

**ALESSANDRA CRISTINA SENRA SANTIAGO**

**EDUCAÇÃO, CIBERCULTURA E  
APRENDIZAGEM DO INGLÊS TÉCNICO**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Estrella Bohadana.

Rio de Janeiro  
2006

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

*S235 Santiago, Alessandra Cristina Senra*

Educação, cibercultura e aprendizagem do inglês técnico / Alessandra Cristina Senra Santiago. – Rio de Janeiro, 2007.  
146 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade Estácio de Sá, 2007.

Bibliografia: f. 125-128.

1. Tecnologia educacional. 2. Língua inglesa – Ensino auxiliado por computador. I. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**EDUCAÇÃO, CIBERCULTURA E APRENDIZAGEM DO INGLÊS TÉCNICO**

elaborada por

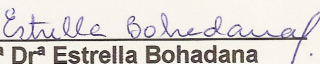
**ALESSANDRA CRISTINA SENRA SANTIAGO**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

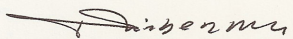
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 22 de novembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

  
Profª Drª Estrella Bohadana  
Presidente  
Universidade Estácio de Sá

  
Profª Drª Lina Cardoso Nunes  
Universidade Estácio de Sá

  
Profª Drª Elisabeth Santos Silveira  
Fundação Getúlio Vargas On-Line

*À minha mãe e amiga Rosane que foi uma das pessoas mais humanas que já conheci. Mulher guerreira que me ensinou os principais valores da vida. Saudades e lembranças eternas....*

*Ao meu pai e amigo Mário que nunca mediu esforços para prover meus estudos e sempre me incentivou a conquistar o meu espaço nesse mundo.*

*À minha orientadora e amiga Estrella, a quem carinhosamente chamo de Estrellinha, que só me fez crescer como pessoa. Pelos vários problemas pessoais que a vida me impôs no percurso do mestrado, se não fosse o total apoio e incentivo dela, talvez essa dissertação poderia não existir...*

*Amo vocês.....*

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. e amiga Estrella Bohadana, por ser um ser humano realmente humano, paciente, atencioso, carinhoso e extremamente competente. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial e mostrar a “luz” nos diversos caminhos que temos que trilhar....

À Profª Drª. Alda Judith Alves-Mazzotti, por não ter medido esforços para credenciar este Mestrado visando à qualidade do curso.

Aos Professores Drº. Marco Silva, Drª. Lina Cardoso e Drª. Lúcia Maurício com quem compartilhei encontros semanais.

À Profª Drª. Neise Deluiz pelos valiosos conhecimentos, pelo carinho e pelas conversas fora de sala de aula.

À Profª Dra. Lina Cardoso e à Profª Dr.ª Elisabeth Santos da Silveira por terem nos dado a honra de aceitar o convite para participar da Banca Examinadora.

À UNESA pela concessão da bolsa parcial durante o mestrado.

À equipe da biblioteca que me ajudou quando precisei.

À bibliotecária e amiga Érica Resende por ser sempre solícita aos meus “pedidos de socorro” e que me tirou várias dúvidas sobre as normas da ABNT.

À equipe da secretaria do mestrado Margarida, Ana Paula, Aline, Ingrid e Áurea pela atenção e carinho.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam as incertezas dessa longa jornada.

À minha irmã Rachel e ao meu irmão Marcello, que apesar de todas as turbulências que passamos, formamos uma família unida. Amo vocês!

À minha sobrinha Jéssica por ter compreendido os momentos que não pude passear e nem mesmo fofocar.

À minha ajudante Delma que manteve a minha casa organizada, roupa lavada e comida gostosa.

À minha doce cadela Malu que passava horas e horas do meu lado enquanto eu lia e escrevia.

Aos meus queridos tios César e Teresa pelo incondicional apoio familiar e pelos almoços caprichados.

À minha madrinha Cristina que com suas conversas sempre me incentivou a continuar a batalhar.

À minha amiga e companheira de todas as disciplinas do mestrado Fernanda Nunes por formamos uma dupla em sintonia perfeita entre a informática e a língua portuguesa. Vencemos essa batalha!

Ao meu amigo e professor João Mendes por ter feito a revisão do meu trabalho e por todos os conselhos de vida.

À minha amiga e professora Kátia Almeida por questionar e debater as teorias da minha dissertação, pela ajuda na construção dos gráficos, pelo fiel apoio e pela amizade que nasceu nesse encontro acadêmico e que irá perdurar por muitos e muitos anos.

Ao meu amigo Nélio que por inúmeras vezes cedeu sua esposa, Kátia, e sua casa para que eu invadissem sem hora de ir embora.

Ao amigo Luis Zorraquino pela forma carinhosa que me acolheu em sua casa para que as discussões teóricas fossem realizadas, cedendo inúmeras vezes seu computador.

Ao amigo e professor da língua portuguesa Marcio Mori pelas dicas bibliográficas e sugestões teóricas.

À minha amiga e professora Cláudia Machado pelas conversas, pelo apoio, carinho e por sempre entender as minhas questões sobre a vida.

Ao casal de amigos Leo e Vera pelas conversas, sessões de cinema e dvd, pela companhia agradável que vocês sempre foram nos momentos de diversão.

À minha turma de passeios e viagens Andréa (comadre), Alexandre (compadre), Carla, Marcelão, Marcio, Marcelo, Bia, Denis e companhia ilimitada por compreenderem a minha ausência e pelo carinho e consideração de anos de amizade.

À minha afilhada Luíza por me proporcionar boas risadas e que apesar de ainda não ter noção do que seja a vida, tenho certeza que compreendeu a ausência da dindinha em vários momentos.

Às minhas gracinhas de avós Margarida (que passou para um outro plano) e Glória pelos bate-papos e principalmente por todas as orações. Essa dupla tem muita fé.

À minha amiga de infância Samantha que nos altos e baixos da minha vida esteve do meu lado e que ultimamente me ensinou muita coisa.

À minha amiga Tatiana que compartilhou vários momentos acadêmicos e que na dissertação me deu muita força.

As novas amigadas que surgiram e despertaram dentro de mim um outro lado da vida que estava adormecido. O lado onde habita as coisas simples do cotidiano que nos proporcionam momentos de felicidade. Valeu Cíntia e Rafael!

A todos aqueles que, apesar de eu não mencionar, ajudaram indiretamente com pensamentos positivos e boas vibrações.

E, finalmente, a Deus por ter colocado toda essa gente maravilhosa no meu caminho e por ter sempre me abençoado nessa vida.



“Ter fé é assinar uma folha em branco e deixar que Deus escreva o que quiser.”  
(Rui Barbosa)

## RESUMO

Na tentativa de adequar a Educação às exigências introduzidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as novas demandas do mercado de trabalho, o Ministério da Educação – MEC – por meio da Portaria 2.253, de 18/10/2001, passou a permitir os cursos superiores semi-presenciais, que ofereçam atividades *online* desde que estas não excedam 20% do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. O objetivo deste estudo foi avaliar possibilidades e limitações da disciplina de Inglês Técnico, oferecido por um curso de graduação tecnológica de uma Instituição Particular de Ensino Superior (IPES) do Rio de Janeiro, na modalidade semi-presencial. Trata-se de uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, mas que se valeu de métodos e técnicas quantitativas. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário aberto e um questionário fechado para os alunos e um diário de campo para registrar os diferentes comportamentos e desempenhos dos alunos nas aulas presenciais e *online*. A análise dos dados foi realizada à luz de abordagens teóricas, como as de David Crystal, Denis de Moraes, Paulo Freire, Pierre Lévy, René Dreifuss, Mak Halliday, Angus McIntosh, Peter Strevens, entre outros. Conclui-se que, neste grupo, as limitações foram maiores do que as possibilidades oferecidas pelos 20% de atividades *online* no processo ensino-aprendizagem. O resultado se deveu, principalmente, à baixa participação da maioria dos alunos, que não demonstraram interesse em acessar o *site* para realizar as tarefas. Verificou-se que faltam ao aluno autonomia, disciplina, responsabilidade, concentração e criticidade na execução das tarefas que são pré-requisitos para o uso da mídia. Observou-se ainda, que, se por um lado houve contato face a face semanal entre os alunos e o professor e domínio do uso do computador por parte dos alunos, por outro, estes apresentaram dificuldade de expressão escrita, tanto em inglês quanto em

português. Além disso, muitos alunos alegaram falta de tempo para a realização das tarefas, contrariando a idéia de que com a flexibilização os estudantes teriam mais tempo para executar as atividades.

Palavras-chave: Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Flexibilização, Inglês Técnico.

