

MICHEL MARCELO DE FRANÇA

**O COMPUTADOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM PRESENCIAL DE
LÍNGUA INGLESA PARA
PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

MESTRADO

LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DE LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MICHEL MARCELO DE FRANÇA

**O COMPUTADOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM PRESENCIAL DE
LÍNGUA INGLESA PARA
PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação a Profa. Dra. Maximina Maria Freire.

PUC – SP

2007

Banca Examinadora

“Sempre há alguma coisa no mundo para se fazer e melhorar.”

Padre Antônio Vieira

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu gostaria de agradecer a Deus todo poderoso, por ter me concedido a força e a sabedoria necessárias para conduzir minha vida frente a todos os desafios pelos quais já passei.

Agradeço muitíssimo à minha querida avó Zéfa por sempre ter acreditado e investido em mim. Eu gostaria muito que ela estivesse viva para assistir a mais este momento de vitória.

Agradeço ao meu querido pai Silvério Correa de França e a minha mãe Maria Helena Manoel de França, por terem me concebido e através de seus conselhos, contribuído para a formação do meu caráter e da pessoa que sou.

Ao meu estimado tio, Dr. Pedro Luiz Manoel, a quem devo boa parte de minha formação intelectual e moral, meu amor pela academia e pela música.

À minha querida esposa, companheira e amiga, Vanessa Cristina da Silva de França, sou muito grato por ter lutado ao meu lado durante todo o tempo, por nunca me desamparar, mesmo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Ao meu sogro Ranulfo e à minha sogra e mãe postiça, Sonia Stefanelli, por tudo que já fizeram e continuam a fazer por mim.

Agradeço, especialmente, à Profa.Dra. Maximina Maria Freire, minha orientadora que, com muito carinho e dedicação guiou-me durante a travessia de mais este momento da minha vida.

Aos meus colegas de seminário de orientação, Juliana, Paulo Machado, Paulo Rezende, Marcos, Mônica, Sérgio, Cíntia, Luciana, Fernando, Léo, Milton, que muito contribuíram com seus comentários e observações.

Às minhas colegas Renata e Renata Aranha, que também muito me ajudaram no início desta caminhada.

A minha querida e eterna mestra, à Profa. Ms. Wilma Rigolon, sou muito grato por tudo o que ela fez por mim durante meu curso de graduação e depois dele.

Ao Prof. Dr. Sergio Ifa que, além de participar da banca examinadora deste trabalho, foi quem me mostrou o caminho do mestrado, acreditando e incentivando meu ingresso no curso.

À Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, por participar da banca examinadora deste trabalho e por tudo que me ensinou ao longo do mestrado.

Agradeço à minha amiga Agnes, que sempre me conforta com palavras amenas e motivadoras.

Agradeço à secretária do LAEL, Maria Lucia, pela paciência e presteza demonstradas em todos os momentos em que foi solicitada.

Por fim, agradeço à minha querida e insubstituível amiga, Mônica Lopes, com quem compartilhei momentos memoráveis e, certamente, inesquecíveis.

RESUMO

O presente estudo descreve e interpreta uma vivência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mediada pelo computador, em contexto presencial, por professores de Letras em formação e as representações que estes possuem sobre a utilização do computador no ensino-aprendizagem de inglês, antes e depois de viver tal experiência. Para atingir esses objetivos, o estudo foi metodologicamente fundamentado na abordagem hermenêutico- fenomenológica (van Manen,1990), e teoricamente embasado em questões de aprendizagem mediada pelo computador (Warschauer,2000), alfabetização e letramento digital (Tfouni, 1988,1995; Kleiman,1995,1998; Sampaio e Leite,2000), representações (Moscovici, 1984, 1994; Freire e Lessa, 2003), e tarefas comunicativas (Nunan,1989).

A vivência foi proporcionada pela realização de duas tarefas comunicativas seqüenciadas, propostas a alunos de Letras como atividade extracurricular, com a duração de 20 horas. Os dados foram coletados através de um questionário inicial e dois roteiros reflexivos utilizados ao final de cada tarefa.

Os resultados obtidos são apresentados em duas seções: a primeira diz respeito às representações dos participantes e revela que suas percepções iniciais, intuitivas, se confirmam, mostrando-se, ao final, fundamentadas na vivência proporcionada. A segunda destina-se ao fenômeno experienciado, descrevendo-o e apresentando os temas que compõem sua estrutura - conhecimento, ambientação e interação - detalhados em seus respectivos subtemas. A pesquisa, além de descrever e interpretar o fenômeno da vivência do uso do computador para finalidades instrucionais e identificar as representações de quem o experienciou, também contribui para fomentar a discussão sobre inclusão digital como uma forma de combate à exclusão social.

ABSTRACT

The present study describes and interprets an experience of teaching-learning English mediated by computer in a face-to-face environment, lived by undergraduate students of Languages. The study also focuses on the representations these students had about using computers for language teaching purposes, before and after the accomplishment of two sequenced communicative tasks. In order to reach the established goals, the research was methodologically grounded on the hermeneutic-phenomenological approach (van Manen, 1990), and theoretically based on issues related to learning mediated by computers (Warschauer, 2000), digital literacy (Tfouni,1988,1995; Kleiman,1995,1998; Sampaio and Leite,2000), representations (Moscovici,1984,1994; Freire and Lessa,2003), and communicative tasks (Nunan, 1989).

The phenomenon on focus in this study was experienced throughout the accomplishment of two sequenced communicative tasks, undertaken as a twenty-hour extracurricular activity. Data were collected through an initial questionnaire and two reflective guidelines applied after the accomplishment of each task.

The outcomes are presented in two sections: the first regards the participants' representations about using computers for English teaching-learning purposes, and reveals that the initial intuitive perceptions are confirmed; however, in the end, they were grounded on the experience lived. The second section addresses the experienced phenomenon, describing it and presenting the themes that provide its structure - knowledge, environment, and interaction - detailed in their respective subthemes. Besides 1652006-18d19 -121 19 -124 c 2765 0 0 -0.09765 3279 9984 Tm (6a38e0.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	07
1.1 Aprendizagem mediada pelo computador	07
1.2 Alfabetização e Letramento Digital	13
1.3 Representações	19
1.4 Tarefas comunicativas	22
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	25
2.1 Definição da Linha de Pesquisa	25
2.2 Contexto de Pesquisa	28
2.2.1 Os participantes	29
2.2.1.1 Os alunos	29
2.2.1.2 O professor-pesquisador	33
2.2.2 As tarefas comunicativas seqüenciadas	33
2.2.2.1 A primeira tarefa	34
2.2.2.2 A segunda tarefa	36
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	38
2.4 Procedimento de Interpretação dos dados	39
CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO DE DADOS	43
3.1 Representações sobre o uso do computador	43
3.1.1 Momento Inicial	43
3.1.2 Momento Intermediário	48
3.1.3 Momento Final	50
3.1.4 Representações: um confronto	53
3.2 O fenômeno em foco: A vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em ambiente presencial	54
3.2.1 Os temas que estruturam essa vivência	54
3.2.1.1 Conhecimento	54
3.2.1.2 Ambientação	57
3.2.1.3 Interação	59
3.2.2 A estrutura do fenômeno: o todo e as partes	62
3.2.3 Repercussão da experiência vivenciada pelos participantes	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	72

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1	Caracterização dos participantes.....	29
Quadro 2.2	Composição das duplas de trabalho.....	29
Quadro 2.3	Perfil do grupo de participantes.....	31
Quadro 2.4	Roteiro utilizado para comentários sobre as tarefas	36
Quadro 2.5	Cronograma do curso.....	39
Quadro 2.6	Exemplo de tabulação de dados.....	40
Quadro 2.7	Identificação de unidades de significado: uma ilustração.....	41
Quadro 3.1	Representações sobre o uso do computador no momento inicial.....	47
Quadro 3.2	Representações sobre o uso do computador no momento intermediário.....	50
Quadro 3.3	Representações sobre o uso do computador no momento final.....	52
Quadro 3.4	Confronto das representações sobre o uso do computador.....	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Estrutura da Tarefa Comunicativa segundo Nunan (1989:11).....	22
Figura 2.1 Desenho da 1ª tarefa Comunicativa.....	34
Figura 2.2 Desenho da 2ª tarefa comunicativa.....	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico.2.1 Perfil dos participantes.....	32
---	----

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 3.1 O tema conhecimento e seus subtemas.....	55
Diagrama 3.2 O tema ambientação e seus subtemas.....	57
Diagrama 3.3 O tema interação e seus subtemas.....	59
Diagrama 3.4 A estrutura do fenômeno	62

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o uso de diversos métodos, recursos e abordagens de ensino, tem sido pensado, implantado e avaliado, na busca de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório que possa corresponder às necessidades de professores e alunos no desenvolvimento e na construção de conhecimentos.

O crescente interesse pelo ensino-aprendizagem presencial mediado por computador tem aumentado a necessidade de pesquisas sobre o assunto. Alguns dos estudos feitos nesse seguimento destacam o computador como uma ferramenta significativa no ensino-aprendizagem e na formação de professores, seja em ambientes presenciais ou online (Freire,1992; Belloni,2001; Lopes,2002; Crescitelli & Ellias,2002; Ifa, 2006).

Embora o Plano Nacional de Educação (Brasil 1998:146-155) aponte para a utilização do computador como um recurso, um instrumento a serviço da prática docente, o que ainda se pode notar são escolas públicas estaduais e municipais com laboratórios de informática fechados por falta de profissionais que façam uso desses recursos, por questões de naturezas diversas: crenças, mitos, resistência a respeito do uso do computador, e falta de conhecimento da linguagem digital e falta de conhecimento da potencialidade do recurso, dentre outros possíveis fatores.

Na rede pública de ensino estadual e municipal, especialmente, constatamos a necessidade premente de aprofundamento em pesquisas que tratem da formação do professor para a inclusão do computador na prática docente, para que possam ser desenvolvidos cursos de capacitação e letramento digital para docentes, visando à utilização pertinente desse recurso no processo ensino-aprendizagem.

Entende-se que é preciso estar pronto para compreender os avanços tecnológicos como o computador e seus recursos, e assim, fazer uso desses na busca de melhores resultados para o ensino-aprendizagem. Tendo em vista o crescente interesse dos órgãos governamentais responsáveis pela educação no país em promover a inclusão digital nas escolas públicas, mias do que nunca, vive-se um momento de grande motivação para desenvolver estudos que contemplem a formação tecnológica do professor, nos contextos

presencial e digital, colaborando, assim, para utilização consciente desses recursos e, em alguma medida, para melhoria da qualidade do ensino público que é responsável pela formação da maior parte da população em idade escolar.

Todo processo de modernização enfrenta resistências e passa por diversos contratempos. À guisa de exemplo, observa-se que a Revolução Industrial (um marco no progresso tecnológico e no aumento da capacidade de produção), de alguma forma, gerou um grande colapso na organização social da época, obrigando muitas pessoas a voltar para zona rural pois, por não se constituírem em mão de obra especializada, viam-se diante da falta de emprego. Na época, as máquinas substituíam vários trabalhadores e podiam ser operadas por apenas uma pessoa, com a vantagem de produzir em velocidade e escala bem maiores. Apesar da utilização de recursos tecnológicos, vale lembrar que, de qualquer forma, a presença humana era necessária e nunca foi totalmente descartada.

Traçando um paralelo entre o que a história nos mostra e o que se vivencia hoje, o letramento digital está para as novas tecnologias de informação assim como a mão de obra especializada em operar máquinas esteve para a revolução industrial. Esse paralelo explicita o motivo pelo qual emerge a necessidade de uma preocupação maior com a inclusão de professores, alunos e de toda a sociedade, no mundo digital.

O desenvolvimento de profissionais capazes de utilizar as novas ferramentas tecnológicas apresenta aspectos de complexidade, pois vai ao encontro de problemas como, por exemplo, infra-estrutura, domínio de um novo código lingüístico e comunicacional, capacidade de escolha de software adequado a cada situação de ensino-aprendizagem e uma pedagogia apropriada para cada grupo de professores e alunos.

Paralelamente à influência que qualquer recurso tecnológico pudesse representar, a evolução das formas de se pensar o ensino-aprendizagem também teve repercussão significativa no cenário educacional. Nesse sentido, os estudos sobre Vygotsky, intensificados e divulgados a partir da década de 80, trazem à discussão uma visão construtivista sócio-interacionista que enfatiza o papel do contexto sócio-histórico na construção do conhecimento e, conseqüentemente da linguagem e dos instrumentos e signos presentes na sociedade e mediadores da interação do indivíduo com o meio, com o outro e consigo mesmo. Tal forma de entender a aprendizagem também pode ser aplicada

a contextos instrucionais mediados pelo computador, sejam eles presenciais ou em rede. Nesse sentido, Moran (2000) destaca que os sistemas computacionais tornam-se meios de comunicação entre professores e alunos, e que a Internet possibilita troca de experiências, dúvidas e conhecimento.

Particularizando a questão no potencial da Internet e da comunicação em rede, a partir de hipertextos compartilhados e de ferramentas de comunicação assíncrona e síncrona, a postura de professores e estudantes está em metamorfose; a sistematização dessas ferramentas de comunicação tem resultado em percepções variadas do contexto instrucional como por exemplo, os Ambientes Virtuais de Estudo – AVE (Peraya ,1995; 1995; Moran, 1997; Preto ,2001).

A inclusão dos recursos computacionais no contexto presencial de ensino-aprendizagem de língua inglesa ainda se desenvolve com lentidão, apesar dos esforços empregados na construção de salas informatizadas nas escolas públicas e particulares, e apesar dos vários estudos já desenvolvidos na área como (Freire, 1992; Andreoli, 2002; Souza, 2003; Costa, 2003), ou em desenvolvimento (Nascimento, Nogueira, Kozikoski¹, por exemplo). Ainda há uma outra questão que precisa de atenção especial: a formação tecnológica dos professores. Segundo Perina (2003), que investigou as crenças que professores possuíam a respeito do uso do computador em sua prática docente, ainda há muitos mitos em torno do assunto, como o temor da substituição do professor pela máquina. Ifa (2006), pesquisou acerca da formação tecnológica de professores de língua inglesa em formação, constatando que as representações reveladas apontam para um reconhecimento da potencialidade do recurso, quando aliado a propósitos bem definidos e teoricamente orientados.

A escola, como lócus institucional de construção de conhecimento, tem nos professores o alicerce de seu desenvolvimento, e se esses não forem capazes de compreender as mudanças que possam caracterizar a sociedade, dificilmente desempenharão seu papel formador em uma sociedade digitalizada.

¹ *Nascimento*. Informática e formação de professores: uma (re) leitura das possibilidades de mediação no processo ensino-aprendizagem.

Nogueira. A linguagem do e-mail.

Kozikoski. O uso do blog na sala de aula de inglês no ensino médio da escola pública: em busca de novos e reflexivos caminhos no desenvolvimento da escrita.

Em razão do exposto, este trabalho apresenta-se como mais uma contribuição para profissionais preocupados com o uso do computador no ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto presencial.

Sustentado por um arcabouço teórico que se baseia na aprendizagem mediada pelo computador, nas noções de alfabetização e letramento digital, e nos conceitos de representação e tarefas comunicativas, esta pesquisa focaliza duas tarefas comunicativas sequenciais que foram vivenciadas por alunos de um curso de Letras, realizadas ao longo de 20 horas, como atividades extracurriculares.

Através deste estudo foi possível identificar representações, bem como descrever e interpretar o fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador no contexto presencial, o que certamente poderá contribuir futuramente para novas pesquisas ligadas ao assunto e para o processo de letramento digital de professores e alunos.

Os objetivos deste trabalho foram:

- investigar as representações de professores em formação de um curso de Letras a respeito do uso do computador antes e depois de vivenciarem uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente presencial;
- descrever e interpretar o fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mediada pela máquina, em ambiente presencial por alunos do curso de Letras, professores em formação.

