia: Una teoria dell'apprendimento e della conoscenza vis a vis con gli indeterminabili, indecidibili, in conoscibili*. In: P. PERTICARI (org.), *Conoscenza come Educazione*. Milano: Franco Angeli.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, M.M. 1992. *Interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- GARRISON, D. R., T. ANDERSON & W. ARCHER 2000. *Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education*. In: *The internet in higher education Vol.2/2-3*. pp. 87-105.
- GIUSTA, A.S. 1997. *Pressupostos do processo ensino/aprendizagem*. Belo Horizonte: sistema Pitágoras de ensino, Projeto Pedagógico.
- GIUSTA, A.S. 2003a. *Educação a distância: contexto histórico e situação atual*. In: A.S.GIUSTA e I.M.FRANCO (orgs), *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual.
- \_\_\_\_\_. 2003b. *Concepções do processo ensino/aprendizagem*. In: A. S. GIUSTA e I. M. FRANCO (orgs), *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual.

- GOYETTE, F. e LESSARD-HERBERT, M. 1993. *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements, son instrumentation*. Montreal: Presses de l'Université du Québec: Canadá.
- GRAVES, K. 2000. *Designing Language Courses: a guide for teachers*. Heinle&Heinle, Thomson Learning.
- HANNAY, L.M. e J.A. ROSS 1997. Initiating secondary school reform: the dynamic relationship between restructuring, reculturing, and retiming. In: *Educational Administration Quarterly vol.33*, Supplement (December), pp. 576-603.
- HAVELOCK, E. 1997. A Equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: D.R. OLSON e N. TORRANCE. *Cultura escrita e oralidade*. Editora Ática.
- HEGENBERG, L. 1965. O departamento de humanidades. *ITA Humanidades: revista do departamento de humanidades, Vol. 1*, Instituto Tecnológico de Aeronáutica, Centro Técnico Aeroespacial, São José dos Campos, SP.
- HOPKINS, D. A. 1993. *A teacher's guide to classroom research*. Open Univeristy Press.
- HUGHES, I. 1997. Introduction. In: HUGHES, I.(ed.), *Action research electronic reader*, The University of Sydney. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rintro.html>>. Acesso em 9 jan. 06.
- HUTCHINSON, T e A. WATERS. 1987. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- ISAAC. R. M. 2001. *Um toque de propaganda em sala de aula: o olhar de concordance*. Universidade de Brasília - Lingüística Aplicada. Dissertação de Mestrado não publicada.
- JOHNS, A.M. 1997. Discourse communities and communities of practice: membership, conflict, and diversity. In: A.M. JOHNS. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- JONASSEN D.H., K.L.PECK & B.G.WILSON. 1999. *Learning with technology: a constructivist perspective*. Prentice Hall.
- KEMMIS, S. 1993. Action research and social movement: a challenge for policy research. Educational policy analysis archives. Arizona State University. Vol. 1/1. Disponível em em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>>. Acesso em 9 jan.06.
- \_\_\_\_\_ e R. Mc TAGGART(eds), 1986. *The action research planner*. Geelong, Victoria, Australia: DeakinUniversity Press.

- KENNEDY, M. 1989. *Policy issues in teacher education*. National Center for Research on Teacher Education, College of Education, Michigan State University, East Lansing, MI.
- KENNING, M.J.& M.M. KENNING 1984. *Introduction to computer assisted language teaching*. Oxford University Press.
- KENSKI, V. M. 2001. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: R.G. BARRETO (org), *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando política e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet.
- \_\_\_\_\_ 2003. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papyrus.
- KLEIMAN, A.B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In: A.B. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KINCHELOE, J.L. 1997. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós moderno*. Porto Alegre: Artmed.
- KRAMSCH, C., F.A'NESS & W.S.E.LAM 2000. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, Vol. 4/2, pp. 78-104.
- LAM, Y. 2000. Technophilia vs. Technophobia: a preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. In: *Canadian Modern Review*, Vol.56/3.
- LAVE, J. e E. WENGER 1991. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- LAW, L.C. 1995. *Constructivist instructional theories and acquisition of expertise*. (Research report No. 48) München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- LEÃO, L. 2001. *O Labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Ed. Iluminuras.
- LEVY, P. 1999. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- LUCIOLI, R. M. 2003. *As Perguntas como Mediadoras na Construção de Conhecimentos*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.