**ABSTRACT**

In the attempt to adjust the Education to the requirements introduced by the information and communication technologies (ICT) and the new demands of the labor market, the Education Department, by means of decree 2.253 (18/10/2001), allows universities to offer online activities as long as they do not exceed 20% of the total class time. The purpose of this study is to evaluate possibilities and limitations of a Technical English Course, in a technological graduation course of a private university in Rio de Janeiro. The nature of this research is basically qualitative, although quantitative data have been used. In order to gather data, questionnaires and field annotations have been used. The students' different behavior and performance were registered in them. The analysis of the data was made based on David Crystal's, Denis de Moraes', Pablo Freire's, Pierre Lévy's, René Dreifuss', Mak Halliday's, Angus McIntosh's, Peter Strevens' theories among other authors'. It was concluded that, in this group, the limitations were bigger than the possibilities offered by the 20% online activities in the teaching-learning process. It happened, mainly, because of the most students' low participation. They were not interested in accessing the site to do the tasks. It was also checked that students lacked autonomy, discipline, responsibility and concentration which are fundamental to the media use. Although students attended classes at university every week and knew how to use a computer, they had difficulties in writing in English as well as in Portuguese. Moreover, many students said they lacked time to do the tasks which goes against the idea that with flexibilization students would have more time to carry out their activities.

Key words: Education, Information and Communication Technology, Flexibilization, Technical English.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Qual a sua idade?	61
GRÁFICO 2	Qual é o seu sexo?	62
GRÁFICO 3	Qual seu estado civil?	63
GRÁFICO 4	Qual a sua renda pessoal?	64
GRÁFICO 5	Como a sua faculdade é paga?	65
GRÁFICO 6	Qual é a escolaridade de seu pai?	67
GRÁFICO 7	Qual é a escolaridade de sua mãe?	67
GRÁFICO 8	Você tem computador em casa?	69
GRÁFICO 9	Você tem internet? Se sim, qual o tipo de acesso?	69
GRÁFICO 10	Qual o meio de comunicação que tem mais acesso?	71
GRÁFICO 11	Você tem acesso à internet?	71
GRÁFICO 12	Qual a sua formação no ensino médio?	72
GRÁFICO 13	Essa é sua primeira graduação?	73
GRÁFICO 14	Qual o semestre e ano que iniciou a graduação atual?	74
GRÁFICO 15	Você realizou cursos de informática antes de ingressar nessa graduação?	75
GRÁFICO 16	Qual o motivo da escolha do curso de Ciência da Computação?	75
GRÁFICO 17	Qual a importância da língua inglesa na sua vida profissional? (Gradue de 0 a 10).	76
GRÁFICO 18	Qual a sua formação em relação à língua inglesa?	77
GRÁFICO 19	Como você classifica o seu domínio da língua inglesa para leitura de textos técnicos?	78
GRÁFICO 20	Quais das habilidades da língua inglesa você tem mais facilidade? (Coloque em ordem de facilidade).	78

### LISTA DE QUADROS - QUESTIONÁRIO ABERTO

QUADRO 1	Resumo da evolução dos níveis de alfabetismo (números arredondados)	22
QUADRO 2	Qual avaliação que você faz da introdução do <i>site</i> na disciplina? Justifique a resposta.	79
QUADRO 3	O <i>site</i> constitui um recurso adequado de estratégias de ensino para a disciplina de inglês técnico?	80
QUADRO 4	Dos recursos (fórum, <i>chat</i> , diário, glossário, questionários, pesquisas de opinião....) oferecidos pelo <i>site</i> quais são aplicáveis a disciplina de inglês técnico? Justifique a resposta.	80
QUADRO 5	Qual a relação entre a motivação no uso do <i>site</i> e o conhecimento que você possui da língua inglesa? Ou seja, se você sabe inglês você tinha ou não mais motivação para acessar o <i>site</i> ? Ou então, se você não domina tanto o inglês você tinha ou não mais motivação para acessar o <i>site</i> ? Justifique a resposta.	81
QUADRO 6	O uso do <i>site</i> ajudou na aprendizagem da língua inglesa? Justifique a resposta.	81

### LISTA DE TABELAS - ATIVIDADES DOS ALUNOS

TABELA 1	Teste 1 - de nivelamento	92
TABELA 2	Participação no fórum sobre estratégias de leitura (29/08)	95
TABELA 3	Glossário (13/09)	97
TABELA 4	Glossário (20/09)	99
TABELA 5	Teste <i>online</i>	101
TABELA 6	Pesquisa das telas	103
TABELA 7	Diário dos alunos 19-10-05	106
TABELA 8	Diário dos alunos 26-10-05	108
TABELA 9	Diário dos alunos 23-11-05	112
TABELA 10	Teste 2 Presencial / Individual	115
TABELA 11	Média Final	116

## SUMÁRIO

Capítulo 1	
1.1 Formulação do problema	16
1.2 Objetivo e Questões de Estudo	23
1.3 Justificativa	24
1.4 Pressupostos Teórico-Metodológicos	27
1.4.1 Instrumento de coleta de dados	28
1.4.2 Os participantes da pesquisa	29
1.5 Organização do Estudo	30
Capítulo 2	
2.1 Os diferentes tipos de leitura	31
2.2 Contextos sócio-político e cultural e a língua inglesa	34
2.3 O ensino do inglês no Brasil	43
2.3 O ensino e o aprendizado de línguas: ler e compreender	47
2.5 As tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a educação.	52
Capítulo 3	
3 Pesquisa de campo	60
3.1 Escolha do campo	60
3.2 Escolha da população pesquisada	60
3.3 Escolha das técnicas	61
3.3.1 Questionário fechado	61
3.3.1.1 Perfil socioeconômico	61
3.3.1.2 Perfil acadêmico	72
3.3.2 Questionário aberto	79
3.3.3 Diário de campo	87
Capítulo 4	
4 Conclusão e Considerações finais	118
Referências	125
Apêndice 1	129





## CAPÍTULO 1

### 1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

*"... por isso sigo caminhando, sempre em frente,  
incansável, na certeza de ir até onde Deus disser:  
É até aqui."  
José Rodrigues Lustoza*

A transformação de base científico-tecnológica, ocorrida desde os anos 70, com a introdução da microeletrônica, responsável pela criação do microprocessador e do microcomputador, propiciou o despontar das Tecnologias da Informação e Comunicação – doravante denominadas TIC. Tecnologias que passaram a exigir uma outra base material indispensável para uma nova economia conhecida como informacional e global (CASTELLS, 1999), além de inaugurar vários fenômenos socioculturais como o da linguagem digital<sup>1</sup> e modificar a maneira de propagar e armazenar a informação e o conhecimento.

Com o surgimento da Internet (1990) ou da assim chamada rede, há uma ampliação do raio de comunicação entre os vários tipos de pessoas, independentemente de sua localização geográfica, sua etnia, seu credo religioso ou mesmo das diversas temporalidades.

Lembra Dreifuss (2000) que, embora a introdução do microcomputador atinja de diferentes formas as várias culturas e países, sendo que em alguns países ocorre de maneira igual e em outros de forma desigual, em todos eles o cotidiano é

---

<sup>1</sup> Antes da escrita, a linguagem oral era o único meio de relatar fatos e acontecimentos. Frequentemente, cabia ao idoso ser o narrador das histórias de um povo e transmiti-las de geração para geração. A memória era, assim, o único suporte dessa linguagem. Por sua vez, não sendo a memória do homem capaz de guardar todos os acontecimentos para recontá-los e, mesmo se conseguisse jamais o faria de maneira igual, efetivando-se ao narrar um ato de *re-criar* ou de *re-contar*. Era o apogeu das narrativas (BOHADANA, 1998). Por sua vez, as narrativas cedem lugar à linguagem escrita, permitindo que a história passasse a ser arquivada em papel. Em seguida surge a imprensa. Não podemos negar que tal descoberta mudou nossas vidas. Os fatos, eventos, recordações poderiam ser repassados para um número maior de pessoas por meio das cartas, jornais, revistas e livros. Sendo assim, não era mais necessária a presença física e simultânea do falante e do ouvinte. Essa grande revolução consagra o livro como principal suporte da linguagem escrita: o tempo não apagaría uma certa história da humanidade (BOHADANA, 1999).

invadido, instaurando nas várias sociedades os fenômenos da interatividade, concomitância e velocidade, bases de uma nova forma de comunicar e interagir. Assim, a noção de tempo e espaço ganha uma nova dimensão: fronteiras geográficas cedem lugar a uma nova geopolítica, enquanto o tempo torna-se real, concomitante e interativo.

Neste novo contexto, a cultura é simultaneamente prensada pela homogeneização e pela diversidade cultural e, num verdadeiro paradoxo, promove a pluralidade cultural e a homogeneização das culturas, espelhando o jogo de interesses políticos, econômicos e de poder entre os vários países (DREIFUSS, 2000).