Para operacionalizar tais objetivos, foram propostas três perguntas de pesquisa que nortearam a investigação e interpretação dos dados:

- Que representações professores em formação de um curso de Letras possuem sobre o uso do computador antes de vivenciarem uma

experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente presencial ?

- Que representações professores em formação de um curso de Letras possuem sobre o uso do computador após vivenciarem uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente presencial ?
- Qual a natureza de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador, vivida por professores de um curso de Letras em formação em contexto presencial?

Este trabalho é composto por três capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica que o embasou, discutindo, inicialmente, sobre aprendizagem mediada pelo computador (Warschauer, 2000), e sobre aprendizagem sob a perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1938/1978, 1962/1989; Leontiev, 1972/1978; Oliveira, 2005). Em seguida, apresento concepções de alfabetização e letramento digital, sustentadas pelos estudos de (Tfouni, 1988,1995; Kleiman, 1995,1998; Sampaio e Leite, 2000). A seguir, abordo o conceito de representações sob a ótica de (Durkheim,1924/1970; Moscovici, 1984/1994; Freire e Lessa, 2003). Por fim, apresento a noção de tarefa comunicativa fundamentada na proposta de (Nunan, 1989).

No segundo capítulo, defino a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990), como orientação metodológica adotada. Em seguida, apresento o contexto da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e por fim, os procedimentos de interpretação.

No terceiro capítulo, apresento e interpreto os dados coletados. Inicialmente, abordo as representações dos participantes nos momentos inicial, intermediário e final, confrontando-os, na seqüência. A seguir, descrevo e interpreto o fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador por alunos do curso de Letras, apresentado os temas que o estruturam.

Concluo este trabalho, apresentando minhas considerações finais sobre o estudo realizado, destacando suas contribuições, limitações e questões decorrentes. Relaciono, também, as referências bibliográficas que o fundamentam e os anexos, constituídos de modelos de instrumentos de coleta de dados.

Tal afirmação pode ser compreendida como um reflexo das teorias de ensino e aprendizagem que informaram a utilização de recursos tecnológicos ao longo do tempo, sugerindo que, mesmo que a tecnologia evolua e se transforme muito mais rapidamente do que as abordagens de ensino de línguas, a sua utilização ainda será norteadada pelas necessidades de atuar como instrumento mediador da aprendizagem, sem ter um fim em si mesma, mas atuando em concordância com a abordagem adotada.

Para melhor delinear a relação entre teorias de aprendizagem de línguas e o uso do computador como recurso de ensino, busco suporte teórico em Warschauer (1996), que subdivide CALL em três fases distintas: behaviorista, comunicativo e integrativo.

Na perspectiva desse autor, a fase CALL behaviorista refere-se aos anos 50 e às duas décadas seguintes, por sua relação direta com o predomínio da concepção behaviorista do conhecimento. A aplicação do computador no ensino de línguas orientava-se pela imitação, memorização, repetição e formação de hábitos desejáveis, como modelo de aprendizado. Nesse contexto, apesar das dificuldades geradas pelos altos custos e complexidade do equipamento, a utilização do computador possibilitava trabalhar com o processo de ensino de línguas, pois a máquina não se cansa de repetir a mesma prática até que o aprendiz acerte a resposta, uma vez que, nessa concepção de aprendizagem, o erro é componente indesejável.

Nessa época, os sistemas desenvolvidos para os computadores *mainframe*, máquinas grandes com estruturas complexas e centralizadas, possibilitam a percepção de aspectos interessantes, tais como o *feedback* ds

Em suma, alguns dos princípios básicos que orientaram essa fase do CALL podem ser assim resumidos:

- aprendizagem no ritmo particular de cada aluno.
- fornecimento de feedback imediato e
- Treinamento de aspectos da língua de forma isolada, descontextualizada

Segundo Warschauer (1996: 3-20), a fase CALL comunicativa emerge da contestação da teoria lingüística que sustentava o método áudio-lingual e do questionamento das bases teóricas da abordagem situacional. Entretanto, a premissa da previsibilidade da língua com base em situações não contempla o seu papel funcional e comunicativo, além de não se equalizar às abordagens de ensino de língua existentes.

Os representantes da corrente interacionista que, então, emerge com força, contestam, de inúmeras formas, o behaviorismo pois, para eles, os aprendizes necessitam, mais do que estímulos; eles carecem de interação com outras pessoas e da negociação de significados adequados a situações reais de comunicação.

Tais aspectos tornam-se os fios condutores da abordagem comunicativa, em que o erro deixa de ser visto como um componente a ser evitado, e passa a ser aceito como parte integrante do aprendizado. Há, então, uma mudança na concepção de aprendizagem de línguas: aprender não significa saber itens lexicais, sons ou estruturas gramaticais isoladas; a aprendizagem visa agora, à aquisição de competência comunicativa, ou seja, o uso do sistema lingüístico de forma eficiente e apropriada às situações reais de comunicação.

Outro fator a ser observado nessa segunda fase em CALL, refere-se à redução nos custos e da complexidade operacional dos equipamentos, contribuindo para que os computadores pudessem ser usados nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Segundo Moreira (2003: 286), no ensino de línguas, o computador, além de tutor teria a função de ferramenta e estímulo ao pensamento crítico e à interação que conduz o aprendiz a entender e desenvolver seu conhecimento lingüístico. Como ferramenta, o computador é visto como um dispositivo de auxílio para completar tarefas de forma mais eficiente, não possuindo função controladora diretiva e não comportando uma metodologia em si.

Por conseguinte, cabe agora a professores e aprendizes fazerem uso do computador de forma eficiente para atingir objetivos de aprendizagem específicos a cada contexto, ou seja, não se espera que o computador ensine língua, mas sim, que atue como um instrumento mediador do processo de aprendizagem.

A terceira fase em CALL, denominada integrativa, caracteriza-se pelas mudanças decorrentes do advento da Internet e dos computadores multimídia, bem como da capacidade de comunicação suscitada pelos recursos computacionais, que transcende barreiras geográficas. O intercâmbio entre aprendizes de uma língua estrangeira e falantes nativos passa a ser em tempo real; o acesso a materiais autênticos, imagem, som, vídeo e animações propicia o trabalho conjunto de habilidades orais, leitura e escrita, além de proporcionarem maior controle por parte do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Warschauer (2000):

The Internet is a powerful tool for assisting a sociocognitive approach to language teaching, and it is in fact this fit of the Internet with a sociocognitive approach which largely accounts for the new-found enthusiasm for using computers in the language classroom. The Internet is a vast interactive medium which can be used in a myriad of ways.

Para Levy (1997:172), uma das maiores contribuições do computador é possibilitar ao aprendiz uma privacidade dificilmente conseguida na sala de aula convencional, proporcionando que interaja com os materiais em seu próprio ritmo e assuma uma postura ativa frente ao processo de construção de conhecimento, pois esse processo é permeado pela necessidade de se pensar sobre as informações para poder filtrá-las e usá-las, e pela participação de em atividades comunicativas. Segundo Levy (1997:172):

O e-mail e a Internet quebram as barreiras definidas por recursos humanos e materiais em um só local, levando a possibilidade de aprendizado incomensuráveis. Com a quebra dos limites tradicionais da sala de aula, professores e alunos são agora capazes de ir muito além do seu ambiente de aprendizado localmente definido.

De acordo com Warschauer (2000), o sucesso no uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem de línguas não está na máquina e/ou em seus aplicativos, mas sim na capacidade de o professor em criar e planejar suas ações, de modo a envolver todos os participantes na construção de um ambiente colaborativo e interativo; ou seja, criar

condições para que se aproxime o máximo possível da realidade que vivenciarão quando houver a necessidade de fazerem uso de suas habilidades comunicativas em língua estrangeira. O autor ainda conclui que:

(...)the key to successful use of technology in language teaching lies not in hardware or software but in "humanware"! Our human capacity as teachers to plan, design, and implement effective educational activity. Language learning is an act of creativity, imagination, exploration, expression, construction, and profound social and cultural collaboration, (Warschauer, 2000).

Em suma, pode-se fazer uso dos recursos computacionais buscando otimizar sua função mediadora nos processos ensino-aprendizagem de língua inglesa, sem esperar que eles possam fazer por nós o que nós devemos fazer.

A proposta de Warschauer (2000) vê, na reconstrução da realidade através da interação, um aspecto favorável à aprendizagem tal como na perspectiva vygotskyana, em que o indivíduo se desenvolve na articulação de processos constituídos por meio das interações que estabelece com o mundo externo e com os outros. Tais interações não se dissociam da cultura e permitem a construção de significado para as atitudes individuais e coletivas. Segundo Vygotsky (1938/1978), a constituição do indivíduo não se dá de dentro para fora e nem é um reflexo passivo do meio em que ele habita; essa constituição é manifestada de forma ativa e a partir das inter-relações que esse estabelece com o meio, com os outros e consigo. Nas palavras de Vygotsky (1938/1978: 57):

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level: first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological).

No entanto, o processo de desenvolvimento não se constitui apenas através dos aspectos acima citados; para estabelecer relação com o mundo, o indivíduo conta com o auxílio de mediadores a fim de realizar interpretações das informações advindas das interações vivenciadas. Além da família, da comunidade escolar e de outros grupos sociais, existem os instrumentos que agem como mediadores durante as interações. Segundo Vygotsky (1962/1989: 62-63), o instrumento pode ser compreendido como um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Assim, o instrumento é mais do que um simples objeto de

formas pré-determinadas, mas é uma ferramenta que possibilita mediação entre o homem e o seu contexto de atuação.

Na perspectiva vygotskyana, os instrumentos podem ser distinguidos por sua natureza
f

objetivos que pretende atingir. Por esse motivo, torna-se vital que o professor seja letrado digitalmente, como discutirei na próxima seção.

1.2 Alfabetização e Letramento Digital

Tfouni (1988: 16) define o termo letramento, distinguindo-o de alfabetização, não apenas etimologicamente, mas pela natureza de suas áreas de abrangência. Segundo a autora:

A alfabetização compreende a aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (Tfouni, 1988:16).

Como se observa, a alfabetização é uma experiência que envolve processos e relações cognitivas em uníssono, ocupando-se da codificação/decodificação de um determinado sistema lingüístico, em razão de sua aquisição e uso; em contrapartida, a utilização desse código lingüístico para fins sociais e históricos, de maneira consciente, nos mais diferentes contextos comunicativos, caracteriza não só uma ampliação do termo alfabetização, como também gera a necessidade de se cunhar um novo termo, por conta das características e estruturas diferentes que possui, sugerindo assim, o conceito de letramento.

A autora ainda enfatiza os cunhos individual e social que, respectivamente, as noções de alfabetização e letramento abarcam, como aspectos de relevância para a compreensão de sociedades “letradas” e “ágrafas” em seus processos comunicativos e psicossociais, reafirmando a diferença entre os dois termos. Para Tfouni (1995: 9-10):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas.

Sob a perspectiva de Kleiman (1995: 19), as práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita podem ser consideradas como letramento, pois atendem a objetivos e contextos específicos:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos Kleiman (1995:19).

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que o uso consciente de um determinado código lingüístico nas práticas sociais de leitura e escrita se constitui na única característica que distingue o termo letramento de alfabetização; é de extrema importância observar os impactos e as conseqüências que essas práticas podem desencadear no meio social. Frente a essa questão, Kleiman (1998), amplia suas considerações sobre o termo letramento, caracterizando-o como: “(...) *as práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita*” (p.181). Nesse sentido, podemos compreender as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre o meio, como aspectos que constituem o letramento.

Considerando o exposto, para conceituar letramento, Tfouni (1995) apóia-se no impacto social da escrita; o que, para Kleiman (1995), é apenas um dos componentes desse processo. Kleiman por sua vez, acrescenta outros elementos: as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas se manifestam. Entretanto, em ambas as perspectivas, a essência do processo está assentada nas práticas sociais de leitura e de escrita, opondo-se à mera aquisição do sistema de escrita que, nessa direção, caracteriza apenas um processo de alfabetização visto como um mero processo de codificação.

À luz dessa argumentação, letramento pode ser compreendido, portanto, como o conjunto de práticas de leitura e escrita, bem como seus usos, funções e impactos decorrentes, considerados em relação ao estado ou condição de quem vivencia tais práticas sociais.

Os eventos de alfabetização e/ou letramento, sob a perspectiva de Heath (1982), possuem caráter social e histórico; o autor resalta a interação entre os participantes desse evento e seus processos de interpretação como parte integrante da natureza desse evento:

A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant's interactions and their interpretive processes (p.93).

Para o autor, letramento pode ser compreendido como *o estado* ou a *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que desenvolvem as práticas sociais de leitura e de escrita, através da interação, participam de forma competente de processos de interpretação e construção de significados mediados pelo uso de um determinado código lingüístico.

Frente às argumentações anteriormente desenvolvidas, é possível inferir que o processo de desenvolvimento de ambos conceitos aqui apresentados possui semelhantes aspectos no que diz respeito à sua natureza social, ao grau evolutivo dos indivíduos que comungam de uma performance comunicativa eficiente e estabelecem relação efetiva com a construção de suas representações em torno da complexa estrutura social em que todos, inseridos e excluídos, agem conforme seu estado e/ ou condição. Soares (2002) compreende os dois processos de forma indissociável quanto à sua natureza social pois, em uma sociedade letrada, as práticas de leitura e/ ou escrita têm função essencial; a competência comunicativa dos indivíduos confere um diferenciado estado ou condição de letramento e, por conseguinte, diferentes formas de inserção na sociedade letrada. A autora afirma que:

(...) indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (Soares, 2002).

Contextualizando a discussão conceitual no ambiente digital, observa-se que o conceito de alfabetização tecnológica desenvolve-se em uma perspectiva semelhante à de Soares (2002), Heath (1982), Tfouni (1995) e de Kleiman (1995,1998). Entretanto, no contexto digital, Sampaio e Leite (2000), embora optem pelo termo alfabetização, acabam por entendê-lo como uma forma de letramento, percebido como evento de desenvolvimento de capacidades para atuar nos diversos segmentos de produção de conhecimento com uma visão crítica e uma postura participativa, preservando e, ao mesmo tempo, ampliando as estruturas culturais, sociais e individuais, que desencadeiam um processo de constante evolução nas relações humanas. Segundo Sampaio e Leite (2000: 55):

(...) a alfabetização como letramento supõe o desenvolvimento de capacidades diversas aliadas à produção de conhecimento que possibilitem o sujeito a expressar sua cultura e ter acesso a outros padrões culturais e sociais, permitindo uma leitura crítica da própria realidade e, com ela, o acesso à participação e atuação social de maneira mais crítica e consciente.

Um aspecto diferencial fundamental, em relação ao que já fora anteriormente discutido em termos de alfabetização e letramento, se constitui no fato de que Sampaio e Leite (2000) não compreenderem a alfabetização tecnológica apenas como um processo de codificação/decodificação de signos escritos e construção de significados, mas também como fator de inserção do homem no mundo, tornando o letramento como a efetiva participação dos indivíduos em eventos que deles exijam as habilidades e capacidades comunicativas oriundas da escrita e da leitura.

Sampaio e Leite (2000: 60) afirmam que a alfabetização tecnológica é um processo de aperfeiçoamento constante, pois seu movimento contínuo transforma-se à medida que os eventos comunicativos assumem novas características, ampliando, assim, a possibilidade de construção de significados frente às relações sociais do cotidiano.

Já para Levy (1993), a alfabetização digital mostra-se como mais uma face da ação evolutiva do homem na construção do conhecimento e, portanto, não pode ser desvinculada da experiência educativa, sejam nas repartições oficiais de ensino, seja nas relações familiares, históricas, culturais e sociais. Para o autor, os elementos técnicos existem sempre num determinado processo histórico, e não em si mesmos, e assimilá-los significa assimilar também a direção histórica que o produziu.