- MARRIOT, R.C.V. 2004. *Do Lola - laboratório on-line de aprendizagem ao lapli - laboratório de aprendizagem de línguas: uma proposta metodológica para o ensino semi-presencial em ambiente virtual*. Faculdade de Educação, PUC-PR. Dissertação de Mestrado não publicada.
- MASTER, P. 2005. Research in English for specific purposes. In: E. HINKEL (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- MASTERS, J. 1995. The history of action research. In: I. HUGHES, *Action research electronic reader*. The University of Sydney. Disponível em: <[www.scu.edu.au/schools/qcm/ar/arr/arow/rmasters.html](http://www.scu.edu.au/schools/qcm/ar/arr/arow/rmasters.html)>. Acesso em 16 jan. 06.
- MATRAVOLGYI-DAMIÃO, S. 1994. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- \_\_\_\_\_ 2005. Estudo exploratório de uma comunidade no contexto de ensino-aprendizagem de inglês instrumental. (artigo não publicado).
- \_\_\_\_\_ 2006. Percepções de professores de um curso de graduação em engenharia sobre o uso do computador no ensino. In: S.T.R.CASTRO e E.R.SILVA (orgs), *Formação do Profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- MCKERNAN, J. 1991. *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- MONTEIRO C.L. 2004. Desenvolvimento de um ambiente virtual para aprendizagem colaborativa. *X ENCITA: Encontro de Iniciação Científica e Pós Graduação do ITA*. São José dos Campos, S.P. Anais Eletrônicos.
- MORAES, M.C. 1997. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, S.P: Papirus.
- \_\_\_\_\_ 2002. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: M.C. MORAES (org.), *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP:UNICAMP/NIED.
- MOTA, O.S. et al. 2000. *Instituto Tecnológico de Aeronáutica, 50 anos (1950 – 2000)*. São José dos Campos, S.P.: ITA.
- MURRAY, J. H. 1997. *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Cambridge, UK, MA: MIT Press.
- NIELSEN, J. 2000. *Projetando websites*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- \_\_\_\_\_ & M.TAHIR 2002. *Homepage: 50 websites desconstruídos*. Rio de Janeiro: Campus.
- NUNAN, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1992. *Research methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- NUNES, M. B. C. 2000. *O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Tese de Doutorado não publicada.
- OLIVEIRA, M.K. 1998. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo, S.P: Ed. Scipione.
- PALLOFF, R. e K. PRATT. 1999. *Building learning communities in cyberspace*. S.Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PELÓGIA A.B.R. 1997. *Uma tarefa de leitura e um tutor multimídia - relato de uma experiência*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- PINTO, M. M. 2002. *O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngüe: uma análise de necessidades*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- POSTMAN, N. 1994. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo, S.P.: Nobel.
- POWERS, S.M. e S. GUAN. 2000. Examining the range of student needs in the design and development of a web-based course. In: B. ABBEY (ed.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- PRADILLAS A. Q. 2003. *Análise de necessidades na área de publicidade e propaganda para a adequação de um curso de inglês*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- RAMAL, A.C. 2002. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- RAMOS, R.C.G. 2004. Gêneros Textuais: Proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESPecialist*. Vol.25/2 pp. 107-129