Para alguns poucos privilegiados que têm acesso a esse ambiente sem fronteiras, navegar pela Internet, conhecida também como ciberespaço, é ingressar num mundo que fascina, possivelmente pela ilusão gerada de que “tudo pode” (BAUDRILLARD, 1990, p. 27). Esse fascínio pode ser justificado já que pode conduzir o usuário a navegar pelo ciberespaço, possibilitando ingressar no universo da cultura, dos museus, da música, do cinema, da política, dos vários tipos de consumo – como o de alimentos, vestimentas, livros e eletrodomésticos –, ou estabelecer contato com os diferentes tipos de pessoas, favorecendo a criação de laços afetivos, mesmo sem nunca ter visto a fisionomia do outro.

Apesar das diversas possibilidades oferecidas por esse navegar, o universo digital decorrente das TIC, não se restringe somente à Internet, uma vez que gera diversos recursos, entre outros, cartão magnético, controle remoto, celular, aparelho de DVD, TV digital e *home theater*. Transforma de forma radical as várias culturas, afeta as diferentes dimensões da vida e da existência e torna-se

responsável por um outro fenômeno denominado Cibercultura<sup>2</sup>. Esse fenômeno tem acarretado crescentes transformações socioculturais, políticas, econômicas – visíveis no mundo dos negócios, da política e do poder, que passaram a se estruturar e adquirir novas configurações, no aumento de desempregos e no crescente índice de analfabetos funcionais – bem como na maneira de produzir e organizar o pensamento e as diversas áreas do conhecimento.

Novos desafios impõem-se ao campo da educação exigindo repensar o ensino e a aprendizagem, considerando que os espaços dedicados ao ato de educar foram profundamente afetados pelas novas exigências introduzidas pelo computador. Do ponto de vista acadêmico, o computador invade as universidades, abrindo espaço para a aquisição de novas formas de obter informação e produzir conhecimento, além de possibilitar a formação de comunidades virtuais, formadas a partir de afinidades, de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos em um processo de cooperação ou troca (LÉVY, 1995).

No entanto, o fato de que a grande maioria das informações disponíveis na Internet se encontra em língua inglesa, torna-se um dos grandes empecilhos para um significativo número de usuários que não domina esse idioma. O predomínio do inglês na rede deve-se muito mais ao fato de, ainda hoje, os maiores investidores no mercado de tecnologia serem grupos do empresariado americano, do que o fato de o microprocessador e do computador terem nascidos nos EUA. A hegemonia econômica dos investidores americanos na Internet justifica hoje a predominância do idioma inglês que se tornou a língua padrão da rede (LÉVY, 1999).

No dizer de Dreifuss, o inglês é a língua franca planetária, multicultural e que está entre as cinco línguas mais faladas no mundo.

---

<sup>2</sup> É extenso o debate em busca de uma definição para o tema cibercultura capaz de traduzir as profundas alterações ocorridas no planeta a partir da microeletrônica.

[O] inglês é o 'intercomunicante mundial' por excelência: **é o idioma da incipiente administração global da produção e das tecnologias emergentes**; das recentes normas e procedimentos jurídicos da gestão de alcance planetário; dos comandos dos pilotos e dos controladores de tráfego aéreo em escala mundial; da **designação dos componentes de equipamentos de informática, das telecomunicações** e dos sistemas aeroespaciais; do linguajar corriqueiro das finanças, da academia e das forças armadas etc. (DREIFUSS, 2003, p.121, grifos nossos)

Essa supremacia da língua inglesa como idioma 'intercomunicante mundial' pode ser verificada quando observamos que, em pesquisa realizada em 2001, pelo programa de busca *Google* (MORAES, 2001), se encontra a existência de 9.500.000 páginas em inglês contra 995.000 em português e espanhol, seguidas de 344.000 em Francês, 1.742.000 em alemão e 217.000 em Italiano. Portanto, participar do "linguajar corriqueiro das finanças, da academia e das forças armadas" é transitar com algum desembaraço pela língua inglesa, o que pressupõe a fluência em língua materna, cujo conhecimento significativo favoreceria a aprendizagem do segundo idioma.

No caso específico dos internautas que não participam do mundo dos negócios, há também necessidade de um conhecimento mínimo da língua inglesa, a fim de possibilitar a comunicação básica entre os internautas das mais diversas línguas maternas.

Embora no ciberespaço existam tradutores automáticos úteis, visando auxiliar a árdua tarefa de converter textos, essas ferramentas não são totalmente satisfatórias. Qualquer auxílio que esses tradutores possam prestar, ao usuário exige conhecimento prévio da língua inglesa e dos termos técnicos, a fim de que a tradução automática seja adaptada ou refeita, exigindo do usuário conhecimento gramatical. A tradução oferecida pelos tradutores automáticos é, em geral, desprovida de sintaxe e semântica, gerando ausência de coerência e/ou coesão. Sendo assim, os usuários que não dominam, além de seu idioma, a língua inglesa,

estão em uma situação desfavorável e desvantajosa em relação aos que sabem. Segundo Castells, (2003, p. 256), a Internet é “- e será ainda mais - o meio de comunicação e de relação essencial sobre o qual se baseia uma nova forma de sociedade que nós já vivemos – aquela que eu chamo de sociedade em rede”.

Sociedade que passou, então, a exigir profissionais com características específicas, acabando por gerar o surgimento de outras áreas do conhecimento como os operadores de computador, os administradores de redes, os programadores, os analistas de sistemas, os analistas de suporte, os administradores de dados, além dos incontáveis cursos de Informática ou de Engenharia da Informação. Essas novas competências testemunham o mundo digitalizado em que vivemos, traduzido nas máquinas de banco, nos controladores de tráfego, no suporte digital encontrado nas delegacias policiais e na vida social como um todo.

Uma das conseqüências decorrentes do surgimento desses novos profissionais foi a necessidade de criar centros formadores que, de certa forma, acompanhassem o dinamismo e a velocidade, com as quais essas competências aparecem e desaparecem. Nesse contexto, a Educação é atingida não só no que se refere à criação de novos cursos, como também pela necessidade de testar e rever conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem das diferentes disciplinas dos diversos cursos. Nesse revisitar dos vários currículos é introduzida a disciplina Inglês Técnico na maior parte dos cursos de graduação, principalmente, nas graduações tecnológicas, em que a disciplina é oferecida em um período semestral.

Na questionável tentativa de adequar a educação às exigências introduzidas pelas TIC e as novas demandas do mercado de trabalho, o Ministério da Educação – MEC – por meio da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, passou a regulamentar a flexibilização dos cursos superiores das Instituições de

Ensino Superior, facultando aos mesmos que seus currículos ofereçam disciplinas que utilizem método não presencial – portanto *online*, – desde que não exceda a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. Ressalta a referida Portaria a obrigatoriedade que os exames finais de todas as disciplinas sejam realizados de forma presencial.

Como qualquer experiência, a flexibilização corre todos os riscos de se tornar uma eficaz aliada do processo de aprendizagem ou uma grande inimiga do mesmo. Torna-se, portanto, da maior importância que tais experiências possam ser acompanhadas e avaliadas a fim de se averiguar em quais casos ela se apresenta eficaz. O êxito da experiência dependerá, em parte, do estabelecimento de critérios que propiciem a criação de indicadores capazes de verificar quais disciplinas são as mais adequadas para serem ministradas parcialmente de forma *online*.

No caso específico do ensino do inglês técnico para cursos de Ciência da Computação, a flexibilização da disciplina (20% da carga horária *online*) traduz a expectativa de que seria possível o aprendizado de uma língua estrangeira ocorrer de maneira mais rápida e eficaz ao aluno. Entendemos, no entanto, que o ensino de uma língua estrangeira por meio de recursos informacionais depende, mais do que possa ocorrer com outras disciplinas, de um cuidadoso e minucioso levantamento a fim de conhecer o grau de conhecimento que o aluno possui não só da língua estrangeira mas também da materna.

Discutindo o ensino de língua estrangeira Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 281) afirmam a correlação existente entre domínio da língua materna e aprendizagem de um outro idioma, afirmando que “conhecer a língua materna é estar bem equipado para aprender uma língua estrangeira e para compreender e apreciar a literatura pátria”.

Cabe ressaltar que os dados fornecidos pelo 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf<sup>3</sup>), coordenado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), braço social do Ibope, e pela ONG Ação Educativa indicam que apenas 25% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos têm domínio pleno da leitura. Outros 68% são considerados analfabetos funcionais, ou seja, identificam letras e palavras, mas não conseguem usar a leitura no cotidiano. Com os 7% de analfabetos absolutos, são cerca de 75% com deficiência de leitura. A pesquisa foi feita entre 30 de junho e 10 de julho de 2005, com 2.002 pessoas de todas as regiões do país. Os números são praticamente idênticos aos dos levantamentos de 2001 e 2003.