Assim, pode-se perceber a necessidade de a escola, institucionalizada como um dos portais locais de construção do conhecimento, perceber a importância de profissionais da educação (professores, coordenadores, diretores, pesquisadores) imbuídos de criticidade e com domínio autônomo dos avanços tecnológicos vivenciados pela sociedade nos mais diversos contextos, não apenas estarem individualmente preparados para lidar com as novas tecnologias mas, especialmente, serem letrados digitalmente e para que possam incluir recursos tecnológicos em sua prática docente de forma coerente. Como afirmam Sampaio e Leite (2003):

Na alfabetização tecnológica do professor a intenção deve ser a de tornar este cidadão um profissional atuante na sociedade, que contribui com um trabalho educativo significativo, mais próximo da realidade do aluno, conferindo-lhe, assim, sentido aos seus olhos e aos olhos da população (p.73).

Considerando a discussão apresentada, compreendo o processo de alfabetização tecnológica não só com o desenvolvimento da capacidade de codificar/decodificar um determinado sistema lingüístico, e nem só como a utilização desse sistema para produção e atuação comunicativa; compreendo-o, também, como o aperfeiçoamento da capacidade de lidar com essa tecnologia, interpretando sua linguagem, além de estar capacitado a discernir como, quando e por quê devem ser utilizadas como instrumento pedagógico, mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na busca de melhor explorar os diversos significados dos conceitos aqui discutidos, contextualizando-os na ambientação digital, é possível encontrar nas palavras de Almeida (2005), embasada em Paulo Freire, a afirmação de que a alfabetização compreende o processo de desenvolvimento da leitura de mundo, e em comunhão com essa visão, a autora conceitua o termo letramento digital como:

(...) o domínio e uso da tecnologia de informação e comunicação para propiciar ao cidadão a produção crítica de conhecimento para o exercício da cidadania e para inserir-se criticamente no mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações (Almeida, 2005: 174).

A autora diferencia alfabetização de letramento digital, inferindo ser o primeiro, ponto de partida para o desenvolvimento do segundo, conforme esclarece:

(...) letramento digital implica: reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo digital dos alfabetizados, seu modo de análise da vida e de sua participação no mundo; identificar os níveis de conhecimento a respeito da leitura do alfabetizado sobre o mundo digital; trabalhar a aprendizagem da escrita e da leitura da palavra do alfabetizado com os instrumentos do mundo atual, inclusive empregando o meio digital; provocar a reflexão do alfabetizando sobre a leitura da palavra escrita por ele e, tendo aprendido o significado da palavra, retornar para a leitura e transformação do mundo (Almeida, 2005: 175).

Em suma, nos estudos propostos por Soares (2002), Heath (1982), Tfouni (1995) e Kleiman, (1995,1998), revelam traços de semelhança com as propostas tanto de Sampaio e Leite (2003), como com as de Almeida (2005), no que diz respeito ao processo de

alfabetização e letramento digital. O que de fato parece ocorrer é uma extensão do conceito, tendo como base o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades para a ação comunicativa e a capacidade de construir significados, ampliando, assim, não só o conhecimento e a leitura de mundo, mas as relações para com este, na busca de uma sociedade mais crítica e consciente.

Assim, pode-se considerar alfabetização digital como um processo de instrumentalização, de codificação e decodificação de um sistema lingüístico próprio de um determinado recurso tecnológico; em contrapartida, o letramento, que supõe a prévia existência do primeiro processo, ocupa-se do desenvolvimento crítico para a utilização desse sistema lingüístico para o exercício da cidadania e para promoção e a inserção no mundo digital de maneira participativa e produtiva.

A escola, local institucionalizado para a construção de conhecimento e formação de cidadãos, precisa de alguma forma, promover o letramento digital de seus professores e alunos, permitindo que se insiram na sociedade digital e atuem nela com consciência e criticidade, desenvolvendo capacidades e habilidades para a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Segundo Brunner (2004:27), durante uma apreciação de estudos produzidos pela UNESCO, pode constatar mudanças significativas no perfil do mercado de trabalho; dentre elas, o autor destaca o crescente número de postos de trabalho para pessoas que saibam ler e entender informações técnicas, sendo que o mesmo acontece em relação a estar computacionalmente alfabetizado.

Considerando tudo que foi discutido e estando explicitados os construtos teóricos que sustentam esta pesquisa, no que diz respeito aos conceitos de alfabetização e letramento digital, acrescento as palavras de Hernandez (1998) que, preocupado com o aprimoramento e a transformação do conhecimento e sua construção, propõe um olhar mais atencioso por parte das autoridades competentes e de profissionais em geral envolvidos com a educação e formação humana, às questões de natureza educacional frente aos novos rumos tecnológicos e à necessidade de:

(...) mudanças que superem as fronteiras existentes entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, o longo e o curto prazo, o desenvolvimento dos conhecimentos e suas capacidades

Representations are social entities, with a life of their own, communicating between themselves, opposing each other and changing in harmony with the course of life; vanishing, only to re-emerge under new guises. Generally, in civilizations as divided and mobile as our own, they co-exist and circulate for several kinds of activity (Moscovici, 1984: 10).

Na conjuntura que originaliza as representações sociais proposta por Moscovici (1984), uma das questões em discussão diz respeito à conotação atribuída ao termo *social*, aspecto que é discutido por Potter e Wetherell (1987 apud Freire e Lessa 2003: 172). Para esses autores, há três sentidos específicos para o termo, relacionados à *origem*, ao *instrumento* e ao *crivo social*.

Tal discussão indica coerência entre as diferentes conotações do termo *social*. Entretanto, poderia conduzir a uma investigação das representações sociais a partir dos grupos sociais e, ainda, considerar que são as representações encontradas que definem o grupo social. Nessa direção, o conceito apresentado para grupos sociais, frente ao apresentado para representações sociais, estabelece uma relação conflituosa, uma vez que considera que grupos e representações sociais podem ser definidos, reciprocamente, por sua semelhante natureza social.

Freire e Lessa (2003), abordando as diferentes conotações do termo social, ainda chamam a atenção para o fato de que um indivíduo não pertence, exclusivamente, a um único grupo social e que, portanto, toma parte nos vários grupos sociais em que se insere compartilhando de suas representações. Frente à problemática conceitual e metodológica das representações sociais aqui apresentadas. Potter e Wetherell (1987) propõem a noção de repertórios interpretativos, entendidos como:

(...) um léxico ou registro de termos e metáforas (...) sistema de uso recorrente para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos. Um repertório (...) é constituído através de uma quantidade limitada de termos usados em constituições estilísticas e gramaticais particulares (Freire e Lessa 2003: 172).

Visto que os repertórios interpretativos são usados na constituição e representação de significados, infere-se que um mesmo grupo social é composto por indivíduos equipados com instrumentos e discursos distintos, o que pressupõe que nem todas as manifestações

lingüísticas desse grupo podem ser padronizadas de acordo com as características específicas do grupo. É coerente pensar, então, que repertórios são entidades disponíveis e que podem ou não ser empregados, indiferentemente da inserção do indivíduo, em um ou em múltiplos grupos sociais.

Frente ao que foi apresentado anteriormente, Freire e Lessa (2003: 173) compreendem a conotação dada a repertório, conceitualmente distinta de grupo e de social, pois os repertórios estão disponíveis e podem ser utilizados sem, necessariamente, haver a necessidade de que os indivíduos estejam inseridos em um ou diversos grupos sociais. Tal afirmação sustenta-se pela variabilidade contida nas escolhas lexicais para realizar diferentes tipos de descrição de atividades comunicativas, que se desenvolvem a partir da constituição particular e coletiva do repertório de cada indivíduo nos mais diferentes contextos.

Freire e Lessa (2003), em harmonia com Potter e Wetherell (1987), no que diz respeito aos três sentidos específicos apontados para o termo social; origem, instrumento e crivo social, apresentam um conceito para compreender o estudo das representações:

(...) maneiras socialmente constituídas de perceber, configurar, negociar, significar, negociar, significar, compartilhar, e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um *repertório* que identifica o indivíduo em sua relação sócio-histórica com o meio, com outro e consigo mesmo (Freire e Lessa, 2003: 174).

Buscando atingir os objetivos deste trabalho já citados anteriormente, dentre eles, identificar as representações dos participantes inseridos nesse processo, e por compreender que seja possível através da interpretação da maneira como indivíduos constituem, percebem, configuram e negociam significados de suas vivências, identificar suas representações, fundamento-me no conceito apresentado por Freire e Lessa (2003).

Ciente de que, as escolhas lexicais feitas por um determinado indivíduo durante um ato de fala podem revelar muito sobre a maneira como este relaciona-se com o mundo a sua volta, tal como o percebe representado nas interações cotidianas e que representações originam-se dessas vivências, conduzo essa investigação à luz do conceito proposto por

Freire e Lessa (2003), considerando as escolhas lexicais que caracterizam o repertório de cada indivíduo, como uma maneira de identificar a forma como este se relaciona com o meio, com os instrumentos mediadores e consigo mesmo.

1.4 Tarefas comunicativas

Após a discussão acerca de aprendizagem mediada pelo computador, alfabetização e letramento digital e representações, nesta seção, apresento o conceito de tarefa comunicativa, uma vez que a vivência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediado pelo computador experienciada pelos participantes, foi baseada na realização de duas tarefas comunicativas. O conceito adotado nesta pesquisa baseia-se na proposta de Nunan (1989), explicitada a seguir:

The communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (p.11).

O autor, ao abordar o desenvolvimento de uma tarefa comunicativa, apresenta seus componentes e os caracteriza como segue:

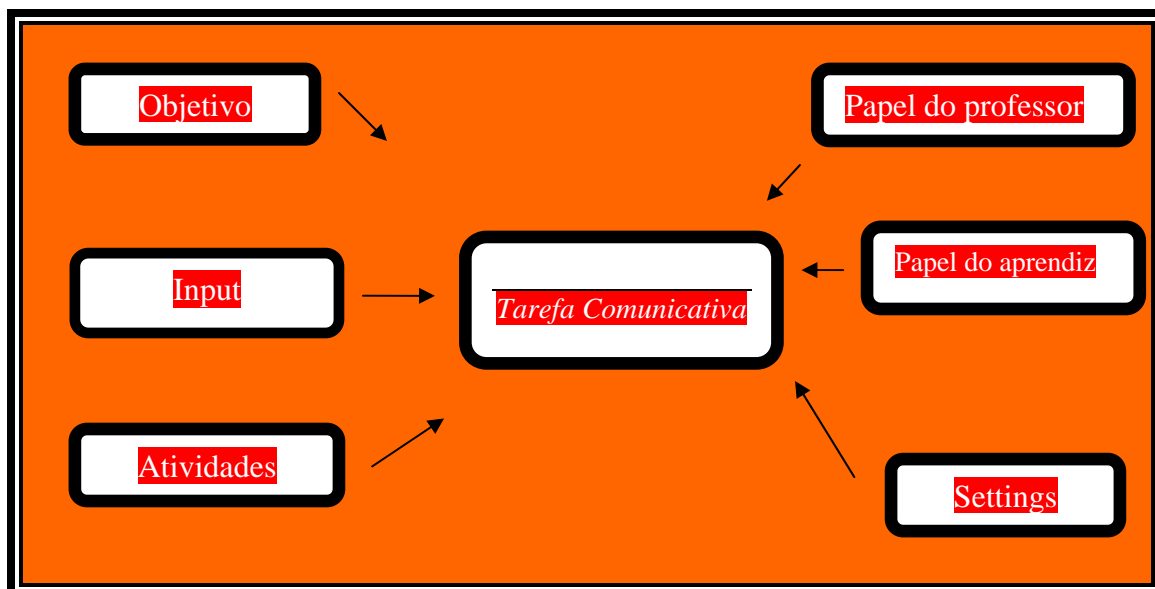


Figura 1.1 Estrutura da Tarefa Comunicativa, segundo Nunan (1989:11).

Como indicado no quadro anterior, Nunan (1989: 47-94) explicita a existência de seis componentes em uma tarefa comunicativa, sendo que três deles – objetivos, input e atividades – são considerados básicos, pois servem como referência para a seleção, adaptação, modificação e criação de tarefas.

Os *objetivos* se correspondem às intenções implícitas em qualquer tarefa de aprendizagem, estabelecendo um ponto de contato entre ela e o currículo. Os objetivos podem possuir um caráter geral, incluindo objetivos comunicativos, afetivos e cognitivos. Segundo Nunan (1989: 49), é importante notar que “os objetivos não são necessariamente mutuamente excludentes, e que pode haver tarefas que abarquem mais de um objetivo”.

O *input* refere-se às informações ou dados que compõem o ponto de partida para uma determinada tarefa comunicativa e tem por objetivo despertar a imaginação, ambientando-a com as atividades de pesquisa e produção que constituem uma tarefa. Segundo Hover (1986, apud Nunan 1989: 53), as fontes podem ser diversas e existem muitas ao nosso redor, por isso, o autor fornece alguns exemplos: cartas formais e informais, jornais, fotografias, dentre outros materiais.

As *atividades* explicitam o que os aprendizes irão realmente fazer com o input, podendo ser analisadas de acordo com três categorias básicas. A primeira diz respeito à autenticidade, pois o aluno é exposto a ensaios de situações comunicativas reais. A segunda refere-se à obtenção e ao uso de habilidades para manipular formas e aplicar seus conhecimentos na compreensão e na produção comunicativa do idioma. A terceira refere-se ao desenvolvimento do binômio *precisão/ fluência*; seu foco pode ser pedagógico e/ou comunicativo explorados, de forma alternada ou simultânea.

Os componentes definidos por Nunan (1989: 11) também envolvem o desempenho de papéis, que são flexíveis e adaptáveis conforme o tipo de atividade. Abordando tal aspecto e retomando Nunan (1989), Freire (1992) argumenta:

(...) os papéis geram padrões interativos característicos para professores e alunos, e denotam as relações sócias que os interligam em uma determinada situação. Por esta razão, inclui, também, o que denomina settings, isto é, o meio, o ambiente onde tais relações se processam, se desenvolvem e se modificam, e onde, concretamente, uma divisão do *trabalho* a ser realizado (p.35-36).

Freire (1992:33) traça um paralelo entre o termo *trabalho* e *tarefa* pois, sob sua perspectiva, os 2 termos não são decorrentes, mas sim possuem um paralelismo conceitual, que possibilita aproximar o conceito vygotskyano ao modelo apresentado por Nunan.

Segundo autora, pode-se interpretar o conceito de Nunan sob a ótica vygotskyana, pois tanto a tarefa quanto o trabalho, aproxima seus participantes através da ação que compartilham, gerando oportunidades de interação e transformações mútuas. Ambos representam um ato social concreto, com significação e relevância próprias.

Como justificativa para a aproximação das duas abordagens, Freire (1992: 38) argumenta, ainda, que ambas enfatizam a força interativa que relaciona indivíduos consigo entre si e com o meio, como um fator significativo no desempenho de trabalhos e/ou tarefas que promovam o desenvolvimento humano global. É em tal argumentação que se sustenta o desenho das tarefas comunicativas utilizadas neste estudo, como detalhado no capítulo a seguir.

Definidos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, passo, no próximo capítulo, a discorrer a respeito da metodologia da pesquisa, apresentando a definição da linha metodológica aplicada, o contexto da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta, e os procedimentos de interpretação.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar a abordagem metodológica investigativa que orientou este trabalho, o contexto de pesquisa, o perfil dos participantes as atividades desenvolvidas, os instrumentos e procedimentos de coleta, e os procedimentos de interpretação de dados.

2.1 Definição da Linha de Pesquisa

O fenômeno em foco nessa pesquisa – a vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de inglês mediada pelo computador, por alunos do curso de Letras – foi investigado a partir de uma abordagem hermenêutico-fenomenológica (van Manen,1990), a qual foi escolhida por fornecer suporte para sua descrição e interpretação.

Para van Manen (1990), a abordagem hermenêutico-fenomenológica se compõe pela explicitação das duas correntes filosóficas que a formam: a fenomenologia ocupa-se da descrição dos fenômenos da experiência humana e a hermenêutica da interpretação dessas experiências. Para que sejam melhor compreendidas as duas vertentes filosóficas que constituem essa abordagem, serão apresentadas, em um 1º momento, de forma dissociada.