- \_\_\_\_\_ e M. M. Freire. 2004. Curso de leitura instrumental via rede: da preparação à concretização. In: H. COLLINS e A. FERREIRA. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. (orgs), Campinas, S.P.: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: M.M. FREIRE, M.H.V.ABRAHÃO e A.M.F. BARCELOS (orgs), *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores.
- RAMUNDO, A. M. 2003. Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar. Mestrado. Universidade Federal do Rio De Janeiro - Interdisciplinar Linguística Aplicada. Dissertação de Mestrado não publicada.
- REILLY, T. 1988. Approaches to foreign language syllabus design. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC, ED 295460.
- RIDING, P., S. FOWELL & P. LEVY. 1995. An action research approach to curriculum development. In: *Information Research*, Vol. 1/1. Disponível em: <<http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>>. Acesso em 13 jan. 06.
- ROMERO, T. R. S. 1998. *A interação coordenador professor: um processo colaborativo?* Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Tese de Doutorado não publicada.
- ROBINSON, P. 1991. *ESP today: a practitioner's guide*. UK.: Prentice Hall International.
- ROGOFF, B., E. MATUSOV e C. WHITE 1996. Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes. In: D.R. OLSON e N. TORRANCE (orgs), *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- ROSCHELLE, J. e S.D. TEASLEY 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: C. E. O'MALLEY (ed.), *Computer-supported collaborative learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- SAMPAIO, M.N. e L.S.LEITE 1999. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SANTOS, E.A. 2002. *O computador na aula de inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.



- SCHULTE-TENCKHOFF, I. 2001. The concept of community in the social sciences and its juridical relevance. Disponível em: [http://www.lcc.gc.ca/en/themes/sr/cp/schulte-tenckhoff/schulte-tenckhoff\\_toc.asp](http://www.lcc.gc.ca/en/themes/sr/cp/schulte-tenckhoff/schulte-tenckhoff_toc.asp). Acesso em 5 abr. 04.
- SHULMAN, L.S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57/1. pp. 1-22.
- SILVA G. H. M. 2004. *Correção interativa como processo de avaliação alternativa*. Universidade de Brasília - Lingüística Aplicada. Dissertação de Mestrado não publicada.
- SILVA, M. 2002. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- SILVA, T. T. 2001. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- SKINNER, B. F. 1970. *Ciência e comportamento humano*. Editora Universidade de Brasília. Fundação Brasileira para o desenvolvimento do ensino de ciências – FUNBEC.
- STENHOUSE, L. 1991. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- STREVENS, P. 1988. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: M.L. TICKOO (ed.), *ESP: the state of art. Anthology series 21*. SEAMEO Regional Language Centre.
- THIOLLENT, M. 2002. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- UR, P. & A. WRITE. 1992. *Five-minute activities: a resource book of short activities*. Cambridge University Press.
- VAN LIER, L. 1988. *The classroom and the language learner. ethnography and second language classroom research*. Harlow: Longman.
- \_\_\_\_\_ 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Longman Group Limited.
- VIGOTSKI, L. S. 1998a. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ 1998b. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- WEYERSBACH, S.R. 2002. *Curso de Inglês Negociado no Contexto Digital da Internet: relato de uma experiência*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada.
- WARSCHAUER, M. 1996. Computer-assisted language learning: an introduction. In: S. FOTOS (ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International. pp 3-20. Disponível em: < <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/call.html>>. Acesso em 25 maio 2006.
- \_\_\_\_\_ & HEALEY, D. 1998. Computer and Language Learning: an overview. *Language Teaching*, Vol. 31. pp. 57-71. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/overview.html>>. Acesso em 20 maio 2006.
- \_\_\_\_\_ 2000. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53, pp. 61-67. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/cyberspace.html>>. Acesso em 25 maio 06.
- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Longman.
- XAVIER, A. C. 2004. Leitura, texto e hipertexto, In: L.A. MARCUSCHI e A. C. XAVIER (orgs), *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ZUBER-SKERRITT, O. 1992. *Action research in higher education*. London: Kogan.