	2001	2003	2005
Analfabeto (1)	9%	8%	7%
Alfabetizado nível rudimentar (2)	31%	30%	30%
Alfabetizado nível básico (3)	34%	37%	38%
Alfabetizado nível pleno (4)	26%	25%	25%

**Quadro 1 – Resumo da evolução dos níveis de alfabetismo (números arredondados)**

Fonte: [www.ipm.org.br/na\\_ind\\_inaf\\_3.php](http://www.ipm.org.br/na_ind_inaf_3.php)

Legenda

- (1) Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases;
- (2) Consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita;
- (3) Consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena interferência;
- (4) Consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar fontes.

Se considerarmos a afirmativa feita por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), na qual a aprendizagem de uma língua estrangeira encontra-se estreitamente relacionada ao domínio da língua materna, o que dizer, diante dos dados mencionados, da possibilidade de êxito de estudantes aprenderem o inglês técnico, com 20% da carga horária *online*, em apenas um semestre? A aplicação dos recursos digitais poderia efetivamente colaborar para essa aprendizagem? De que forma?

<sup>3</sup> [www.ipm.org.br/na\\_ind\\_inaf\\_3.php](http://www.ipm.org.br/na_ind_inaf_3.php). O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa apresentaram, em 08/09/03, os resultados do III INAF. A data foi escolhida por representar o Dia Internacional da Alfabetização.



Ao realizarmos uma avaliação diagnóstica de várias turmas que cursam o inglês técnico em uma Instituição Particular de Ensino Superior – IPES –, por meio da aplicação de questionário, com o objetivo de verificar o perfil do alunado matriculado no Curso de Ciência da Computação foi verificado que: 55% dos alunos tiveram contato com a língua inglesa somente na educação escolar; enquanto os outros 45% que conseguiram ingressar em cursos de inglês fora da rede de ensino escolar, 20% conseguiram apenas iniciar o curso básico; 10% chegaram a atingir o nível intermediário; 10% conseguiram chegar ao nível avançado e apenas 5% concluíram o nível avançado. Esses dados revelam que, pelo menos, 75% possuem um conhecimento incipiente da língua inglesa.

Com a flexibilização, a IPES oferece aos seus docentes um *site* com o objetivo de agilizar, no aluno, a aprendizagem da língua inglesa, contendo as seguintes atividades: Avaliação do Curso; *Chat*; Diário; Fórum; Glossário; Questionário; Tarefa; atividades que, muitas vezes, exigem o domínio da escrita em inglês.

Confrontamo-nos assim com o seguinte problema:

Por um lado, com um perfil de aluno, em que predomina os que possuem conhecimento incipiente da língua inglesa, aliado a um provável pouco domínio da língua mãe, por outro um *site* com atividades que exigem não só um conhecimento prévio da língua inglesa, como um domínio básico da habilidade escrita.

## 1.2 OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO

Avaliar possibilidades e limitações da disciplina de Inglês Técnico, oferecido por um curso de graduação tecnológica de uma Instituição Particular de Ensino Superior (IPES) do Rio de Janeiro, na modalidade semi-presencial.

Questões norteadoras da pesquisa:

- Qual a avaliação que o discente faz da introdução do *site* na disciplina?
- Qual a avaliação que o docente faz da introdução do *site* na disciplina?
- O *site* se revelou um recurso adequado como parte das estratégias de ensino para alunos na disciplina de inglês técnico?
- Das atividades oferecidas pelo *site* utilizado quais as que se revelaram as mais adequadas à disciplina de inglês técnico?
- Qual a relação entre o aproveitamento do aluno e o uso do *site*?

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa pretende contribuir para ampliar o debate sobre a importância que o conhecimento da língua inglesa adquiriu com a introdução das TIC. Além disso, visa problematizar o papel da utilização dos recursos *online* no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Em levantamento realizado no *site* da CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), utilizando como palavras-chave *língua inglesa, ensino e aprendizagem e uso do computador* foram encontradas 15 dissertações. Observando a maneira como os trabalhos estão distribuídos, verificamos que apenas três inserem-se na temática ensino-aprendizagem do inglês no ensino superior, a saber:

- *Estratégias de aprendizagem e o ensino da língua inglesa via Internet* (ALMEIDA, 2000), cujo objetivo consiste em identificar quais estratégias de aprendizagem os alunos do curso de letras da disciplina de língua inglesa utilizam no momento em que estão participando das aulas em que a língua alvo é ensinada

através do computador utilizando a Internet. De acordo com a autora foi possível identificar quais estratégias de aprendizagem os aluno/sujeitos utilizam;

- *O computador no curso de letras: representações do professor pré-serviço* (OLIVEIRA, 2004) em que o objetivo da pesquisa foi investigar um aspecto decorrente da implementação do uso do computador no curso de Letras relacionado às representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e sobre o uso do computador na educação. Segundo o autor, ocorreram mudanças nas representações dos participantes sobre o ensino e aprendizagem de inglês e o uso do computador na sala de aula. Além disso, houve o letramento e a inclusão digital dos futuros docentes.

- *Autonomia na aprendizagem de língua instrumental em sala de aula de grande porte: o estudo dirigido eletrônico para estudantes de informática* (TELES, 2001) foi um estudo que analisou um material eletrônico e o uso do mesmo para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de inglês para fins específicos. Os participantes foram alunos de uma IPES do curso de Análise de Sistemas matriculados na disciplina de Inglês Técnico. Os resultados evidenciaram a deficiência do aluno em relação à prática no computador, assim como uma resistência inicial no uso da máquina. Além disso, o material didático eletrônico foi um instrumento de acesso não só ao conteúdo dado em sala de aula, mas também a tópicos complementares sobre como a informática e a Internet podem ser exploradas como meios para solidificar a interação entre professor e aluno, difícil em uma sala de aula de grande porte.

Como vimos, duas pesquisas foram realizadas no curso de Letras enquanto que apenas o estudo de Teles (2001) teve como participantes, alunos da área tecnológica inscritos na disciplina de inglês técnico. Apesar dessa semelhança com a nossa pesquisa, o estudo analisou a aplicação do material eletrônico e de seu

uso para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem do inglês para fins específicos. O que nos chamou atenção foi que os resultados foram totalmente diferentes da nossa pesquisa, uma vez que nossos alunos possuem o domínio no uso do computador e a interação entre professor-aluno e aluno-aluno não foi satisfatória *online*.

Percebemos que, embora o ensino da língua estrangeira seja considerado relevante, as pesquisas lidam com estratégias de aprendizagem da língua inglesa por meio dos recursos informacionais, principalmente no que concerne às dificuldades de aprendizagem, não são contemplados as estratégias do ensino do inglês técnico em cursos de graduação com ênfase nas possibilidades e limitações do uso desses recursos no processo ensino-aprendizagem do inglês técnico.

Nossa investigação poderá despertar nos alunos o interesse de pesquisar e saber mais sobre a língua inglesa dispondo de mais uma opção, que tem na interatividade um ponto a favor. Desta forma, os alunos poderão acessar as informações a qualquer hora e de qualquer lugar. Além disso, o uso de um *site* poderá vir a se constituir em mais uma possibilidade didática complementando as aulas semanais presenciais.

Cabe lembrar que a disciplina inglês técnico do curso de informática não existe na grade curricular das universidades estadual e federais do Rio de Janeiro. Neste sentido, consideramos que esta pesquisa poderá contribuir também para abrir um novo espaço de discussão, visando fortalecer as experiências no campo do ensino da língua inglesa, vinculada aos recursos informacionais.

#### 1.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, ainda que se valendo de métodos e técnicas quantitativas ancorada no Construtivismo Social. Os dados foram analisados à luz de um quadro teórico que puderam subsidiar a leitura deles.

Para Becker (1993, p. 9), esse tipo de pesquisa nos conduz a “idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado e de que, especificamente, o conhecimento, em nenhuma instância, é algo terminado”. Além disso, de acordo com Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2000, p.160), “não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema (...)”. Cabe ressaltar que, para esses autores, as pesquisas qualitativas são normalmente multimetodológicas.

Em estudos qualitativos, em que o pesquisador é o principal instrumento de investigação, esses autores (ibid., p.160) ressaltam que o pesquisador deve “fornecer informações sobre suas experiências relacionadas ao tópico, ao contexto ou aos sujeitos”, por introduzirem leituras diferentes na interpretação dos fenômenos observados.

A minha experiência como educadora é de dez anos, sendo que há sete anos ingressei no ensino superior no qual leciono o inglês técnico, a língua portuguesa para cursos da ciência da computação e o inglês operacional no curso de turismo e hotelaria. Já trabalhei no ensino fundamental e médio, bem como, em curso de inglês. Mas o que me fascina é atuar no ensino superior.