Husserl (1913/1962), matemático e lógico, funda a Fenomenologia. O autor pretende estudar a experiência da consciência em sua essência, em seu verdadeiro significado, de um modo livre de teorias e pressuposições. Segundo Heidegger (1994: 215), amigo de Husserl, a fenomenologia devia dedicar-se ao que está implícito na experiência do dia-a-dia; devia se preocupar com o ser-no-mundo, captando a real natureza de um dado fenômeno ao oferecer diferentes descrições de experimentar, vivenciar e de estar no mundo. Merleau-Ponty (1962) tinha como premissa a aplicação da fenomenologia ao exame da existência humana. Segundo Auden (1967 apud van Manen,1990: 6), como pessoas, somos incomparáveis, inclassificáveis, incontáveis, insubstituíveis. Para esses autores, a fenomenologia não está preocupada com aspectos quantitativos para avaliar, mudar, classificar ou contabilizar a manifestação de um fenômeno em um determinado contexto, pois a manifestação de um fenômeno é sempre singular no que tange seus

participantes, objetivos e contextos. Segundo van Manen (1990) a experiência humana é complexa e multidimensional, o que explica a imparidade de cada fenômeno.

Para que se possa compreender profundamente um fenômeno, é importante que se conheça sua essência. Segundo Husserl (1913/1962), é partindo da descrição da experiência vivida, sob a perspectiva de quem a vivencia, que se chega à essência do fenômeno; portanto, é importante vivenciar o fenômeno, experienciar sua manifestação e questioná-lo, para assim, perceber sua essência.

A filosofia Hermenêutica, fundada por Schleiermacher, tem por base a interpretação. Para Schleiermacher (1994:75), a interpretação é uma arte e deve ser construída sobre a compreensão, o que exige conhecimentos de gramática e de psicologia. Para Schleiermacher (1994: 76), todo conhecimento lingüístico do pesquisador no que tange à gramática pode auxiliar no entendimento das experiências vividas por indivíduos, quando essas são expressas em forma de texto escrito. Já os elementos subjetivos que preconizam a constituição do pensamento podem ser compreendidos com conhecimentos fundamentados na psicologia. Contudo, segundo van Manen (1990), é importante destacar que a interpretação e a compreensão do fenômeno ocorrem quando as intenções do indivíduo estão materializadas em forma de texto escrito p

Dilthey (1994) e Ricoeur (1986/2002: 186) discutem acerca das atividades de interpretação e acreditam que elas se dão em um círculo composto pelo achar, supor, compreender (compreensão existencial), validar, e explicar (conhecimento explicativo). Esse círculo hermenêutico possui duas vias: uma parte da subjetividade em busca da objetividade e a outra parte da objetividade em busca da subjetividade. Para Heidegger (1994), que amplia o conceito de círculo sugerido por Dilthey, apresentando a noção de círculo hermenêutico ontológico, o objetivo é desenvolver uma postura interpretativa auto-consciente do estar no mundo.

A associação das duas vertentes filosóficas – a hermenêutica e a fenomenologia - como abordagem metodológica de pesquisa para as ciências humanas foi proposta por Ricour (1986/2002) e por van Manen (1990) a fim de se entender os fenômenos da experiência humana. Entretanto, para que possa ser descrita e interpretada, ambos destacam a necessidade de textualização, traço distintivo da filosofia hermenêutica. Contudo, esses autores discutem o propósito da textualização sob enfoques diferenciados.

Van Manen (1990) aborda a escrita, destacando o papel do pesquisador no registro de suas interpretações. Para o autor, uma pesquisa hermenêutico-fenomenológica pode ser considerada uma atividade escrita, porque requer do pesquisador uma postura reflexiva e consciente durante seu desenvolvimento, sendo a escrita uma forma de expressão de interpretação de um fenômeno:

Writing fixes thought on paper. It externalize what in some sense is internal; it distances us from our immediate lived involvements with the things of our world. As we stare at the paper, and stare at what we have written, our objectified thinking now stare back at us. Thus, writing creates the reflective cognitive stance that generally characterizes the theoretic attitude in the social sciences (van Manen, 1990: 125).

Ricoeur (1986/2002) enfatiza a textualização como uma maneira de captar e registrar o fenômeno experienciado para possíveis (re)leituras e (re)interpretações. Essa perspectiva almeja a garantia da captura do momento vivido. Para Ricoeur (1986/2002: 171), o verbalizado acontece e desaparece; é um acontecimento fugaz. Logo, textualizar um fenômeno registrando-o no papel é possibilitar futuras visitas e interpretações para quem o investiga.

Ao discutir a questão da escrita e da textualização, Ifa (2006: 57), conclui que, para Ricour (1986/2002), a textualização é uma forma de registro de uma experiência e, na perspectiva de van Manen (1990), a escrita é, também, objeto de pesquisa e materialização de seu resultado, seu produto. Ifa (2006: 57), portanto ressalta que Ricour (1986/2002) enfatiza a documentação da experiência, enquanto van Manen (1990) não somente valoriza o processo pelo qual o pesquisador/escritor passou mas, também, o produto desse processo.

Considerando os argumentos apresentados, pode-se concluir que para van Manen (1990), o objetivo da abordagem hermenêutico – fenomenológica é unir o cunho descritivo, da fenomenologia ao interpretativo da hermenêutica, tendo em mente o propósito de chegar, o mais perto possível, da essência de um fenômeno, procurando entender, objetiva e subjetivamente, a sua natureza.

2.2 Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no laboratório de informática de uma Faculdade particular na região Metropolitana de São Paulo, fora dos horários de funcionamento dos cursos regulares. O laboratório possui 20 computadores com acesso banda larga à Internet, um projetor multimídia e uma lousa branca.

A pesquisa compreendeu a realização de duas tarefas comunicativas seqüenciadas, correspondendo a 20 horas de trabalho extra curricular, uma vez que não estavam incluídas na grade regular do curso de Letras e que, portanto, não puderam ser oferecidas a todos os alunos matriculados nesse curso.

A escolha dos participantes foi feita por meio de sorteio entre os alunos do 1º, 2º e 3º anos do curso de Letras, uma vez que o número de interessados era grande e inviabilizava a concentração da proposta. Por esse motivo, foram abertas oito vagas que, proporcionalmente ao número de interessados, foram distribuídas como ilustra o quadro a seguir:

1° ano	2° ano	3° ano
Marta	Dani	Helen

língua inglesa mediado pelo computador por falta de oportunidade. O participante possui aproximadamente 40 anos.

Nanda possui computador em casa e o utiliza para produção de textos, para troca de e-mail, e para pesquisa na Internet em sites de busca, como o Google. Informa que nunca participou de um curso de língua inglesa mediado pelo computador por falta de oportunidade. A participante possui aproximadamente 24 anos.

Dani possui computador em casa e no trabalho e também o acessa na faculdade, utilizando-o com uma frequência de seis vezes por semana, em uma média de 8hs por dia. As principais atividades desenvolvidas são de produção de textos, pesquisa na Internet e troca de e-mail. Esclarece que nunca participou de um curso de língua inglesa mediado pelo computador por falta de oportunidade. A participante possui aproximadamente 24 anos.

Kátia possui acesso ao computador no trabalho e o utiliza para pesquisas em sites de busca como o Google, para produção de textos e para elaborar planilha de custos. A participante informa já ter usado o computador para estudar inglês, acessando um dicionário eletrônico. Contudo, informa que nunca participou de um curso de língua inglesa mediado pelo computador por falta de oportunidade. A participante possui aproximadamente 20 anos

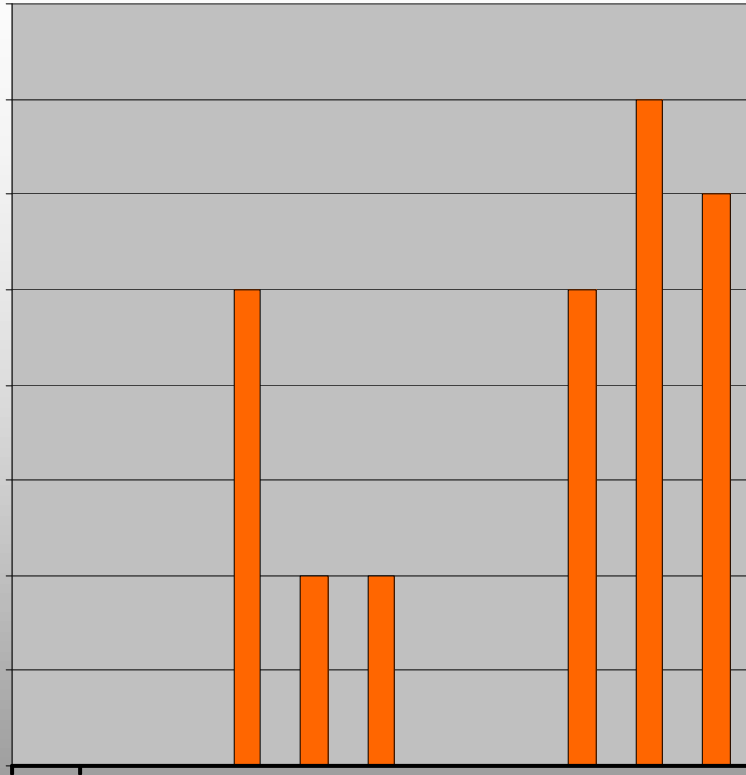
Pamela possui acesso ao computador apenas na faculdade e o utiliza com uma frequência média de três vezes por semana para produção de textos, para troca de e-mail e para pesquisa na Internet em sites de busca como o Google. Afirma que nunca participou de um curso de língua inglesa mediado pelo computador por falta de oportunidade. A participante possui aproximadamente 24 anos.

Helen possui acesso ao computador no trabalho e na faculdade, utilizando-o com uma frequência média de vezes por semana para pesquisas acadêmicas, pesquisas de materiais de cursos, troca de e-mail e para produção de textos. Informa que nunca participou de um curso de língua inglesa mediado pelo computador por falta de estrutura financeira. A participante possui aproximadamente 22 anos.

Pedro possui acesso ao computador no trabalho e na faculdade, e o utiliza com uma frequência média de vezes por semana, 3hs por dia, para pesquisas acadêmicas, troca de e-mail e para produção de textos. Nunca participou de um curso de língua inglesa mediado pelo computador por falta de oportunidade. O participante possui aproximadamente 24 anos.

A seguir, apresento uma síntese do perfil do grupo, traçada a partir da tabulação das informações coletadas por meio do questionário aplicado. Dessa forma, pode-se obter um panorama geral dos participantes:

Participantes



2.2.1.2 O professor-pesquisador

Conforme já foi mencionado, atuo como professor de língua inglesa no curso de Letras da Instituição onde foi realizada esta pesquisa, razão pelo qual também assumo o papel de professor e de pesquisador nas tarefas vivenciadas por meio deste estudo.

Meu ingresso no magistério ocorreu em fevereiro de 2000, momento em que iniciei o curso de Letras e o exercício da docência no ensino fundamental e médio de uma escola pública estadual. Em dezembro de 2002, concluí o curso de graduação, obtendo licenciatura plena para lecionar as disciplinas de língua inglesa e língua portuguesa.

Em meados de 2004, participei de um curso de extensão oferecido pela COGEAE-PUC/SP que contemplava o professor de inglês e o uso do computador. A partir desse momento, meu interesse pelo assunto multiplicou-se, resultando no meu ingresso, em março de 2005, no programa de Estudos Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC/SP.

Meu contato com o computador, até o término do curso de graduação, limitava-se à troca de e-mail e a utilização de ferramentas de processamento de texto. Após o curso de extensão, passei a compreender um pouco mais a potencialidade desse recurso, começando, assim, a explorá-la como instrumento de pesquisa e de auxílio na prática docente.

2.2.2 As tarefas comunicativas seqüenciadas

As tarefas comunicativas desenhadas para esta pesquisa tinham por objetivo proporcionar uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em contexto presencial, focalizando as habilidades de escrita e leitura. Fundamentadas na perspectiva de Nunan (1989), as tarefas propostas são descritas a seguir.

2.2.2.1 A primeira tarefa

Início o detalhamento da 1ª tarefa, sintetizando seu desenho na figura a seguir:

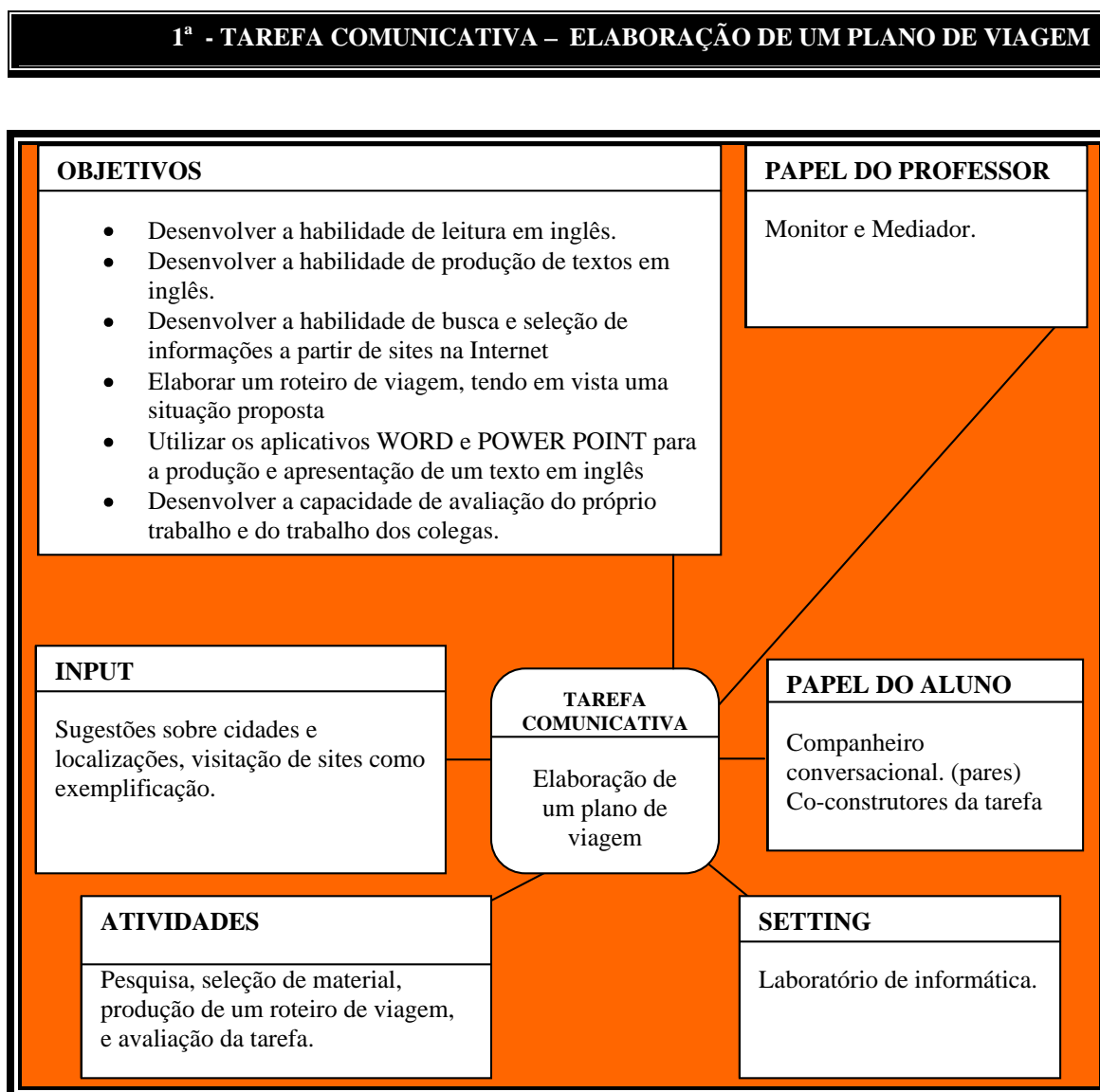


Figura 2.1 Desenho da 1ª tarefa Comunicativa

Os objetivos da primeira tarefa comunicativa se dividem em atividades lingüísticas de leitura e escrita, e instrumentais. As atividades de leitura foram desenvolvidas por meio de uma pesquisa na Internet, de roteiros de viagens para países que possuem a língua inglesa como primeira Língua. As atividades de escrita se materializaram na elaboração de um plano de viagem. Nestas atividades estão enraizados objetivos de natureza lingüística e instrumental, tais como desenvolver as habilidades de pesquisa de

informação na *Web* e de manuseio de ferramenta pesquisa e o manuseio de software de processamento de textos.