## Anexo 1

**Questionário de Análise de Necessidades<sup>48</sup>**

Prezado(a) aluno(a),

O questionário abaixo tem por objetivo colher informações para organizar a programação do nosso curso de inglês e é parte da minha pesquisa de Doutorado em Lingüística Aplicada na PUC/SP. Solicito, por favor, que responda as perguntas abaixo com o máximo de clareza!

Obrigada por sua colaboração,

Silvia

1. Considerando seu processo de formação em engenharia, você acredita que o conhecimento de inglês:

- é essencial.
- é importante porém não é essencial.
- é desnecessário.

Justifique sua resposta:

---

---

---

Caso você tenha assinalado uma das duas primeiras opções, por favor responda as demais questões:

2. Como o currículo do ITA prevê um ano para as matérias de inglês (no primeiro Fundamental), esses cursos devem atender: (assinale uma única opção)

- apenas aos alunos com muita dificuldade em leitura na língua inglesa.
- a alunos com níveis de conhecimento lingüístico variados para que possam melhorar nas diversas habilidades.
- praticamente a todos os alunos, exceto aqueles que comprovem proficiência na língua.
- Não devem ser oferecidos cursos de inglês no ITA.

Justifique sua resposta se achar necessário

---

<sup>48</sup> Este questionário foi utilizado 3 vezes nesta pesquisa: no final de 2002 ;no início de 2003 e de 2004

---

---

---

A partir daqui, assinale mais de uma opção se necessário.

3. Os cursos de inglês do ITA devem focalizar o aprimoramento de quais habilidades:

- leitura
- escrita
- fala
- compreensão oral. (ouvir e entender em inglês)

Justifique sua resposta se achar necessário.

---

---

---

4. Os cursos de inglês no primeiro ano do ITA devem ter por objetivo mínimo:

- quebrar a aridez do currículo, centrado em matemática, física e química;
  - ensinar a língua e também oferecer oportunidades para que os alunos possam refletir sobre temas variados de interesse do grupo;
  - preparar o aluno para utilizar a língua inglesa como meio de comunicação eletrônica;
  - preparar o aluno a ler textos acadêmicos exclusivamente nas áreas técnico-científicas;
  - habilitar o aluno a ler textos de diversas fontes;
  - preparar o aluno a ler e discutir textos de diversas fontes;
  - preparar o aluno para redigir trabalhos acadêmicos em inglês (resumos de trabalhos, currículos, cartas...)
  - preparar o aluno para fazer apresentações orais sobre temas variados;
  - dar oportunidade para o aluno aprimorar conhecimentos da língua adquiridos anteriormente;
  - refletir sobre o papel social da língua inglesa no nosso meio;
  - procurar entender o inglês como um meio de comunicação possível no mundo de hoje;
  - Outro(s). Qual/Quais?
-

5. Quais os itens que uma página do curso de inglês do ITA na internet deve contemplar?

- Textos para leitura
- Jogos
- Problemas e resoluções (quizzes)
- Dicas de gramática
- Exercícios de gramática
- Espaço para divulgação de material produzido pelos alunos durante os cursos de inglês bem como espaço de comunicação eletrônica em inglês como, por exemplo:
  - bate-papo em inglês
  - fórum
  - relação de e-mail dos alunos
  - Páginas pessoais em inglês
  - Textos em geral
  - Poemas
  - Material apresentado em aula e posteriormente divulgado na web (slides de apresentações orais, por exemplo)
  - Outros:  

---
- Links para sites interessantes relacionados à aprendizagem da língua inglesa
- Links em língua inglesa para sites interessantes relacionados à formação do engenheiro
- Links para sites interessantes de um modo geral
- Outros: Sugestões...  