Uma das instituições particulares de ensino superior, em que trabalho, adotou a flexibilização da carga horária em todos os seus cursos. Essa pesquisa

nasceu de vários questionamentos, provenientes antes mesmo do uso do recurso *online* nas aulas, que mereceram ser investigados em uma perspectiva científica.

Apesar do contato semanal com os alunos, tanto presencial quanto virtual, as precauções necessárias para que não ocorresse a minha intervenção no desempenho dos alunos foram tomadas. Assim, no início da investigação, eles apenas foram informados de que iriam participar de uma pesquisa e nenhum detalhamento foi feito, mesmo diante da curiosidade deles.

Esse contato direto entre pesquisador e pesquisados permitiu que a cada semana de trabalho fosse feita uma avaliação e reflexão por parte do pesquisador tendo como base os objetivos educacionais estabelecidos. Dessa maneira, o interesse era avaliar possibilidades e limitações do curso de Inglês Técnico, oferecido por um curso de graduação tecnológica em uma IPES, na modalidade semi-presencial, considerando que os participantes possuíam o domínio no uso do computador.

#### 1.4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Castro, Rizzini e Sartor (1999) existem diversos instrumentos de coleta de dados, principalmente, tratando-se de uma investigação que englobe tanto a dimensão qualitativa quanto a quantitativa, mesmo que prevaleça a qualitativa. Nesses casos, para coleta de dados, as referidas autoras sugerem alguns instrumentos, tais como: questionário; entrevistas, que se subdividem em dirigidas, semidirigidas e não-dirigidas, além do diário de campo, em que é registrado tudo aquilo que o pesquisador presencia, ouve, observa e pensa durante a coleta de dados.

Em nossa pesquisa optamos pelo questionário aberto para os alunos e diário de campo das aulas presenciais e *online* para registrar os diferentes comportamentos e desempenhos dos alunos.

#### 1.4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram os alunos dos cursos de graduação tecnológica da ciência da computação de uma IPES, localizada no Rio de Janeiro, na Zona Norte, matriculados na disciplina de inglês técnico.

Com relação ao número de alunos participantes, inicialmente, tínhamos 48 inscritos na disciplina inglês técnico. Entretanto, quando iniciamos a pesquisa com a aplicação do teste de nivelamento na língua inglesa, somente 27 alunos compareceram. Dessa maneira, elegemos essa população como sendo os participantes efetivos da nossa pesquisa, pois consideramos necessária a participação em todos os testes de avaliação.

Cabe lembrar que, no primeiro encontro, os alunos foram informados que participariam de uma pesquisa promovida pela professora. Apesar de alguns perguntarem detalhes sobre a pesquisa e terem ficado curiosos, apenas um comentário superficial foi feito, pois não queríamos influenciar a participação dos alunos. Todos concordaram em participar mesmo só sabendo que se tratava de uma pesquisa sobre o aprendizado da língua inglesa.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

O capítulo um está dividido em cinco seções, a saber: na primeira seção, traçamos o cenário de transformações em que estamos inseridos para formular o nosso problema; na segunda, elaboramos o objetivo e as questões de estudo; na terceira, justificamos a importância da nossa pesquisa no campo da educação; na quarta seção, descrevemos os pressupostos teórico-metodológicos, os instrumentos de coleta de dados e os participantes da pesquisa; na última seção, apresentamos de forma detalhada a organização de estudo.

No capítulo dois apresentamos a revisão da literatura que deu suporte a essa dissertação dividida em quatro seções: contextos sócio-político e cultural e a língua inglesa; o ensino do inglês no Brasil; o ensino e o aprendizado de línguas: ler e compreender e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a educação.

No capítulo três, tratamos dos procedimentos metodológicos, a saber: a escolha do campo, a escolha da população pesquisada e a escolha das técnicas que foi subdividida em três partes (questionário fechado para traçar o perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos; questionário aberto e diário de campo para relatar os acontecimentos ocorridos em aulas presenciais bem como em aulas virtuais). Além disso, elaboramos a análise dos dados quantitativos e qualitativos.

No quarto capítulo, apresentamos nossas conclusões e considerações finais. Assim, retomamos o objetivo desta pesquisa com os dados analisados e refletimos sobre as possibilidades e limitações do curso de inglês técnico, oferecido por um curso de graduação tecnológica em uma IPES, na modalidade semi-presencial.



## CAPÍTULO 2

### 2.1 OS DIFERENTES TIPOS DE LEITURA

*A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta [da palavra] implica a continuidade da leitura daquele [do mundo].  
Paulo Freire*

“A literatura é a arte da palavra, e não do papel”, diz Joaquín M. Romero, em seu “El futuro del libro”, (1998 apud MORAES, 2001, p. 93). Se a literatura continua exercendo fascínio é mais por provocar em nossa imaginação imagens vitais para o nosso existir do que pelo suporte onde as palavras possam estar gravadas. Como nos lembra Denis de Moraes (2001) o universo das letras e, acrescentamos nós, das palavras, não mais gravitam apenas em torno do livro. Ao contrário, cresce o volume de publicações eletrônicas, abordando os mais diversos temas que, integrados à rede planetária, adquirem a flexibilidade para “enlaçar novos conteúdos e multiplicá-los em usos partilhados, através de base de dados e publicações eletrônicas, com atualizações constantes” (MORAES, 2001, p. 93).

Como arte da palavra, a literatura cresce e, quando inserida no ambiente virtual, os usuários podem também atuar como autores, participando de grupos de discussão, fóruns, conferências e sala de conversação em tempo real sobre os mais diversos e surpreendentes temas (MORAES, 2001).

Em contrapartida, devemos também admitir que esse desfrute só poderá ocorrer se o usuário possuir um mínimo de competência técnica, que o torne capaz de participar do ‘ambiente infoeletrônico’ e condições básicas de manejo com a língua para inserir-se no mundo das palavras, já que o ato de ler é muito mais do que decodificar as palavras.

“A leitura é o processo de construção de significados através da interação dinâmica entre o conhecimento existente do leitor, a informação sugerida pela

linguagem escrita e o contexto da situação da leitura” (ANTHONY; PEARSON; RAPHAEL, 1993, p. 284). Sendo assim, a leitura abrange conhecimento de vocabulário e sintaxe, um trabalho constante de interpretação, atribuição de significação e a relação de troca entre autor do texto e o leitor que passa a ser uma espécie de co-produtor do texto no ato de leitura.

Degustar ou participar tanto do mundo da literatura, quanto, simplesmente, do da leitura depende também da possibilidade de o usuário ingressar no universo da atribuição de significação ou de conferir sentido às palavras, independentemente, dos suportes onde a palavra esteja gravada – em livro de papel ou em livro eletrônico.

Neste caso, não devemos ignorar que o surgimento da Internet introduziu um novo paradigma comunicacional, abrindo relação entre “o discurso e outras expressões não-verbais” flexibilizando e valorizando a estruturação dos textos (MORAES, 2001, p. 69). George Landow (apud MORAES, 2001, p. 69) assinala que os sistemas que conduzem a uma leitura linear devem ser abandonados em proveito de uma trama ‘multidimensional’, capaz de reestruturar os traçados textuais, colocando em xeque as articulações definitivas.

Farrell (2003) aponta três modelos de leitura. O primeiro é o modelo chamado ‘de cima para baixo’ no qual o fluxo de informação parte do leitor para o texto. Sendo assim, o conhecimento prévio do leitor em relação aos assuntos abordados tem um papel importante. O leitor olha o texto e tenta adivinhar ou fazer previsões sobre o que será o texto.

Já no segundo modelo ‘de baixo para cima’, o fluxo de informação parte do texto para o leitor e o significado é inerente ao texto. O leitor tem um papel passivo e cabe a ele decodificar letras, palavras, sentenças e parágrafos para chegar ao significado do texto. Não há relação com o conhecimento prévio.

O último modelo conhecido de 'interativo' é a junção de ambos os modelos anteriores, ou seja, o leitor e o autor interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Desta forma, o fluxo de informação é bidirecional e o significado é construído por meio de procedimentos interacionais entre leitor e autor a partir do texto.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) abre um novo horizonte em que é factível ocorrer a troca entre os vários participantes, uma vez que a lógica unidirecional, cede lugar a lógica bidirecional. O ambiente virtual é aqui entendido como o espaço que "corresponde a conjunto de elementos técnicos e principalmente humanos e seu feixe de relações contido no ciberespaço (Internet ou Intranet) com uma identidade e um contexto específico criados com a intenção clara de aprendizado cooperativo"(OKADA; SANTOS, 2000, p. 5).

Já Litto<sup>4</sup> (2004 a) chama a atenção para o aumento dos cursos a distância devido ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação, em particular os representados pelo computador conectado à Internet.