Na primeira atividade, os oito participantes divididos em quatro duplas acessaram o site de pesquisa Google. O conteúdo das pesquisas feitas pelos participantes era composto por informações sobre hotéis, pontos turísticos, restaurantes, mapas e custos em geral em cidades que possuem a língua inglesa como 1º Língua. Foram copiadas para o Software Word e para o Power Point e serviram como matéria prima para a produção de um plano de viagem. Os recursos materiais utilizados foram oito computadores conectados à Web, site de busca Google, projetor multimídia, Softwares Word e Power Point.

Na segunda atividade, ainda em duplas, os participantes analisaram os materiais coletados e selecionaram as informações mais importantes para comporem um plano de viagem que contemplou a seguinte situação: *01 casal brasileiro em férias por 10 dias e com US\$ 2.000 para viajar, sendo que as passagens já estão pagas.* Neste momento, os participantes confrontaram todas as informações que possuíam para adequar gastos à quantia disponível e elencar as informações que estavam faltando. Quando necessário retornaram à pesquisa na Web, a fim de que pudessem concluir o plano de viagem com sucesso. Com o plano de viagem elaborado, as duplas prepararam uma apresentação em Power Point e Word (que teve o número máximo de 04 slides), com as principais informações pesquisadas e editadas, para serem em seguida, apresentadas para todos os participantes utilizando um projetor multimídia.

Após o término dessa primeira tarefa, foi feita uma avaliação orientada por um roteiro (ver anexo 2) com aspectos pré-determinados que deviam ser analisados e comentados pelos participante individualmente, e entregue em forma de um comentário sobre os trabalhos apresentados, inclusive a respeito do trabalho do próprio avaliador. Esse roteiro correspondeu a uma adaptação que fiz de um esboço elaborado, em conjunto, pelos alunos na disciplina *Ensino-Aprendizagem de Línguas mediado pelo Computador: Possibilidades e Implicações*, ministrado em 2005, pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire. O esboço de roteiro produzido durante a disciplina mencionada tem por finalidade apenas auxiliar, sugerindo aspectos considerados importantes para reflexão como apresentado no quadro a seguir:

Tipo de material	Acesso e Finalidade
Público-alvo	Mais específico (inclui pré-requisitos) Menos específico
Conteúdo	Objetivos gerais (lingüísticos, instrumental) Objetivos específicos (lingüísticos, instrumental) Quantidade de informações
Layout	Com + foco no conteúdo Com + foco na forma Organização/ disposição das informações - Apelo visual
Origem do Material	Existe indícios de pesquisa (citações, elementos teóricos explícitos). Fundamentação nas experiências do autor.

Quadro 2.4 Roteiro utilizado para comentários sobre as tarefas.

Após avaliação individual, os participantes receberam um segundo roteiro reflexivo (ver anexo 2) com algumas questões para orientá-los durante suas reflexões para a avaliação da tarefa comunicativa desenvolvida por cada dupla, incluindo reflexões sobre a atuação de cada um na produção das tarefas. Esse roteiro reflexivo foi enviado por e-mail, pois a proposta de uso para este instrumento era de que os participantes tivessem tempo para refletir, individualmente, a respeito desse momento do curso, caracterizado como momento intermediário.

2.2.2.2 A segunda tarefa.

Na figura a seguir, será apresentada a síntese da segunda tarefa comunicativa desenvolvida:

2ª - TAREFA COMUNICATIVA – ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AULA

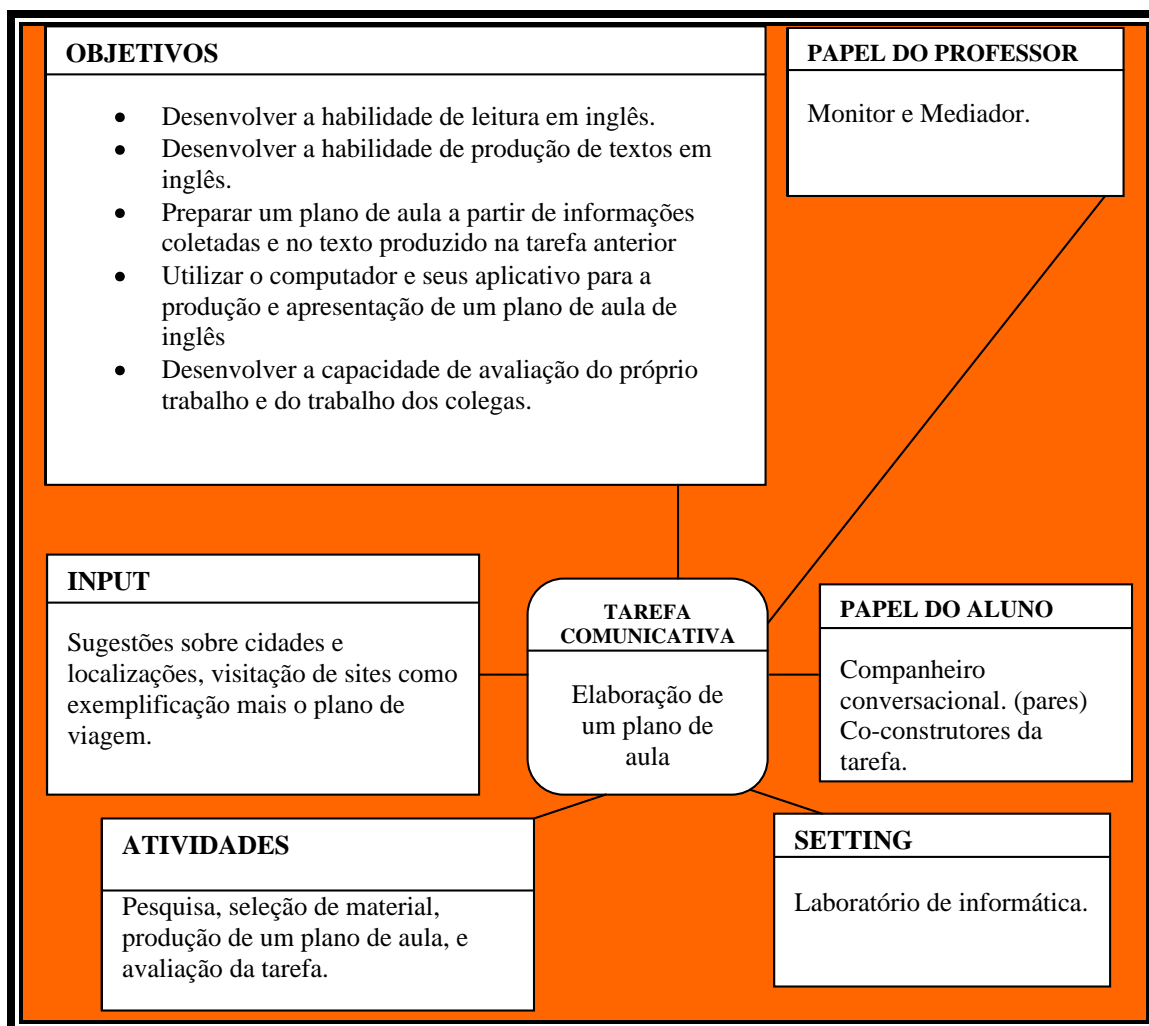


Figura 2.2 Desenho da 2ª tarefa comunicativa

Tal como na primeira atividade comunicativa, a segunda tarefa comunicativa também possui atividades que se dividem em atividades lingüísticas de leitura, escrita e instrumentais. As atividades de leitura, constituídas por pesquisas na Internet e pela filtragem das informações coletadas nos roteiros de viagens elaborados na tarefa anterior sobre países que possuem a língua inglesa como 1ª Língua. Estas atividades tinham por propósito a seleção de informações relevantes para a elaboração do plano de aula de língua inglesa. A atividade escrita foi constituída pela elaboração de um plano de aula com duração de aproximadamente 2hs. Os recursos materiais utilizados foram oito computadores conectados à Web, site de busca Google, projetor multimídia, Softwares Word e Power Point e todo o material coletado.

Primeiramente, cada dupla definiu sua proposta para um plano de aula; em seguida, foi feita uma pesquisa nos roteiros de viagem produzidos anteriormente e na Internet em busca de informações que pudessem ser utilizadas na elaboração do trabalho. Por fim, os participantes selecionaram e organizaram as informações coletadas, adequando-as à proposta de um plano de aula de 2hs. Essa proposta foi apresentada para todo o grupo no laboratório de informática e avaliada por todos. Os mesmos procedimentos adotados ao término da 1ª tarefa foram empregados após a conclusão da segunda tarefa pelos mesmos motivos apresentados anteriormente. Esse momento da pesquisa foi denominado momento final.

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi iniciada pela aplicação de um questionário, composto por questões fechadas e abertas que convidavam o respondente a fornecer informações pontuais e expor suas opiniões e expectativas. Este tipo de questionário é denominado como questionário aberto. Segundo McDonough & McDonough (1997) são geralmente questões de múltipla escolha e trazem ao pesquisador, dados como sexo, idade, formação educacional, etc, mas também possuem questões abertas para que as percepções dos participantes possam ser analisadas. Esse momento da coleta foi caracterizado como momento inicial.

Ao término da produção da primeira tarefa comunicativa, foram fornecidos dois roteiros reflexivos para que os participantes pudessem refletir a respeito das tarefas comunicativas desenvolvidas. O primeiro foi composto por sugestões a respeito do que deveria ser observado nos trabalhos apresentados, guiando, assim, os pontos a serem avaliados. O segundo roteiro, foi composto por algumas questões que tinham por finalidade orientar os participantes na reflexão a respeito de sua participação nas tarefas. Esse momento ficou caracterizado como momento intermediário. Os mesmos procedimentos aqui explicitados a respeito do momento intermediário foram repetidos ao término da segunda tarefa comunicativa e foi caracterizado como momento final.

Além do questionário e roteiros reflexivos aplicados, fiz uso de uma agenda em que ficaram registradas todas as notas de campo, ao longo da pesquisa. van Manen (1990: 8-9) afirma que a sensibilidade fenomenológica, olhar para o fenômeno e refletir a respeito de

sua essência, focando seus diversos significados, é característica imprescindível a um pesquisador que optou pela abordagem Hermenêutica-Fenomenológica. A coleta de dados foi efetuada segundo as respectivas datas que serão apresentadas no quadro a seguir:

	INSTRUMENTO	FINALIDADE	DURAÇÃO
MOMENTO INICIAL	Questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Traçar o perfil dos participantes • Identificar representações iniciais sobre a inclusão do computador no ensino-aprendizagem de inglês. 	01 encontro = 2h
MOMENTO INTERMEDIÁRIO	1ª Tarefa comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • vivenciar o uso do computador em uma atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa. • Os participantes no papel de aluno. 	03 encontros = 7h
	Roteiros Reflexivos: aplicado após a realização da 1ª Tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão individual pelas próprias duplas e pelas outras sobre as tarefas realizadas. • Reflexão sobre a inclusão do computador na realização de atividades de língua inglesa. 	01 encontro = 2h
MOMENTO FINAL	2ª Tarefa Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • vivenciar o uso do computador em uma atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa. • Os participantes no papel de professor. 	03 encontros = 7h
	Roteiros Reflexivos: aplicado após a realização da 2ª Tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão individual pelas próprias duplas e pelas outras sobre as tarefas realizadas. • Reflexão sobre a inclusão do computador na realização de atividades de língua inglesa 	01 encontro = 2h
DURANTE TODA A COLETA	Notas de Campo	Registro de informações complementares e observações não contempladas nos outros instrumentos.	20 Horas

Quadro 2.5 Cronograma do curso.

2.4 Procedimento de Interpretação dos dados

Para dar início à interpretação dos dados, direcionei meu olhar, para questionário aplicado, tabulando as informações coletadas. Primeiramente, agrupei as respostas às questões de 1 a 10, pois forneciam informações sobre o perfil dos participantes. Após análise dessas informações, foi possível perceber diferenças e semelhanças e, assim, traçar um perfil coletivo, como ilustra o quadro a seguir, com exemplos das perguntas e das respostas:

	DANI	KATIA	FELIPE	HELEN	NANDA	PEDRO	PAMELLA	MARTA
possuem computador	Sim, no trabalho	Não	Sim, trabalho	Sim, no trabalho	Sim	Sim	Não	Sim, no trabalho
Freqüência do uso do computador	8h p/sema 4vezes	Não informou.	Em casa	4h por dia 4vez p/sema	4h por dia 5 vez p/semana	1vez p/ dia 5 dias p/s	3 vezes / por sema	2 vezes /p dia 4vez por semana
Programas conhecidos	Word	Word e excell	Word / excell	Word e excell	Word / excell	word	Word / excell	word

Quadro 2.6 Exemplo de tabulação de dados.

Em seguida, da questão 11 onze até a 16, organizei, todas as respostas conforme a organização dos participantes por duplas. Orientado pelas perguntas de pesquisa, busquei identificar unidades de significados que, associadas e articuladas permitem, sob o enfoque da abordagem hermenêutico – fenomenológica, alcançar um maior entendimento dos temas que estruturam o fenômeno em foco, como sugere van Manen (1990). Em relação aos procedimentos de interpretação, esse autor orienta que a investigação, partindo de leituras e releituras cuidadosas dos textos decorrentes da manifestação do fenômeno-alvo, se concentre na busca e articulação de unidades de significados, atentando a frases e/ou trechos que possam sintetizar e/ou revelar os temas que estruturam o fenômeno, fornecendo esclarecimentos sobre sua essência, sua natureza. O quadro, a seguir, ilustra o procedimento de identificação de unidades de significado, particularizando a pergunta 12 do questionário:

PAMELLA	MARTA
Acho uma boa idéia. Os aspectos positivos são que pode-se usar outros métodos para viabilizar a aprendizagem e o negativo é que se use apenas esse método como forma de ensino.	Aprender a língua e ao mesmo tempo ter mais conhecimento de computação
HELEN	FELIPE
O aspecto positivo de aprender Inglês através de um computador é a praticidade, você pode fazer isto a qualquer hora; o aspecto negativo é a falta de interatividade que um curso presencia oferece.	Creio que, o computador nos possibilita estudar inglês, e nos ajudará consideravelmente neste estudo, pois nos colocará diante do mundo em várias cidades onde esse idioma é falado, facilitando pesquisas futuras à respeito desses países, quanto aos aspectos negativos ressaltaria que apesar do computador ser uma ágil ferramenta, essas informações por conta da velocidade que nos será transmitida não terá condições de serem diversificadas e aprofundadas.
DANI	KATIA
Devido ao número de informações, acredito que possa facilitar o aprendizado.	Não informou.
PEDRO	NANDA
Acredito ser cedo ainda para se tecer qualquer comentário, mas, estou otimista para os resultados.	Uma ótima combinação, pois une a pesquisa da língua de uma forma mais rápida e eficiente, Não vejo aspectos que possam ser negativos.

Quadro 2.7 Identificação de unidades de significado: uma ilustração

O mesmo processo de identificação de unidades de significado exemplificado no quadro anterior foi aplicado nos roteiros reflexivos utilizados ao término de cada tarefa comunicativa. Todas as unidades de significado encontradas ao longo da análise foram agrupadas em função da proximidade de significado.