---

---

---

6. Você utiliza o computador no seu dia-a-dia:

- Para estudo
- Para lazer
- Não utilizo computador

7. Caso tenha escolhido uma das duas primeiras opções na pergunta anterior, para que você utiliza o computador?

- pesquisas na internet

- jogos
  - bate-papo. Em que lingua(s)? \_\_\_\_\_
  - e-mail (pessoais) Em que lingua(s)? \_\_\_\_\_
  - e-mail (estudos) Em que lingua(s)? \_\_\_\_\_
  - processador de texto (ex. Word)
  - planilhas eletrônicas (ex. Exel)
  - editor de html. Qual/Quais? \_\_\_\_\_
  - power point
  - programação. Exemplifique: \_\_\_\_\_
  - Outros. Explique: \_\_\_\_\_
- 

8. Escreva, em no máximo 5 linhas, o que significa saber a língua inglesa para você.

---

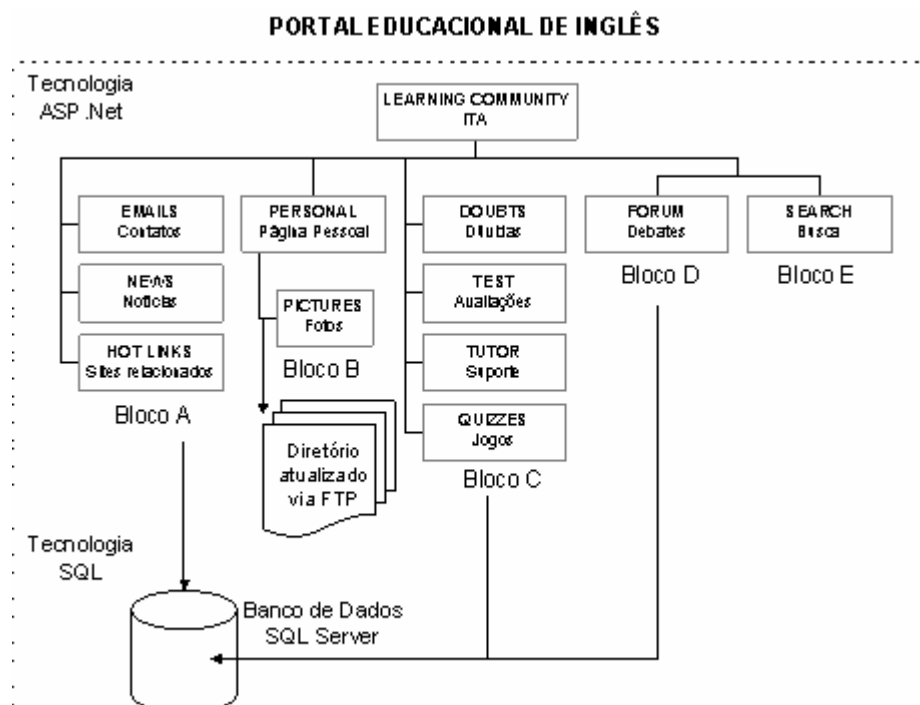
---

---

---

---

## Anexo 2



Com base neste organograma esperamos obter uma noção aproximada dos recursos e prazos necessários para o desenvolvimento e implantação do site.

É possível que o desenho proposto sofra adaptações na medida em que o protótipo estiver finalizado e os testes iniciais com a comunidade forem sendo realizados.

#### ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS

Como relatado neste projeto, esperamos com a implantação deste site, obter uma melhoria na qualidade do ensino presencial da língua inglesa. Estamos certos de que todo esforço direcionado para o desenvolvimento de um site que possa crescer e servir de base para estudos complementares dos alunos do ensino fundamental do ITA seja uma iniciativa que resultará numa melhoria na qualidade do ensino. Desta forma, o site será desenvolvido apoiando-se na tecnologia da Microsoft, proprietária do padrão ASP.Net e do banco de dados SQL Server. O ITA atualmente possui um convênio acadêmico com a Microsoft o que nos permite obter uma economia nos investimento em software.