Embora possamos reconhecer e identificar as mudanças decorrentes do processo de globalização e das inovações tecnológicas, seja no que concerne o nascimento de outras formas de produzir conhecimento, seja no que tange o nascimento de novas competências é de fundamental importância identificarmos como esse processo atinge o campo da educação. Se o uso das tecnologias de comunicação e informação não é a solução dos problemas educacionais, sem dúvida que sua aplicação permite que outros caminhos sejam trilhados nesse revisitar do processo de ensino-aprendizagem do inglês técnico.

---

<sup>4</sup> Professor titular da ECA-USP, coordenador científico da Escola do Futuro da USP e presidente, desde 1995, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Segundo esse autor a aprendizagem a distância é o setor educacional que mais cresce no mundo nos dias de hoje. No entanto, é importante ressaltar que educação a distância já existe há muito tempo com cursos oferecidos por meio de correspondência, rádio e televisão. Esse crescimento refere-se aos cursos *online*.

## 2.2 CONTEXTOS SÓCIO-POLÍTICO E CULTURAL E A LÍNGUA INGLESA

*A história, que já andou de bonde, desliza hoje, nervosa e célere,  
pelos cabos de fibra ótica. Dispondo apenas do olho nu, a maioria  
dos mortais assiste confusa à frenética movimentação que os envolve,  
puxa, empurra, joga e estica de um lado para o outro.*

*René Armand Dreifuss*

O surgimento da microinformática na metade dos anos setenta, seguido, duas décadas mais tarde, pelo surgimento da Internet, inaugurou dois importantes fenômenos: o do ciberespaço e o da cibercultura.

O ciberespaço, também chamado de rede, é a interconexão mundial dos computadores, responsável por novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento (LÉVY, 1999). O ciberespaço engloba a infra-estrutura material da comunicação digital, o universo de informações que circula por ele, os indivíduos que navegam e alimentam esse universo, enfim, é um espaço de comunicação aberto no qual há a interconexão mundial das informações, dos computadores e dos homens. O ciberespaço possibilita que seres humanos independentes da localização geográfica e da diferença de fuso-horário compartilhem informações e troquem idéias em um tempo real. É a ubiqüidade da informação, telecomunicação síncrona e assíncrona entre indivíduos desterritorializados.

Embora o fenômeno da cibercultura, entendido como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” (LÉVY, 1999, p. 17), guarde uma certa independência do fenômeno do ciberespaço, seu crescimento encontra-se hoje intimamente relacionado com o do ciberespaço.

Responsável pela transformação profunda da noção de cultura, a cibercultura é o *locus* das tecnologias e objetos digitais, expressando a dinâmica das redes interativas, que colocam a humanidade diante de um caminho sem volta, já

não somos como antes. Imersos na cibercultura, profissionais, estudantes (da rede privada e pública), idosos transitam com os cartões magnéticos para executar transações bancárias, para utilizar os transportes coletivos, entre outros, enquanto o mundo dos negócios se engendra e borbulha em tempo digital.

Assim, a cibercultura traz consigo uma dinâmica técnico-social, cujos efeitos podem ser compreendidos numa perspectiva mais ampla se analisados à luz do conceito de mundialização formulado por Dreifuss<sup>5</sup>. Para o autor, as transformações de estilo e sentido de vida são a tradução do processo de “mundialização societária de valores, referências, usos e costumes” (DREIFUSS, 2004, p. 50). Por meio da difusão instantânea de informações, viabilizada pelas TIC, o fenômeno da mundialização atravessa as diferentes culturas num duplo movimento de homogeneização e heterogeneização. Movimento que, segundo Bohadana (2001), sobressai como parte integrante do processo de globalização que se realiza na atual conjuntura destacando a diversidade cultural, étnica e religiosa e “acentuando a integração de valores, normas e sentidos de vida além da criação de denominadores comuns nas preferências de consumo, sem ater-se a sua origem nacional ou cultural” (DREIFUSS, 2004, p. 129). Assim, esse fenômeno afeta as diferentes culturas, diretamente ou indiretamente, interferindo nas várias dimensões da vida cotidiana das sociedades.

Dinâmica, complexa e contraditória a globalização gera indivíduos cada vez mais ubíquos e desterritorializados que, concentrando bens e riqueza, se tornam os responsáveis por grande parte da produção do conhecimento e de pesquisas de ponta, cujos efeitos recaem sobre a humanidade. Em contrapartida, essa mesma

---

<sup>5</sup>Embora o autor considere as transformações socioculturais, a nova organização econômica política mundial e as diferentes maneiras de articulações do poder como parte de um mesmo processo de globalização, ele trata cada uma dessas dimensões separadamente, sob a designação de mundialização, globalização e planetarização. Para efeito dos interesses dessa pesquisa, iremos privilegiar o conceito de mundialização, uma vez que os estudos dos efeitos deste fenômeno vêm ao encontro dos interesses desta pesquisa.

globalização é também responsável pelo aumento do desemprego cíclico/estrutural e do crescente número, já elevado, de pessoas vivendo em condições sub-humanas. Desse modo, a globalização, em sua dimensão mundializante, é o fenômeno no qual é incorporada e (re)situada a variedade de países, etnias, crenças e tradições que configuram sociedades multinacionais, reafirmando diversidade junto à hegemonia, singularidade e interagindo com universalidade, e com particularidade destacando-se na generalidade. Embora rompendo fronteiras espaço-temporal, ao mesmo tempo, criam novas fronteiras que passam a engrossar as filas dos excluídos sociais, a elas somando os excluídos digitais.

Portanto, falar de ciberespaço – Internet ou rede – e cibercultura é ressaltar um amplo leque de possibilidades para o navegar. Navegar que exige que seus usuários – acadêmico e/ou profissional – tenham um razoável domínio da língua inglesa, já que a maioria dos *sites* disponíveis encontram-se nesse idioma. A predominância da língua inglesa nos âmbitos da política, economia, comunicações não é um fato novo. Nova é a mudança de centro de gravidade da língua. Falada por tantos, o inglês deixou de pertencer as suas “comunidades constituintes” - britânicos e americanos. Lembra David Crystal (2005) que, com o advento da Internet o número de falantes da língua inglesa passou a suplantiar os 400 milhões de pessoas que tinham esse idioma como primeira língua.

Ainda segundo o mesmo autor, o que torna, principalmente, a década de 1990 um período genuíno na história da língua é o encontro de três tendências, todas globais em suas implicações, ressalta o autor:

[...] o surgimento do Inglês como língua verdadeiramente global no mundo; a crise com que se defronta um grande número de línguas que estão ameaçadas ou morrendo e o efeito radical sobre a língua da chegada da tecnologia da Internet, que acrescentou à língua falada e escrita um veículo de comunicação lingüisticamente novo, e levantou novas questões sobre a forma como a língua continuará a se desenvolver. (CRYSTAL, 2005, p.17)

Para o autor, o fato de um quarto da população mundial – cerca de um bilhão e quatrocentos milhões de indivíduos – dominarem o inglês, indica que uma em cada quatro pessoas fala o inglês. No entanto, o que surpreende o autor, não são exatamente os dados por ele oferecidos, mas a velocidade pelo qual os mesmos vêm se expandindo. Se por um lado é necessário a existência de uma língua franca (comum), por outro tornar essa língua franca necessária para o mundo todo é um dado novo que surgiu marcadamente apenas no século XX, particularmente nos anos cinquentas.

Crystal (2005) evidencia que o principal fórum internacional para comunicação política, as Nações Unidas, foi inaugurado em 1945 com 51 estados membros. Que quinze anos mais tarde esse número já havia subido para oitenta e, quarenta e três anos depois, em 2003, a ONU comportava 191 membros, quatro vezes mais do que há cinquentas anos, sendo que a língua oficial é o inglês.

Ortiz (2004) destaca que o inglês é mais do que uma língua estrangeira utilizada nas trocas científicas. Com o advento da globalização, “o inglês deixa de ser estrangeiro, algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo.” (ORTIZ, 2004, p.8). Assim, o inglês não é somente uma língua internacional, mas sim uma língua global que atravessa os distintos lugares do planeta.

O autor, ainda, ressalta que ocorreram mudanças nos currículos das escolas secundárias em relação ao ensino das línguas estrangeiras, já que o francês e o alemão, em meados do século XIX, eram ensinados em 91% das escolas (45,5% cada) e o inglês em apenas 8,3%. No entanto, nas décadas de setenta e oitenta, o inglês era ensinado em 72% das escolas, o francês em 17,2% e o alemão em 0,8%.

Quando o uso de uma língua, como hoje o inglês, passa a se tornar um elemento de dominação, é inevitável que haja implicações no que tange a identidade das línguas locais e das culturas locais. O impacto de uma língua dominante sobre as minorias deve ser objeto de preocupação universal, não apenas por ameaçar o que há de local, mas por indicar a hegemonia política e econômica a que pertence essa língua.