Nesse processo, pude perceber recorrências que indicaram que unidades de significado deveriam ser pesquisadas mais detalhadamente e quais poderiam ser descartadas. Esse confronto entre as várias unidades encontradas possibilita que o pesquisador entre em contato cada vez mais aprofundado com os dados coletados, permitindo que, metaforicamente, se desloque dos textos para as unidades de significados, de uma unidade para outra e, novamente, delas para os textos iniciais, possibilitando que se estabeleça um ciclo de validação (van Manen, 1990), que controla a subjetividade do pesquisador e garante a validade de suas interpretações.

Após um contínuo processo de refinamento dessas unidades de significados foi possível: (1) chegar às representações que os professores em formação de um curso de Letras possuem sobre o uso do computador antes e depois de vivenciarem uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente presencial; e (2) aos temas que estruturam o fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador por professores de Letras em formação em contexto presencial.

Tendo em vista o objetivo de descrever e interpretar um fenômeno específico, a partir da experiência de quem o vivencia, é importante ressaltar que, por motivos particulares, **Kátia** e **Dani** deixaram de fazer parte do grupo, não chegando a concluir as atividades propostas na primeira tarefa.

O mesmo aconteceu cu

CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO DE DADOS.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a descrição e a interpretação do fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizado de língua inglesa, mediada por computador, em contexto presencial, por alunos do curso de Letras, professores em formação.

O capítulo foi organizado em duas grandes seções. Na primeira, apresento as representações reveladas no momento inicial da pesquisa, no momento intermediário (ou seja, após a conclusão da 1ª tarefa) e no momento final (isto é, após a realização da 2ª tarefa). Na segunda, apresento os temas que estruturam o fenômeno em foco.

3.1 Representações sobre o uso do computador

Nessa seção, apresento as representações que os participantes, professores em formação de um curso de Letras, possuem sobre o uso do computador, antes e após vivenciarem uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente presencial.

3.1.1 Momento Inicial

Para trazer à luz as representações dos participantes e poder inferir sobre seus possíveis significados em relação à experiência vivenciada no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa mediado por computador em contexto presencial, apresento a opinião de

Helen:

Em qualquer meio de ensino da Língua Inglesa, acho que a aprendizagem depende do interesse do aluno. Julgo-me interessada em aprender mais sobre Inglês, portanto espero que este curso possa me manter motivada em querer continuá-lo. O modo de ensino é inusitado, estou cheia de expectativas!

A participante acredita que o uso do computador pode proporcionar um “modo de ensino inusitado”, embora, nesse momento, ela não tenha

de uma pesquisa ampla e rica em material e em sua veracidade, pois nem tudo que é disponibilizado na rede é, de fato, verdadeiro ou fidedigno.

Segundo **Dani**, o volume de informações pode facilitar o aprendizado; ou seja, o computador apresenta-se como uma possibilidade de se ter acesso a maior volume de informações. A participante destaca que:

Devido ao número de informações, acredito que possa facilitar o aprendizado, pois usaremos um instrumento de informação diferente dos já usados (livros, apostilas, rádios entre outros).

Refletindo esse trecho, deduzo que as representações da participante sobre o uso do computador no processo ensino-aprendizagem o apontam como algo diferente, e que, por sua natureza diferenciada em relação a outros recursos materiais, possui um aspecto motivador. Além disso, **Dani** considera o computador um instrumento de acesso à informação.

Segundo **Kátia**, o uso do computador no ensino-aprendizagem de inglês em contexto presencial pode contribuir para ampliar as possibilidades de pesquisa, como evidencia no trecho a seguir: (...) *será algo maior e poderemos ter uma grande área de pesquisa.*

As representações de **Kátia** se assemelham às da **Dani**, pois revelam a possibilidade de acesso a um número de informações maior, ampliando assim o contexto de pesquisa. As representações das participantes revelam possibilidades de natureza lingüística e instrumental, tais como aprendizagem de língua inglesa e o uso do computador em um processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades em movimento concomitante. **Kátia** acredita que a inclusão do computador no ensino pode possibilitar o desenvolvimento e o aprendizado de língua inglesa e do sistema digital. A participante diz: *Aprender a língua e ao mesmo tempo ter mais conhecimento de computação.*

Em relação a vivenciar uma experiência de língua inglesa mediada por computador, **Nanda** acredita que a inclusão do computador no ensino pode ajudar a ampliar seus conhecimentos, constituindo-se em um método, como ilustrado a seguir:

Ampliar os meus conhecimentos na língua inglesa e descobrir um novo método de ensino

Pedro possui idéias semelhantes às de **Nanda**, no que se refere à experiência aqui vivenciada e à contribuição dela para a prática docente deles. As representações de **Pedro** sobre a vivência da experiência proposta revelam seu otimismo em relação ao processo ensino-aprendizagem de língua inglesa mediado pelo computador, por acreditar que esta vivência contribuirá para sua própria prática docente. O participante afirma:

(...) espero que contribua não só para minha dissertação de conclusão de curso, mas, também, para minha prática docente.

Pâmela revela preocupação com seu desenvolvimento e em iniciar uma experiência de língua inglesa mediada por computador no processo de aprendizagem, como exprime ao desejar: *O processo de aprendizagem.*

Marta possui representações semelhantes às de **Nanda**, no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento do conhecimento instrumental lingüístico e instrumental. A

Apresenta-se de

Em síntese, **Kátia** são bem mediado

765 0 0 -0.09765 4434 95

de **Marta, Kátia e Nanda**, pois **Pamela** também acredita na melhoria do seu processo de aprendizagem.

Através do cruzamento das representações dos participantes **Felipe e Helen** foi possível inferir que ambos trouxeram à luz representações sobre o processo a ser vivenciado relacionadas ao conhecimento sócio-histórico-cultural e à importância desses, o que parece ser de fato uma marca significativa para o desenvolvimento de ambos participantes; também comungam das mesmas representações de que o computador possa mediar um contexto de aprendizagem oferecendo um volume consideravelmente maior de informações, velocidade e praticidade em comparação a uma sala de aula tradicional. Isso também não significa que tanta quantidade possa ser substituída por qualidade no acesso à informação e, por que não, na veracidade da mesma.

No quadro a seguir será apresentada uma síntese das representações dos participantes a respeito das possibilidades de uso do computador no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

	RECORRÊNCIA
O computador pode ser um instrumento prático.	07
O computador pode proporcionar acesso veloz a muitas informações.	06
O computador pode ser um instrumento de acesso à informação.	06
O computador pode proporcionar aprendizagem de língua e de conhecimentos de informática.	06
O computador pode proporcionar a ampliação dos conhecimentos em língua inglesa.	04
O computador pode melhorar o processo de aprendizagem.	03
O computador pode facilitar o processo de aprendizagem.	03

Quadro 3.1 Representações sobre o uso do computador no momento inicial.

Com base na discussão apresentada e no quadro anterior é possível inferir que as representações dos participantes neste momento da pesquisa a respeito do uso do computador no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em contexto

presencial podem ser resumidas da seguinte maneira: a utilização de um instrumento prático que pode proporcionar acesso veloz a muitas informações, melhorando e facilitando o processo de aprendizagem de língua e ampliando os conhecimentos de informática.

3.1.2 Momento Intermediário

As informações que serão apresentadas e discutidas nesta seção são oriundas dos dois roteiros reflexivos que foram feitos ao término da primeira tarefa comunicativa proposta e das notas de campo, geradas ao longo da pesquisa.

Como explicado no capítulo anterior, neste momento da pesquisa, as participantes **Kátia** e **Dani** deixaram de fazer parte do grupo e, assim, não concluíram todas as atividades que compunham a primeira tarefa comunicativa, inclusive as reflexões propostas nos dois roteiros reflexivos que foram aplicados ao término deste momento. Por esse motivo, a identificação das representações ficou restrita às manifestações das duplas: **Marta e Pâmela, Pedro e Nanda e Helen e Felipe**.

Segundo a participante **Helen**, o computador contribuiu de forma significativa para a realização da tarefa em dupla, facilitando a pesquisa de ambos sobre os conteúdos que compuseram o trabalho deles. Isso pode ser notado no trecho a seguir:

Vimos o computador como um enorme auxílio à nossa pesquisa.

O mesmo pode ser notado em seu parceiro **Felipe**, que diz ser o computador uma ferramenta indispensável à pesquisa. Como ele afirma:

Uma ferramenta indispensável para tal pesquisa.

Como as atividades que compuseram a primeira tarefa comunicativa por eles realizada concentravam-se, em alguns momentos, em pesquisar, é coerente observar que ambos vêem no computador um grande potencial frente a necessidades dessa natureza de forma que é possível supor que o computador assume um papel mediador entre as informações

pesquisadas e a construção de conhecimento delas decorrentes, no desenvolvimento das atividades da primeira tarefa comunicativa.

A participante **Pamela** compartilha de representações semelhantes às de **Felipe** e **Helen**, no que diz respeito ao papel do computador na produção das atividades de investigação. Ela concebe o computador como uma ferramenta que auxilia o processo de pesquisa, atribuindo a ele o adjetivo “ótimo” em função da sua velocidade em processar informações, como ilustra o excerto a seguir:

Foi uma ótima ferramenta por causa da velocidade com que se adquiri as informações.

De certa forma, é possível inferir que os três participantes vêem o computador como uma ferramenta que pode mediar o processo de pesquisa, caracterizando-o pela velocidade de acesso às informações.

Marta revela representações semelhantes ao que já foi discutido até aqui, caracterizando o papel mediador do computador no desenvolvimento das atividades através da escolha lexical “instrumento”. Segundo **Marta**, o computador é: *Um instrumento importantíssimo para este tipo de atividade.*

A participante concebe o computador como um instrumento, embora, possivelmente, não conheça o conceito teórico que embasa o termo quando inserido em um contexto de aprendizagem sob a perspectiva vygotskyana.

Nanda confirma o aspecto prático e veloz do computador no que diz respeito ao processamento de informações, embora ela não faça menção explícita ao computador como um instrumento mediador no processo de construção do conhecimento. Contudo, esclarece que foi através do computador que teve acesso a fontes de informações e que essas fontes auxiliaram na construção de conhecimento, como ilustra o excerto a seguir:

(...) essencial, pois foi através dele que pude acessar sites para construção do trabalho de uma forma rápida e prática.

Segundo **Pedro**, o computador assume papel de facilitador frente ao processo ensino-aprendizagem. Pressuponho que essa caracterização parta da premissa de que o computador pode proporcionar acesso a um volume extenso e diversificado de informações, e em uma velocidade significativamente rápida, facilitando, assim, o percurso entre a pesquisa das informações e a realização das atividades propostas na primeira tarefa comunicativa, visando ao desenvolvimento de habilidades de natureza lingüística e instrumental. **Pedro** diz que o computador foi : *Como um facilitador do processo ensino aprendizagem.*

Em suma, conluo que todos os participantes compreendem o computador como um equipamento capaz de aproximá-los de uma quantidade significativa de informações diversificadas em uma velocidade considerada rápida, o que, para eles, torna a inclusão do computador, uma “ferramenta ou instrumento”² indispensável em atividades de pesquisa.

No quadro a seguir, apresento uma síntese das representações dos participantes sobre o uso do computador no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa:

MOMENTO INTERMEDIÁRIO	RECORRÊNCIA
O computador pode auxiliar na pesquisa.	05
O computador pode ser uma ferramenta de pesquisa.	04
O computador pode ser uma ferramenta indispensável, importantíssima para pesquisa por conta de sua praticidade e velocidade na busca de informações.	02
O computador pode mediar a construção de conhecimento.	02
O computador pode facilitar o processo de aprendizagem.	02

Quadro 3.2 Representações sobre o uso do computado no momento intermediário.

Com base na discussão apresentada e no quadro anterior é possível inferir que as representações dos participantes no sobre o uso do computador no ensino-aprendizagem presencial de língua inglesa, nesse momento, podem ser resumidas da seguinte maneira: o computador é uma ferramenta de pesquisa prática que pode proporcionar acesso veloz a muitas informações, mediando o processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos. Para os participantes, o computador, visto como instrumento de acesso à informação passa a ser percebido como ferramenta, instrumento de pesquisa.

² Os termos, ferramenta e instrumento, foram empregados pelos participantes sem qualquer tipo de comprometimento teórico.

3.1.3 Momento Final

As informações que aqui serão apresentadas e discutidas são oriundas dos dois roteiros reflexivos que foram feitos ao término da segunda tarefa comunicativa da proposta e das notas de campo, geradas ao longo da pesquisa.

Como já informado no momento intermediário da pesquisa, **Kátia** e **Dani** deixaram de fazer parte do grupo, e, assim, não concluíram todas as atividades que compunham a primeira tarefa comunicativa, inclusive as reflexões propostas nos dois roteiros reflexivos. O mesmo ocorreu com as participantes **Pamela** e **Marta** durante a realização da segunda tarefa comunicativa: elas alegaram problemas particulares e de transporte, justificando assim, o fato de não poderem participar dos últimos encontros. Desse modo, as informações que serão apresentadas e discutidas nesse momento da pesquisa são oriundas das duas duplas que ficaram e que concluíram todo o processo.

A participante **Helen**, que em momentos anteriores compreendia o computador como uma ferramenta importante devido ao seu caráter inovador e de praticidade no que diz respeito ao acesso à informação frente às outras ferramentas utilizadas no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, mantém, ao término da segunda tarefa, o mesmo posicionamento diante do assunto em questão, como pode ser notado no excerto a seguir:

(...) como uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento da pesquisa, por facilitar a busca de informações e também pela praticidade na formatação do trabalho.

Felipe confirma suas representações iniciais, afirmando que o computador amplia a quantidade de informações; contudo, acrescenta que o fato de o computador proporcionar maior velocidade de acesso às informações, mostrando-se como uma ferramenta importante à pesquisa, não pode servir para que se ignore a existência de outras fontes de pesquisa, como livros, revistas, jornais. **Felipe** afirma:

Uma ferramenta i

A participante **Nanda** mudou suas representações iniciais, mencionando que e o uso do computador no ensino poderia ajudar na ampliação de seus conhecimentos, deixando de se caracterizar como método. **Nanda** considera que a inclusão do computador no ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto presencial exerce papel de facilitador no processo ensino-aprendizagem, pois possibilita rápido acesso a uma maior quantidade de informações e auxilia na produção e no desenvolvimento das atividades:

Um facilitador, tanto para criar e pesquisar, como para desenvolver as atividades.

Tais representações reveladas pela participante **Nanda** se assemelham às do participante **Pedro**, no que se refere ao caráter facilitador do computador no processo ensino-aprendizagem. **Pedro** diz que o computador foi:

Um facilitador para desenvolver as atividades.

Diante do exposto, infere-se que todos os participantes comungam da representação de que o computador é uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem por conta de aspectos relacionados à velocidade e capacidade de processamento de grande quantidade de informações, seja no processo de pesquisa, seja na produção e desenvolvimento de atividades referentes aprendizagem de língua.

No quadro a seguir, sintetizo as representações dos participantes sobre o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, no momento final da pesquisa:

	RECORRÊNCIA
O computador é uma ferramenta que pode facilitar o acesso à informação.	05
O computador pode facilitar a produção de atividades.	04
O computador pode proporcionar acesso veloz a muitas informações.	03
O computador pode facilitar a pesquisa e processamento de informações.	03

Quadro 3.3 Representações sobre o uso do computador no momento final.

Com base na discussão e no quadro anterior, é possível afirmar que, nesse momento da pesquisa, as representações dos participantes, a respeito do uso do computador no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa podem ser resumidas da seguinte

maneira: a utilização de uma ferramenta prática que pode proporcionar acesso veloz, melhorando e facilitando o processo de pesquisa, o processamento das informações e a realização de atividades.

3.1.4 Representações: um confronto

Diante de tudo que até aqui foi apresentado e discutido, é possível estabelecer um paralelo entre as representações reveladas pelos participantes nas etapas de realização das tarefas propostas.