O site terá sua programação desenvolvida em ASP (Active Server Pages) e utilizará o produto SQL Server, líder mundial em banco de dados.

Os Blocos A, C e D serão suportados por tabelas relacionais permitindo assim uma melhor desempenho nas consultas e atualizações dos dados pertinentes aos módulos propostos.

O Bloco B permitirá o armazenamento de arquivos pessoais dos alunos, em diretórios individualizados e protegidos por senha. Estes arquivos ficarão disponíveis apenas para leitura da comunidade.

O Bloco E terá um mecanismo de busca suportado pelo recurso do servidor de Internet (IIS). Será desenvolvida apenas uma interface para troca de solicitações entre o cliente e o servidor.

O equipamento responsável pelo armazenamento das páginas, tecnologias de Internet e banco de dados, será adquirido com outros recursos obtidos pelo Departamento de Humanidades.

Para isso, será disponibilizada uma sala onde ficará um equipamento servidor, acessível através dos recursos de rede disponíveis no ITA. O Departamento Administrativo do ITA, que já administra todos os recursos tecnológicos da instituição, será responsável pela manutenção e instalação dos produtos aqui citados.

Tendo em vista que a comunidade de alunos do ensino fundamental do ITA mora no campus e tem acesso através de terminais de computador à nossa Intranet, achamos que a implantação e a disponibilidade do site será simples e não sofrerá qualquer tipo de resistência.

Esperamos num futuro próximo poder disponibilizar o acesso ao site para outras comunidades interessadas.

**(Material extraído do Projeto PIBIC em 2003)**

### Anexo 3

#### Questionário de Avaliação Semestral 1

Avaliação do semestre:

Atividades	L	MB	B	R	I	D
<i>Listening</i> Com gravador em sala						
<i>Listening</i> Com video em sala						
Prática Oral ( <i>pair work &amp; group work</i> )						
Elaboração do texto <i>Introductions</i>						
Leitura e Discussão de Artigos						
Elaboração de poemas em grupo						
Prova em duplas						
Trabalho em grupo para o portal						

Aspectos positivos observados no curso este semestre:	Aspectos negativos observados no curso este semestre:

**Sugestões para o curso no próximo semestre:**

Descreva os tipos de atividades que você considera relevantes para o aprimoramento do seu conhecimento de inglês e que gostaria que fossem contempladas no curso de inglês do próximo semestre: (procure pensar não somente naquilo que você gosta, mas também naquilo que você sabe que será necessário nos próximos anos aqui no ITA)

Sugestões para o portal: Procure pensar em formas pelas quais o portal possa vir a tornar-se uma fonte de referência para os alunos do ITA.

Use o verso da folha para comentários que não puderam ser feitos nos espaços acima!



## Anexo 4

**Questionário de Avaliação Semestral 2**

## Avaliação do curso

Sobre o curso deste ano de um modo geral:

Aspectos positivos observados no curso	Aspectos negativos observados no curso

Dê suas sugestões para o curso do próximo ano (ex: descreva os tipos de atividades que você considera relevantes para o aprimoramento do conhecimento de inglês dos alunos - procure pensar não somente naquilo que você gosta mas também naquilo que você sabe que será necessário nos próximos anos aqui no ITA)

Sobre o portal:

Qual/Quais *links*(s) do portal você considera mais importantes para o aluno do ITA?  
Se possível, justifique.

- ( ) dicionários on-line
- ( ) *links* para ensinar a fazer apresentações orais
- ( ) *links* para revistas e *journals* científicos
- ( ) *links* para cursos de inglês on-line
- ( ) *links* para projetos feitos pelos alunos (proj de Física, feira de ciências, por exemplo)
- ( ) *links* para fotos do dia-a-dia dos alunos
- ( ) *links* para apresentações pessoais dos alunos do curso (profiles)
- ( ) *links* para fórum (a ser testado no ano que vem)
- ( ) informações sobre exames internacionais
- ( ) outros. Qual/Quais???