Moraes (2001, p. 13) atribui à hegemonia do inglês e o crescente número de falantes desse idioma o fato de o eixo condutor da Internet serem “os capitais externos, movidos pelo apetite desmesurado por lucratividade e concentrados nas mãos de um número restrito de complexos empresariais, quase todos sediados nos Estados Unidos da América.”.

Dessa maneira, se o domínio do inglês técnico hoje se apresenta como parte da formação acadêmica dos estudantes brasileiros deve-se aos vultosos investimentos do capital americano na Internet e, portanto, a um dos sustentáculos da política neoliberal que hoje sustenta a globalização capitalista. Considerando o contexto e o momento político em que o inglês técnico foi introduzido no currículo, ensiná-lo não deve impedir que a educação assuma sua função crítica.

Assim, não se trata apenas de ensinar o inglês técnico ou aprender um outro idioma por meio de um suporte digital, mas especialmente de educar. Cabe lembrar que ensinar pode ser apenas transmitir conteúdos. Enquanto educar inclui também como adquirir um olhar mais amplo para o que está sendo ensinado e aprendido, implicando na prática de contextualizar os conteúdos aprendidos.

Dessa forma, não basta apenas ensinar o aluno a se comunicar ou a ler em um outro idioma, mas educá-lo a fim de que forme uma consciência crítica em relação ao que lhe está sendo ensinado.



Segundo Paulo Freire (1987, p. 35) “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no encorajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados.” Na esteira do pensar freireano, caberia indagar: como educar sem problematizar, discutir, os diferentes contextos sócio-político e cultural ao qual a educação se encontra inserida?

Assim, é de fundamental importância o educador questionar quando, como e por que o ensino de um certo idioma torna-se imprescindível na formação de um estudante, uma vez que o poder que uma língua adquire está intimamente relacionado aos interesses dos grupos dominantes.

No caso específico da língua inglesa, seu crescimento vem perpassado pelo poder político, tecnológico, econômico e cultural que esse idioma vêm adquirindo pelo menos desde o século XVI, quando o colonialismo inglês passou a se expandir.

Já nos séculos XVIII e XIX com a revolução industrial, a Inglaterra revelou não só o poder tecnológico, mas político e econômico, justificando a influência do inglês britânico. Vale lembrar que, mais da metade dos cientistas e inventores responsáveis por aquela revolução utilizavam o inglês, exigindo que aqueles interessados em adquirirem essas novas tecnologias situadas na Grã-Bretanha e posteriormente nos Estados Unidos dominassem inevitavelmente a língua inglesa (CRYSTAL, 2005).

Segundo Crystal (2005), não só o crescimento do poder econômico dos Estados Unidos, no século XX, ultrapassou rapidamente ao da Grã-Bretanha, como também o crescimento acelerado de sua população - o que ocasionou o acréscimo elevado do número de falantes de inglês no planeta. Ainda, ressalta o autor que no século XX surgiu o poder cultural que, por influência predominantemente norte-americana, se manifestou em diversas instâncias da vida, tais como na política,

economia, imprensa, propaganda, radiodifusão, música popular, no cinema, nas viagens internacionais, comunicações e na educação.

No que tange a educação, muitos países, principalmente a partir da década de 60, passaram a adotar o inglês como língua oficial ou como língua estrangeira nas escolas. No caso da África, onde a língua inglesa não possui status oficial, o inglês passou a ser utilizado na educação superior. Já no Sri Lanka, em 1975, houve a preocupação em ensinar o inglês como língua estrangeira para não prejudicar a economia do país. Além disso, nas áreas da ciência e da tecnologia, a língua inglesa passou a ser utilizada para difundir o conhecimento. Cabe lembrar que nos últimos trinta anos, o ensino da língua inglesa se tornou uma das indústrias que mais cresceu no mundo (CRYSTAL, 2005).

Precursor de uma educação libertadora, Paulo Freire (1987) pensa o ato de educar como fundado na relação de diálogo entre educador e educando, na qual ambos aprendem em concomitância. Diz Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69).

Bohadana e Vilarinho (2004, p. 109), relendo o pensar de Freire, afirmam que para o autor “[e]ducar é, pois, assumir uma posição gnosiológica, na qual educando e educador buscam criar e recriar a realidade, num processo de tomada de consciência crítica que possibilita a conscientização”. Neste caso, lembram ainda as autoras que “ensinar não pode ser visto como transferir conhecimentos, mas como processo no qual se criam condições para a produção do conhecimento”.

Neste sentido, o pensar freireano caracteriza-se por uma perspectiva de educação, na qual o espírito crítico e a criatividade perpassem a relação educador educando: uma educação que incentive o educando a refletir sobre os seus atos. A participação do sujeito na aprendizagem, no processo de construção do

conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas é também mais eficaz, lembra Freire (1987). Ao contrário de uma concepção de Educação que se apóia em métodos centrados na autoridade do professor, na concepção de Freire (1987) os educandos são incentivados até mesmo a não desistirem de aprender, uma vez que o tempo particular de cada um é respeitado.

A proposta de Freire (1987) é uma educação voltada para a prática da liberdade cujo objetivo é transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que vota, que elege seus pares, para que eles sejam a classe dominante. Desta maneira, a educação libertadora do homem visa a construir o diálogo, através do qual os oprimidos possam confrontar os opressores, já que é através da palavra que o homem pode conquistar sua liberdade. Acreditamos que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

No estudo realizado por Bohadana e Vilarinho (2004, p. 109) sobre o pensamento de “Paulo Freire como suporte filosófico ao uso dos recursos informacionais”, as autoras assinalam que a autonomia na aprendizagem, potencialmente contida na Informática, pode conduzir o professor a elaborar uma reflexão sobre a própria prática, buscando incluir os recursos informacionais em sua prática pedagógica. Dependendo de como o educador utilize esses recursos, eles podem se tornar um aliado no sentido de valorizar um processo educacional em que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, em que a reflexão sobre a ação seja ato constante abrindo caminhos para que o conhecimento seja construído pelo educando, a partir da dúvida.

Lembram as autoras que para Paulo Freire (apud BOHADANA; VILARINHO, 2004, p. 110)

[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.

Sendo assim, é fundamental que o professor tenha consciência que seu compromisso como educador exige uma reflexão sobre sua prática tendo como referência a relação homem-realidade. Logo, educar não é um ato isolado que consiste apenas em ensinar um conteúdo, mas um ato que pode viabilizar a formação crítica. Sob essa ótica, incorporar a tecnologia informacional no processo educacional exige possibilitar ao aluno a percepção da dinâmica social globalizada que sustenta e é sustentada por essa tecnologia a fim de que possam refletir criticamente sobre as diversas formas de opressão presentes no mundo, relacionando esta questão com o contexto da formação profissional, como ressalta Paulo Freire:

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde a sua significação [...] A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o que fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro. (apud BOHADANA; VILARINHO, 2004, p. 111)

Assim, a problematização da realidade como estratégia educacional em oposição ao que Freire (1987) denominou de “educação bancária”, possibilita a formação de uma consciência crítica em relação à tecnologia, consciência esta que não se restringe ao conhecimento técnico das suas possibilidades, o que acarretaria numa visão puramente tecnicista.

### 2.3 O ENSINO DO INGLÊS NO BRASIL

A história do Brasil tem sido marcada pela importação de modelos culturais e pedagógicos. Desde os jesuítas portugueses, impondo uma visão de mundo cristã e européia, passando pelo liberalismo inglês do século XVIII, que exaltava os valores capitalistas junto à elite. No século XIX, o Brasil descansou da influência inglesa para submeter-se ao padrão francês que começava a contagiar os intelectuais, exigindo a adequação dos currículos que com o apoio do positivismo ajudava a construir a idéia de nação burguesa.

Especialmente durante a Segunda Guerra, o capital Norte Americano adquiriu fôlego e, marcando presença junto às potências capitalistas, expandiu seu universo econômico e cultural por toda América Latina. Selando sua prolongada presença na América Latina, os Estados Unidos se auto-afirmava, enfraquecendo ou desestabilizando as economias e culturas locais.

Nesse contexto, o departamento de estado americano passou a firmar diversos “acordos” com o Brasil, entre eles, o ocorrido nos anos 60 e conhecido como acordo MEC Usaid – Usaid, era uma sigla em inglês que significa United States Agency for International Development. Esse “acordo” exigia que representantes do MEC recebessem treinamento em universidades americanas com o objetivo de introduzir o inglês no currículo escolar. Desde então, vem se disseminando uma filosofia pedagógica útil aos interesses do capital Norte Americano, dando suporte a sua escalada imperialista<sup>6</sup>.