Em forma de síntese, apresento no quadro a seguir, as representações dos participantes no decorrer dos três momentos nos quais estão divididos a primeira seção do capítulo de interpretação de dados:

MOMENTO INICIAL	MOMENTO INTERMEDIÁRIO	MOMENTO FINAL
O computador pode ser um instrumento prático.	O computador pode auxiliar na pesquisa.	O computador é uma ferramenta que pode facilitar o acesso à informação.
O computador pode proporcionar acesso veloz a muitas informações.	O computador pode ser uma ferramenta de pesquisa.	O computador pode facilitar a produção de atividades.
O computador pode ser um instrumento de acesso à informação.	O computador pode ser uma ferramenta indispensável, importantíssima para pesquisa por conta de sua praticidade e velocidade na busca de informações.	O computador pode proporcionar acesso veloz a muitas informações.
O computador pode proporcionar aprendizagem de língua e de conhecimentos de informática.	O computador pode mediar a construção de conhecimento.	O computador pode facilitar a pesquisa e processamento de informações.
O computador pode proporcionar a ampliação dos conhecimentos em língua inglesa.	O computador pode facilitar o processo de aprendizagem.	
O computador pode melhorar o processo de aprendizagem.		

experiência. No momento inicial uma representação recorrente era de que: *O computador pode proporcionar acesso veloz a muitas informações*. No momento intermediário isso se confirma: *O computador pode ser uma ferramenta indispensável, importantíssima para pesquisa por conta de sua praticidade e velocidade na busca de informações*. E, no momento final essa representação é confirmada: *O computador pode proporcionar acesso veloz a muitas informações*.

Também é verdade que houve mudança de algumas representações. No momento inicial e intermediário uma representação recorrente era de que: *o computador pode facilitar o processo de aprendizagem*. No momento final, há a recorrência de que: *o computador pode facilitar a pesquisa e processamento de informações*. Nesse sentido, o computador não é visto apenas como um facilitador do processo de aprendizagem, mas, sim, um facilitador do processo de pesquisa e processamento de informações.

3.2 O fenômeno em foco: A vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em ambiente presencial

3.2.1 Os temas que estruturam essa vivência

Após um contínuo processo de refinamento das unidades de significados e de interpretação dessas, foi possível encontrar os temas e sub-temas que estruturam o fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador por professores de Letras em formação em contexto presencial. Esse refinamento ilustra o processo de tematização que permitiu identificar os temas que estruturam o fenômeno em foco, possibilitando maior compreensão de sua essência. Tais temas – conhecimento, interação e ambientação – serão apresentados a seguir.

3.2.1.1 Conhecimento.

Conhecimento é um dos temas que estrutura o fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em contexto presencial. Esse tema apresenta dois sub temas, *o conhecimento de natureza instrumental e o conhecimento de natureza lingüística*. Para justificar essa subdivisão, apresento

depoimentos dos participantes e minhas interpretações. Antes, porém, apresento o diagrama que ilustra a relação entre temas e seus respectivos subtemas a seguir:

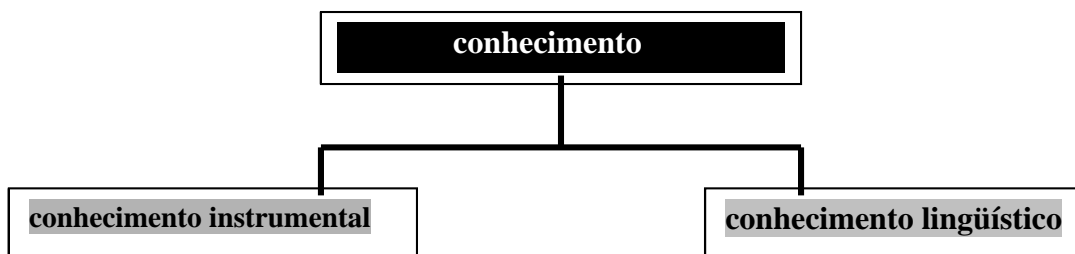


Diagrama 3.1 O tema conhecimento e seus subtemas.

Helen, que no momento inicial pensava em aprimorar seus conhecimentos, parece apresentar satisfação em relação às expectativas anteriormente mencionadas. É possível inferir, através do trecho a seguir, que a participante afirma ter gostado muito da experiência, em razão de ter tido a oportunidade de operacionizar conhecimentos de natureza lingüística e instrumental:

Através desta pesquisa pude por em prática meus conhecimentos de Língua Inglesa em pesquisas na Internet; o que gostei muito!!! Aprendi que consigo resolver problemas, mesmo que estes estejam/sejam em Inglês.

Tal opinião da participante revela a contribuição desta vivência no que diz respeito aos processos de letramento em língua inglesa e digital, pois a participante pôs em prática os seus conhecimentos com um propósito definido, de forma a utilizar-se de determinados códigos lingüísticos em função de realizar a tarefa proposta e atingir seus objetivos.

Felipe, que inicialmente revelou expectativas no sentido de ampliar conhecimentos para poder usar melhor o idioma inglês, também apresenta traços semelhantes ao de **Helen** no que tange aos processos de letramento. Ele afirma ter-se familiarizado com vocábulos da língua inglesa em um contexto específico, e aprendido a maneira de utilizar o computador com propósitos definidos. Isso pode ser notado quando ele afirma:

Familiarizei-me com maior clareza a respeito do vocabulário empregado em outro idioma, no universo do turismo, sobre como usar o computador para essa finalidade. Consegui pesquisar com maior facilidade e rapidez, maior destreza, assuntos que me despertarem maiores interesses.

Pamela tinha por expectativa melhorar e ampliar seus conhecimentos em língua inglesa e, após participar das atividades que compuseram as duas tarefas comunicativas, revela que o que aprendeu:

O que aprendo em sala de aula ganhou mais importância depois dessa pesquisa.

Tal excerto possibilita afirmar que a participante revela traços de um processo de letramento em desenvolvimento no que se refere ao uso da língua, além de possibilitar a percepção da importância do que lhe é ensinado no curso de Letras, tornando o processo ensino-aprendizagem mais significativo.

Marta assemelha-se a todos os outros participantes anteriormente apresentados, pois revela relativa proximidade para com as mesmas questões referentes à importância com que recebeu o que lhe é ensinado no curso Letras e como isso se tornou significativo, tal interpretação se justifica a partir do excerto destacado a seguir, no qual destaco a opinião de **Marta**:

O meu aprendizado foi de grande valia e de grande significado para o meu curso de Letras.

Nanda, que tinha por expectativa ampliar seus conhecimentos em língua inglesa e conhecer outras possibilidades no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem revela, ao final, que houve aprendizagem e construção de conhecimento através do trabalho de pesquisa que foi vivenciado durante as tarefas comunicativas, de forma que esse tornou-se significativo. Afirma que o que foi aprendido não é algo a ser esquecido facilmente, o que também revela sua possível visão de aprendizagem. **Nanda** afirma que:

Foi um aprendizado adquirido na prática; foi um conhecimento que nós construímos passo a passo; pesquisando item por item; não foi algo que recebemos prontos, nós buscamos por ele; portanto é algo que não esqueceremos.

Pedro tinha por expectativas conseguir subsídios que lhe trouxessem conhecimento tanto para o trabalho de conclusão do curso, como também na ampliação dos horizontes em relação à prática docente. Nesse sentido, o que se pode notar é a construção consciente de

conhecimento para o uso da máquina com propósitos definidos, o que infiro ser a manifestação dos processos de letramento digital e lingüístico. **Pedro** afirma:

Hoje tenho conhecimento para pesquisar em site de busca na procura de imagem e mapas, lendo em inglês sem o auxílio de um dicionário.

Tendo em vista as expectativas dos participantes e todo o desenvolvimento da pesquisa, em síntese, é possível afirmar que a vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em ambiente presencial, sob a ótica dos participantes, revela que é possível haver a construção do conhecimento instrumental e lingüístico como um de seus temas estruturantes.

3.2.1.2 Ambientação

O conhecimento construído durante a produção das tarefas comunicativas foi tema marcante da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em contexto presencial, possibilitando identificar que, além dele, a ambientação também se revela como tema estruturante do fenômeno em foco. Sua identificação me levou a perceber que ele é sustentado por dois subtemas: *ambientação real* e a *ambientação virtual*, representados no diagrama a seguir:

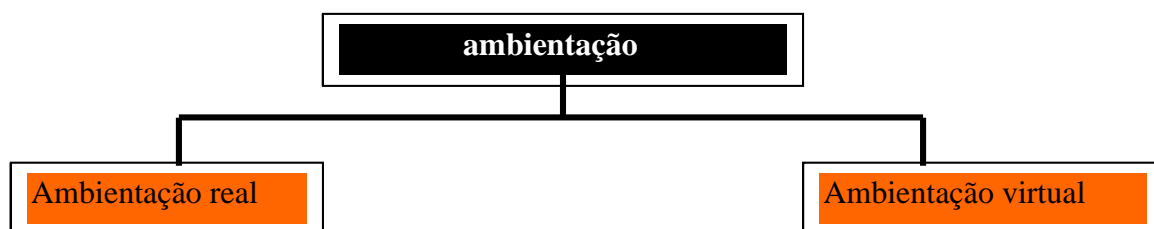


Diagrama 3.2 O tema ambientação e seus subtemas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível identificar, de forma nítida, a ênfase dada ao fato de o computador pode criar uma ambientação capaz de proporcionar uma sensação de realidade no que diz respeito às informações pesquisadas e ao uso da língua no desenvolvimento de atividades de pesquisa e produção textual. Para ilustrar essa interpretação, apresento a seguir, as declarações dos participantes a respeito dessa ambientação.

Helen afirma:

O trabalho está bem feito, gostei do pacote de 5 dias por empreendimentos da Disney!

Felipe afirma:

Gostei da apresentação da dupla, pois os dados levantados por eles; creio que daria um bom suporte para turistas decidirem, caso estivessem em mente ir para MIAMI. A pesquisa elaborada por eles convenceria sem grandes dificuldades tais turistas.

Nos comentários de **Helen** e **Felipe** (que avaliaram o trabalho de Pâmela e Marta) pude notar algumas informações como nome de lugares do país que **Pamela** e **Marta** pesquisaram (Miami, United States). **Helena** e **Felipe** demonstram terem sido seduzidos pelo conteúdo apresentado pela dupla avaliada, permitindo-me inferir, que tal aspecto se deu por conta da veracidade das informações e a ambientação real recriada virtualmente pelo computador.

Pedro e **Nanda** ao avaliarem o trabalho da dupla **Felipe** e **Helen** também se ativeram a aspectos oriundos da ambientação, tais como fotos que se assemelham a representações de imagens e pela veracidade das informações apresentadas. Segundo **Pedro**, a dupla proporcionou a sensação de estar de fato vivenciando as informações apresentadas no seu contexto real de utilização. Ele afirma:

O grupo se preparou realmente para a apresentação, a Helen passava uma segurança como se ela já estivesse tido lá e como se estivesse feito as compras os passeios.

Nanda afirma:

O que mais me chamou a atenção foi o Hotel, achei parecido com os prédios do centro da cidade de São Paulo.

Pamela e **Marta** ao avaliarem o trabalho de **Pedro** e **Nanda** enfatizaram questões referentes à veracidade das informações, ao domínio do assunto apresentado e à quantidade de informações distribuídas nos slides, tal como fotos para ilustrações e

comunicação visual mais detalhada, para criar virtualmente uma ambientação capaz de proporcionar uma possível sensação de uma ambientação real. **Pamela** afirma:

Foi uma ótima apresentação. os participantes demonstram domínio sobre o assunto, parece que nós estamos lá mesmo.

Marta afirma:

(...) faltou especificar com mais detalhes os roteiros, e também ilustrar mais os passeios e compras com fotos etc, mais informações, pois assim podemos conhecer melhor o lugar sem precisar ir lá.

Tendo em vista as expectativas dos participantes e todo o desenvolvimento da pesquisa, em síntese, pode-se afirmar que a vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em ambiente presencial revela a exposição a uma *ambientação* que, recriando o ambiente real e virtual, possibilita aos participantes a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos de natureza instrumental e lingüística.

3.2.1.3 Interação

Interação talvez seja, entre os temas identificados, o mais destacado na manifestação estudada do fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediado pelo computador em contexto presencial. É possível encontrar indícios de sua relevância ao longo de todo o curso, na relação que se estabelece entre: *aluno/máquina*, *aluno/informação*, *aluno/aluno*, *aluno/língua*, e *aluno/professor*. Assim sendo, o tema pode ser dividido em cinco subtemas conforme apresento no diagrama a seguir:

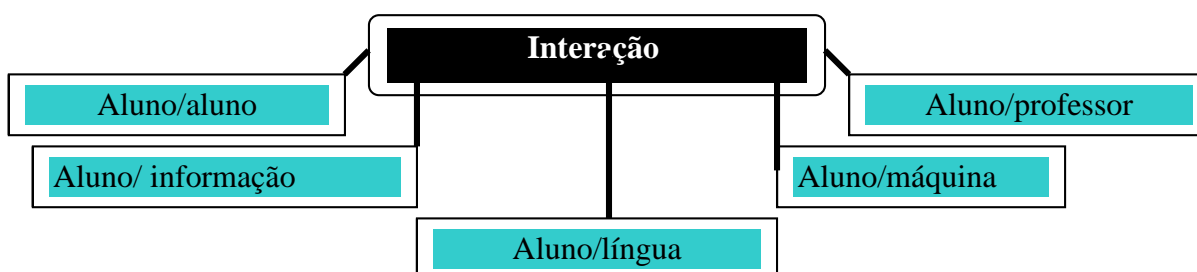


Diagrama 3.3 O tema interação e seus subtemas.

Segundo **Nanda**, a inclusão do computador no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa proporciona uma aprendizagem rápida e interativa que pode ser facilitada pelo instrumento mediador, o computador. Tal percepção sinaliza a possibilidade de interação entre o aluno e a máquina como um mediador da aprendizagem, como ilustra o excerto a seguir:

Através do computador o acesso a Língua Inglesa fica mais rápido e interativo, facilitando o aprendizado.

As reflexões de **Helen** e **Felipe** (que observaram o trabalho de **Nanda** e **Pedro**), indicam que há dois outros possíveis subtemas: interação *aluno/informação* e *interação aluno/aluno*. Esses subtemas, também podem ser confirmados quando se analisa o plano de aula da dupla, cujo objetivo é proporcionar a construção de conhecimento através de informações oriundas de países que possuem a língua inglesa como 1^a língua, o que enfatiza a *interação aluno/informação*, conforme ilustra o excerto a seguir:

Trabalhar os principais países de Língua Inglesa (África do Sul, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Reino Unido) com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (antiga 7ª série), para que estes alunos adquiram mais informações sobre esses países; assim, promover maior conhecimento (isto se dará através da interação entre os alunos, o computador e a Língua Inglesa).

O outro subtema, *interação aluno/aluno*, está também marcado no excerto anterior no qual **Helen** e **Felipe**, além de interagirem durante a experiência que viveram, também afirmaram que as informações podem promover a construção do conhecimento através da interação entre os alunos, e com a informação. Nesse sentido, pressuponho ser o caso de dois subtemas interligados. A interação *aluno/aluno* se dá através de um canal estabelecido pela interação *aluno/informação*. Nesse sentido, compreendo que a necessidade da troca de informação para a produção das atividades, gera a *interação aluno/aluno*. Também foi possível perceber que entre **Pedro** e **Nanda** houve auxílio mútuo durante o trabalho, trocaram informações sobre os sites pesquisados e sobre informática.

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à interação estabelecida entre os participantes e a língua inglesa, denotando uma maior preocupação com o conteúdo e, não com a forma.