Espaço para justificativas e/ou comentários:

Você pretende acessar o portal de inglês no próximo ano?

Não.

Sim. Com que objetivo(s)?

Você gostou da experiência de contribuir com conteúdos para o portal este ano?

Não

Sim

Por que?

Você acha que a experiência do portal deve se repetir no ano que vem?

Não.

Sim.

Por que?

Sugestões para o portal: Procure pensar em formas por meio das quais o portal possa vir a se tornar uma fonte de referência para os alunos do ITA.

Espaço livre para opinar....

Obrigada pela participação!!!

## Anexo 5

### Questionário de Avaliação Semestral 3

Atividades	L	MB	B	R	I	D
<i>Listening</i> com gravador em sala						
<i>Listening</i> com video em sala						
Prática Oral ( <i>pair work &amp; group work</i> )						
Elaboração do texto <i>Introductions</i> – para o <i>Profile</i> no Portal						
Elaboração do <i>Photo Gallery</i>						
Leitura e Discussão de Artigos						
Atividade de leitura e pesquisa na Internet – About engineering						
Atividade de leitura e pesquisa na Internet – Interviewing a teacher at ITA						
Trabalho em grupo para o portal						

Aspectos positivos observados no curso este semestre:	Aspectos negativos observados no curso este semestre:

#### **Sugestões para o curso no próximo semestre:**

Descreva os tipos de atividades que você considera relevantes para o aprimoramento do seu conhecimento de inglês: (procure pensar não somente naquilo de que você gosta mas também naquilo que você sabe que será necessário nos próximos anos aqui no ITA)

Agora pense exclusivamente em coisas de que você gosta e de que gostaria que fossem contempladas no curso de inglês do próximo semestre (caso não tenham sido mencionadas no item anterior).

Sugestões para o portal: Procure pensar em formas pelas quais o portal possa vir a tornar-se uma fonte de referência para os alunos do ITA.

**Anexo 6**

## Questionário de Avaliação Semestral 4

## Avaliação do curso

Sobre o curso deste ano de um modo geral:

Aspectos positivos observados no curso	Aspectos negativos observados no curso

Dê suas sugestões para o curso do próximo ano (ex: descreva os tipos de atividades que você considera relevantes para o aprimoramento do conhecimento de inglês dos alunos - **procure pensar não somente naquilo de que você gosta mas também naquilo que você sabe que será necessário nos próximos anos aqui no ITA**)

Sobre o portal:

Qual/Quais *links(s)* do portal você considera mais importantes para o aluno do ITA? Se possível, **justifique**.

- dicionários on-line
- links* para ensinar a fazer apresentações orais
- links* para revistas e *journals* científicos
- links* para cursos de inglês on-line
- links* para projetos feitos pelos alunos (Feira de Ciências)
- links* para fotos do dia-a-dia dos alunos
- links* para
- links* para apresentações pessoais dos alunos do curso (profiles)
- links* para fórum (pense em nossa experiência este semestre)
- informações sobre exames internacionais
- outros

Qual/Quais? \_\_\_\_\_

Espaço para justificativas e/ou comentários:

Você pretende acessar o portal de inglês no próximo ano?

- Não.
- Sim. Com que objetivo(s)?

Você gostou da experiência de contribuir com conteúdos para o portal este ano?

	Sim	Não
Fotolog do dia-a-dia dos alunos		
Apresentações pessoais (introductions – profile)		
Entrevistas com professores do ITA		
Abstract da Feira de Ciências		
Fórum		

Justifique suas respostas:

Você acha que a experiência do portal deve repetir-se no ano que vem?

( ) Não.

( ) Sim.

Por que?

Sugestões para o portal: Procure pensar em formas por meio das quais o portal possa vir a tornar-se uma fonte de referência para os alunos do ITA.

Espaço livre para opinar....

Obrigada pela participação!!!



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)