É possível notar que o que chamou a atenção de **Felipe e Helen**, ao comentarem o trabalho da dupla, **Nanda e Pedro**, foi a possibilidade de se obter informações sobre países de

3.2.2 A estrutura do fenômeno: o todo e as partes

Após apresentados os três temas e seus respectivos sub-temas, apresento agora a estrutura que compõe o fenômeno da vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em contexto presencial. No diagrama a seguir é possível verificar como o fenômeno em foco se estrutura, a partir da manifestação investigada:

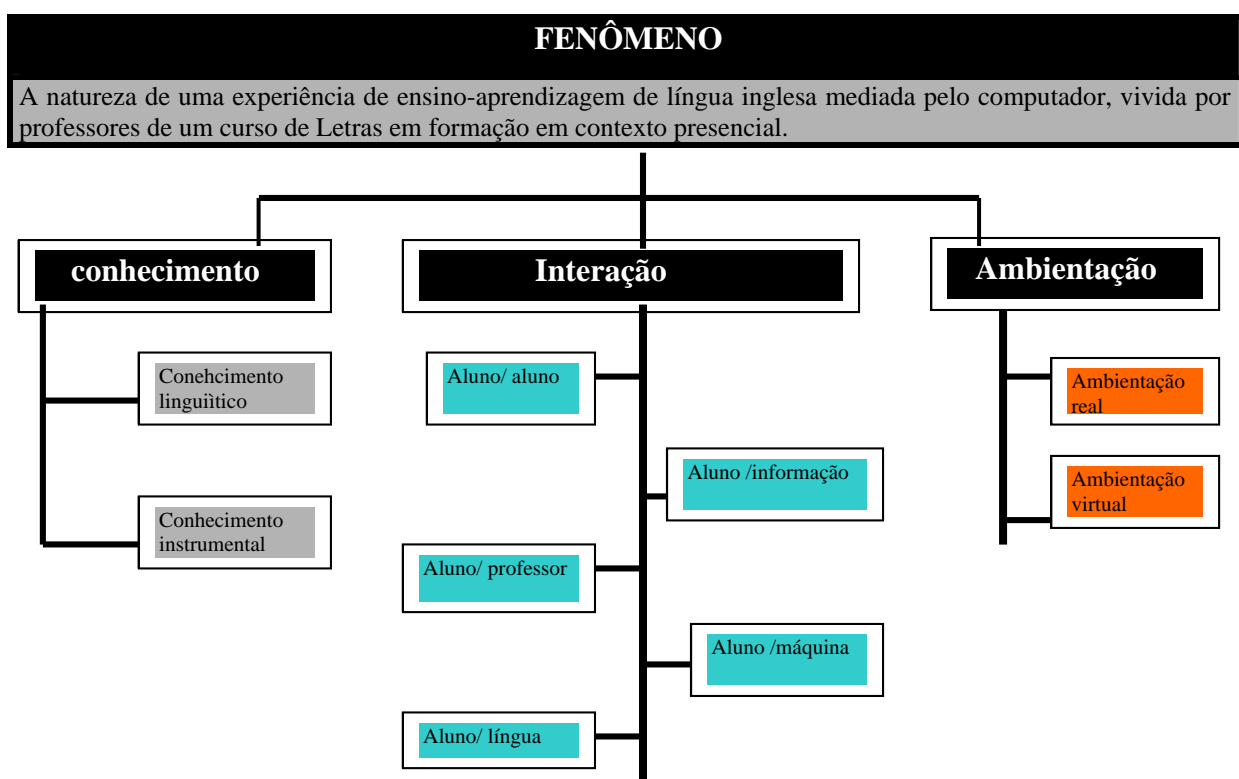


Diagrama 3.4 A estrutura do fenômeno.

No diagrama anterior, é possível observar a estrutura do fenômeno cuja interpretação pode ser feita da seguinte maneira: a vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador em contexto presencial envolve, na sua essência, a possibilidade de construção de conhecimento de instrumental e lingüístico através da interação sinérgica³ estabelecida entre aluno/aluno, aluno/informação, aluno/máquina, aluno/língua, e aluno/ professor durante a realização de atividades desenvolvidas em uma

³ Interação, um dos temas que apresenta maior destaque nessa vivência, possui uma relação sinérgica entre seus respectivos subtemas, pois todos de alguma forma estão interligados e exercem influência direta uns sobre outros, desencadeando uma força nutriz em torno da complexa engrenagem que caracteriza a interação nesse contexto.

ambientação em que o real é recriado virtualmente, desencadeando uma sensação de realidade e mediando o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.3 Repercussão da experiência vivenciada pelos participantes

Nessa seção serão apresentadas algumas considerações feitas pelos participantes depois de terem vivenciado o fenômeno aqui estudado. Nesse momento, os participantes revelam como se sentem agora que conhecem e puderam vivenciar um processo de aprendizagem de língua inglesa mediado por computador no contexto presencial.

Segundo **Nanda**, esse tipo de trabalho promoveu o desenvolvimento interdisciplinar e poderia ser um forte aliado para a busca de processos interativos entre professores de disciplinas diferentes e os alunos, como ilustro a seguir:

Este tema do trabalho é interdisciplinar, logo poderia ser trabalhado com professores de outras matérias, assim promovendo a interação entre professores e alunos.

O participante **Pedro**, através dessa experiência, pôde perceber que para trabalhar com o computador em sala de aula para fins educativos não é necessário possuir programas educativos especiais, mas, sim, preparo, criatividade, uma vez que a realidade por ele vivenciada na escola pública estadual apontava-lhe grandes dificuldades por conta de máquinas (computadores) obsoletas, logo, incapazes de ler softwares avançados para tal finalidade. Mas a partir dessa experiência, **Pedro** passa a pensar diferente, afirmando:

O trabalho serviu para jogar por terra a teoria de que para acontecer aulas na sala de informática são necessários programas especializados e que o computador do estado não tem memória suficiente para fazer a leitura.

Nos comentários da participante **Nanda**, há um aspecto importante que deve ser considerado altamente relevante, pois é justamente esse um dos propósitos de pesquisas como esta: gerar a curiosidade e promover o interesse de outras pessoas ligadas à educação em conhecer e utilizar-se desses estudos para melhorar a sua prática docente. Segundo **Nanda**, uma outra professora da unidade escolar em que ela trabalha interessou-se pelo trabalho desenvolvido pela participante e pediu-lhe uma cópia para que possa utilizá-lo com

seus alunos, po

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe à luz resultados que contribuem para as pesquisas em CALL ampliando a literatura nacional nessa área, já que grande parte das referências é de origem estrangeira. Recentemente, a manifestação de interesse de autoridades governamentais em implantar o computador nas escolas públicas de todo o país torna necessário o desenvolvimento de estudos que auxiliem nesse processo de inclusão digital, fornecendo conhecimento científico baseado na associação entre prática e teoria, auxiliando a professores e pesquisadores a vivenciar o uso do computador como um instrumento mediador do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Esta pesquisa revela que o computador é percebido

informações desperta o interesse no aprendizado, pois é possível estabelecer uma conexão entre o conhecimento construído e seu cotidiano.

Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para estudos na área da Lingüística Aplicada, apresentado resultados que podem auxiliar em pesquisas que contemplem o ensino-aprendizagem de língua inglesa mediado por computador, fornecendo subsídios para questões de natureza lingüística, pedagógica, filosófica, tecnológica, estabelecendo interdisciplinaridade entre domínios científicos em que a linguagem é utilizada para desempenhar papel transformador, visando eliminar as barreiras dos mais diversificados meios de exclusão social.

Como os domínios da Lingüística Aplicada são amplos e flexíveis, constata-se que esta pesquisa apresenta limitações relacionadas à questão social, pois embora o letramento digital do professor possa melhorar o processo de ensino-aprendizagem, não é possível afirmar que promovendo a inclusão digital e democratizando as oportunidades de uma sociedade digitalizada, não seja desencadeada a exclusão digital daqueles que não conseguiram ser incluídos.

Como esta pesquisa limitou-se a contemplar professores em formação, o que pode ser observado é que os professores em serviço, vivenciando esse processo de digitalização da sociedade, possuem relativo conhecimento da potencialidade do computador como instrumento pedagógico; sobretudo, ainda há professores carentes de cursos de reciclagem que os preparem para essa realidade que ora se apresenta.

Dessa forma, a necessidade de haver pesquisas e cursos que explorem o uso da máquina em ambientes de aprendizagem de inglês e contemplem a inclusão digital de profissionais em serviço apresenta-se como uma lacuna que precisa ser preenchida para que, desta forma, se tenha o maior número possível de professores em processo de letramento digital capazes de incluir seus alunos no mundo digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLI, E. S. 2002. *Computador na aula de inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

ALMEIDA, M.E.B. 2000. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores*. Tese de Doutorado – Programa de Pós- Graduação em Educação e Currículo, PUC-SP.

ALMEIDA, M.E.B. 2003. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA M. (Org.). *Educação online, teorias, legislação, formação cooperativa*. Ed. Loyola.

_____, M. E. B. 2005. Letramento digital e hipertexto: contribuições a educação. In: PELLANDA, N. M & SCHLUNZEN, K. & SCHLUNZEN, E. T. M. & C. 2005. *Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. DP&A.

BELLONI, M. L. 2001. *Educação à distância*. Autores associados.

BRASIL, 1998. *Plano Nacional de Educação*. Lei Federal nº 10.172, p133–159.

BRUNNER, J. J. 2004. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?*. Ed Cortez.

CLARCK, J. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford University Press.

COSTA, C. M. 2003. *Reflexões sobre mudanças: desenhando e redesenhando oficinas virtuais*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

CRESCITELLI, M. F. C. & ELLIAS, V. M. S. 2002. *Características do discurso eletrônico: interação no ensino de língua portuguesa Intercambio*. Ed. Educ. Vol.XI.

DILTHEY, W. 1994. The hermeneutics of the human sciences. In: MUELLER-VOLLMER, K. (Ed.).1994. *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The continuum Publishing Company.

DURKHEIM, E. 1924/1970. *Sociologia e filosofia*.Universitária.

FREIRE, M.M. 1992. *Interação e Simulação Computadorizada: uma proposta em CALL*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.

FREIRE, M.M. e LESSA, A. 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L e RAMOS, R. (orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.

GEE, J. P. 1996. *Social linguistics and literacies*. Ed. Taylor & Francis.

HABERMAS, J.1981. *Teoria de la acción comunicativa*. Ed. Taurus.

HEIDEGGER, M.1994. Phenomenology and fundamental ontology: the disclosure of meaning. In: MULLER-VOLLMER, K (Ed.). 1994. *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The continuum Publishing Company.

HEATH, S. 1982. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Ed. Ablex.

HERNANDEZ, F. 1998. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. (Trad.) Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Ed. Artmed.

HOVER, D. 1986. *Think Twice*. Cambridge University Press.

HUSSERL, E. 1913/1962. *Phenomenology and the Crisis of Philosophy*. Harpere Torchbooks.

IFA, S. 2006. *A Formação Pré – Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

KENSKI, V.M. 2001. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. Pioneira/ Thomson Learning.

KLEIMAN, A.1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras.

KLEIMAN, A. 1998. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Mercado de Letras, p. 173-203.

LEONTIEV, A. N. 1972/1978. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Horizonte Universitária.

LÉVY, P. 1993. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34.

LEVY, M.1997. *Computer-Assisted Language Learning: concept and concept*

LOPES, M. C. L. P. 2002. Interação nas aulas de inglês oral: em sala de aula e em laboratório de informática. Intercâmbio.

MEDRADO, B.1998. *Das representações aos repertórios: Uma abordagem construtivista*. Revista Psicologia e Sociedade, n° 1, vol.10.

MERLEAU-PONTY, M. 1962. *Fenomenologia da Percepção*. Ed. Freitas Bastos

MORAN, J. M. 2000. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. et all. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Ed. Papirus.

MOREIRA, F.H.S. 2003. Evolução do uso do computador no ensino de línguas. *Revista Letras*, n° 59, p.281-290.

MOSCOVICI, S. 1961/1978. *Representação social da psicanálise*. Zahar Editores.

_____. 1984. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M. & MOSCOVICI, S (Eds.). 1984. *Social representations*. Cambridge University Press.

_____. 1994. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. (ed.) *Lés représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

MCDONOUGH J. & MCDONOUGH, S.1997. *Research methods for English language teachers*. Arnoud.

NEVES, A e CUNHA, F. P. C. 2000. *Projetos Virtuais: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Ed. Universitária UFPE e Ed. Anhembi Morumbi.

NUNAN, D. 1989. *Designig Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

OLIVEIRA, M. K. 2005. *VYGOTSKY Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-historico*. São Paulo: Ed. Scipione.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PERINA, A. A. 2003. *As Crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

POTTER, J. & WETHERELL, M.1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications.

PRETTO, N. L. 2001. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o sempre. In

WARSCHAUER, M., & MESKILL, C. 2000. Technology and second language learning. In Rosenthal, J. (Ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Disponível em: www.gse.rici.edu/faculty/markw/paper.html. Capturado em 25/09/2006.

ANEXOS
ANEXO 1: Questionário ⁴

1. Você possui computador?

() Sim, em casa.

() Sim, no trabalho.

() Não.

2. Você tem acesso a computador:

() em casa

() no trabalho

() na instituição em que estuda.

() em outro(s) local(ais). Indique qual(ais).....

3. Com que frequência você usa o computador?

..... horas por dia

..... horas por semana

..... vezes por dia

..... vezes por semana

Outra:

4. Que atividades você costuma desenvolver no computador?

5. Que programas você conhece?

6. Que programas você utiliza e para quê?

⁴ Questionário elaborado por França, M. M. 2006.

7. Você utiliza a Internet?

() Sim. Que sites e para quê?

() Não. Por quê?

8. Com que frequência você utiliza a Internet?

..... horas por dia

..... horas por semana

..... vezes por dia

..... vezes por semana

Outra:

9. Você já utilizou o computador para estudar língua inglesa?

() Sim. Como?

() Não. Por quê?

10. Você já participou de algum curso de línguas em ambiente mediado pelo computador?

() Sim. Qual? Como foi essa experiência?

() Não. Por quê?

12. Qual a sua opinião sobre a possibilidade de uso do computador no ensino de inglês? Que aspectos positivos e negativos você poderia apontar, neste momento?

13. Quais são suas expectativas para este curso? Que contribuições você espera dele? Explique suas respostas.

14. Na sua opinião, este curso será diferente dos oferecidos em ambientes não mediados pelo computador?

() Sim. Em quê?

() Não. Por quê?

15. Na sua opinião, como será a aprendizagem de inglês no ambiente mediado pelo computador? Justifique sua resposta.

16. Neste momento, você aconselharia um colega a se inscrever num curso de inglês mediado pelo computador?

() Sim, porque.....

() Não, porque.....

() Talvez, porque

ANEXO 2 : Roteiros reflexivos 1 e 2.

Roteiro Reflexivo das Tarefas Comunicativas

ROTEIRO - 01⁵

Cada participante faz um comentário por escrito sobre apresentação de cada trabalho com base no roteiro do quadro a seguir:

Tipo de material	Acesso e Finalidade
Público-alvo	Mais específico (inclui pré-requisitos) Menos específico
Conteúdo	Objetivos gerais (lingüísticos, instrumental) Objetivos específicos (lingüísticos, instrumental) Quantidade de informações
Layout	Com + foco no conteúdo Com + foco na forma Organização/ disposição das informações - Apelo visual
Origem do Material	Existe indícios de pesquisa (citações, elementos teóricos explícitos). Fundamentação nas experiências do autor.

ROTEIRO - 02⁶

Cada participante faz uma reflexão sobre todas as atividades desenvolvidas pela sua dupla com base no seguinte questionamento :

- a) O que fez ?
- b) Como se sentiu? Gostou / não gostou ? Por quê?
- c) Que facilidades e dificuldades você encontrou ?

⁵ Roteiro adaptado por França, M. M. 2006.

⁶ Roteiro elaborado por França, M. M. 2006.

- d) Como resolveu os problemas ?
- e) Como viu o computador nessas atividades ?
- f) O que aprendeu sobre Língua Inglesa e o uso do Computador ?
- g) Que significado você dá ao que aprendeu considerando a Língua Inglesa ?
- h) Considerando o computador, o que você é capaz de fazer agora que não conseguia fazer antes ?
- i) O que você acha agora da inclusão do computador no ensino de língua inglesa?
- j) Como você vê o uso da língua inglesa no desenvolvimento e produção dessa tarefa?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

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](#)