Já no final da década de 70, o inglês era a língua que predominava na maior parte das universidades do mundo, justificando a influência do inglês americano. Na tentativa de acompanhar essa nova realidade, surgiu no Brasil o

---

<sup>6</sup> Disponível em: [www.anovademocracia.com.br](http://www.anovademocracia.com.br). Acesso: 19 Julho 2006.

ensino do inglês instrumental com o objetivo de atender à demanda de cursos de inglês especializados para diversas áreas das ciências puras e aplicadas. Podemos dizer que o ensino da leitura em inglês foi adotado quando o mundo acadêmico se tornou incapaz de acompanhar o debate científico no resto do mundo. Sendo assim, os departamentos de inglês das universidades brasileiras passaram a ministrar o *English for Specific Purposes* (ESP– Inglês para fins específicos também conhecido como Inglês Instrumental) que pode focar uma das quatro habilidades da língua (leitura, escrita, audição ou fala). Algumas universidades ofereciam o curso como sendo o Inglês Técnico (SEDYCIAS, 2002).

A influência estrangeira permanece nos estudos das metodologias, já que as pesquisas do ensino do inglês instrumental são em boa parte resultado de uma parceria de mais de vinte anos entre o Conselho Britânico e o MEC com a participação de lingüistas ingleses e brasileiros.

De acordo com Celani (1988), a idéia do projeto surgiu em 1977 no Programa de Graduação de Lingüística Aplicada da Universidade Católica de São Paulo com a professora Antonieta Alba Celani que promoveu uma revolução didática englobando várias universidades e escolas técnicas, na qual professores passaram a focar o ensino de estratégias de leitura para o uso instrumental da língua inglesa.

A proposta do projeto era o treinamento de professores, a produção de material direcionada mais ao uso das estratégias de leitura do que no ensino de gramática e a criação de um centro nacional de recursos. Dessa forma, foram criados três postos de *Key English Language Teaching* (KELT), sendo dois na Universidade Católica de São Paulo e um na Universidade Federal de Santa Catarina. Esses postos eram coordenados pelos especialistas John Holmes, Anthony Deyes e Mike Scott.

Em 1980, o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras foi lançado e ocorreu o primeiro seminário nacional com a presença dos especialistas Deyes, Holmes e Scott e os coordenadores das vinte universidades participantes. Foi decidido que o programa de desenvolvimento de professores seria implementado, principalmente, em forma de seminários regionais e locais.

Com o desenvolvimento dos estudos sobre ESP foi criado, em 1983, o Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL) que era ligado ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Universidade Católica de São Paulo. O CEPRIL surgiu para ser sede do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Atualmente, o CEPRIL continua atendendo pesquisadores e professores das diversas áreas da Lingüística Aplicada.

Cabe lembrar que o nosso interesse no inglês instrumental está focado no ensino-aprendizagem da habilidade da leitura, incluindo, então, a interpretação e compreensão de textos. O grande desafio é capacitar o aluno, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho de determinada atividade. Nesse sentido, diversos ramos da educação vêm oferecendo o inglês instrumental com o objetivo de preparar os candidatos para o vestibular, concursos públicos, provas de seleção para o Mestrado e Doutorado, bem como para a aquisição de certificações, tais como, Linux, Furukawa e Microsoft. É fundamental ressaltar que a terminologia utilizada na nossa pesquisa é de inglês técnico, pois é o nome da disciplina oferecida no curso de graduação tecnológica.

Ao encontro das nossas idéias, Torres (apud Sedycias, 2002) afirma que o conhecimento do inglês é importante no âmbito acadêmico, já que muitos artigos e livros são publicados em inglês e a tradução não ocorre na mesma velocidade que

as informações científicas e tecnológicas se atualizam. Desse modo, as universidades passam a focar o ensino do inglês técnico direcionado para a leitura de textos autênticos.

No entanto, não podemos esquecer que os diversos debates sobre o ensino do inglês e mesmo sobre sua finalidade continuavam vinculados aos interesses políticos e econômicos. Podemos dizer que, com a globalização outros acordos entre MEC e os Estados Unidos continuavam direcionando a educação no país. Vale destacar o acordo de cooperação entre a Intel e o MEC, firmado em 2004, cuja proposta era a

[...] melhoria do ensino-aprendizagem de ciências e matemática nas escolas dos níveis de educação básico, fundamental e médio, o aperfeiçoamento do uso efetivo de tecnologia em sala-de-aula, a ampliação do acesso de professores e estudantes à tecnologia de ponta e o encorajamento dos estudantes para o ingresso em carreiras técnicas.<sup>7</sup>

Esse acordo previa a implantação do programa 'Intel Educação para o Futuro' que tem como objetivo a capacitação de professores e alunos de licenciatura no uso de novas metodologias de ensino, visando à integração da tecnologia em sala-de-aula. Além disso, tornaria possível o desenvolvimento, testes e avaliação de modelos tecnológicos de equipamentos, bem como, soluções de programas de computador para uso em laboratórios pedagógicos.

Como podemos constatar, passados quase meio século do “acordo” MEC-USAID, a presença norte americana continuou, em parte, definindo os rumos da educação no Brasil. Como afirmou Pat Gelsinger (2004<sup>8</sup>), chefe de tecnologia da Intel, "A educação é uma alta prioridade para a Intel. E uma de nossas missões é ser

---

<sup>7</sup> Essa informação foi retirada do *site* [www.intel.com.br](http://www.intel.com.br) no informativo sobre o evento que selou o acordo de cooperação entre a Intel e o MEC, com a *presença do CTO da Intel, Pat Gelsinger*. Acesso em: 23 Julho 2006.

<sup>8</sup> Essa informação foi retirada do *site* [www.intel.com.br](http://www.intel.com.br) no informativo sobre o evento que selou o acordo de cooperação entre a Intel e o MEC, com a *presença do CTO da Intel, Pat Gelsinger*. Acesso em: 23 Julho 2006.



uma força importante na melhoria do ensino de ciências, matemática e tecnologia.". Além disso, Paulo Cunha (2004<sup>9</sup>), diretor de assuntos corporativos da Intel, complementou com a seguinte declaração:

A Intel investe significativos recursos financeiros, tecnológicos e metodológicos no desenvolvimento de uma iniciativa educacional mundial denominada Intel Inovação em Educação, focada na preparação dos professores e estudantes de hoje para as demandas do amanhã. (CUNHA, 2004, p.1)

Neste sentido, podemos verificar que os projetos pedagógicos estiveram e estão vinculados à própria trama tecida pelo poder. Portanto, os padrões de ensino que regem os métodos voltados para o ensino e aprendizagem da língua inglesa não estão desvinculado desse jogo de interesses. Apesar dos estudos realizados na área de ensino do inglês técnico, é escassa a literatura que tenha sistematizado métodos adequados para o ensino do inglês no Brasil, como ressalta Sedycias (2002). Na sua grande maioria, os professores de língua inglesa trabalham com metodologia elaboradas nos Estados Unidos ou Inglaterra.

#### 2.4 O ENSINO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS: LER E COMPREENDER

Para Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 209), as crianças normais nascem com a capacidade de adquirir a linguagem. Além disso, a aquisição da língua primária (L1) não ocorre pela aprendizagem de regras, mas sim pela maneira como nos comportamos nas situações do nosso dia-a-dia. Para os autores, o aprendizado de várias línguas é algo normal que deve ser encorajado, principalmente, pelos professores. O fato de alguns dizerem que dependendo da nacionalidade, os indivíduos têm menos ou mais capacidade de aprendizagem é um

---

<sup>9</sup> Essa informação foi retirada do *site* [www.intel.com.br](http://www.intel.com.br) no informativo sobre o evento que selou o acordo de cooperação entre a Intel e o MEC, com a *presença do CTO da Intel, Pat Gelsinger*. Acesso em: 23 Julho 2006.

mito e provavelmente demonstra a incompetência do professor, bem como a utilização de um método inadequado.

De acordo como os autores acima existem circunstâncias que podem favorecer o aprendizado de uma linguagem. Primeiramente, a juventude do aprendiz, quanto mais cedo o indivíduo começa aprender, mais facilmente e rápida será a aquisição da língua. Em segundo lugar, a frequência com que a língua é falada e ouvida bem como o contexto. Quanto menor for o tempo entre os encontros, o aprendizado será mais certo e rápido, pois a memória do aluno é relativamente curta e necessita do reforço para assimilar a língua. O que o professor ensina são apenas frases soltas e descontextualizadas ou há a preocupação em criar um contexto? Outro fator importante é a motivação. Quando o aluno tem um motivo positivo para aprender a língua, isso certamente o ajudará, no entanto, o aluno provavelmente não aprenderá de maneira eficiente se a motivação for negativa.

Ao ensinar o inglês, algumas perguntas devem ser consideradas: que tipo de inglês será ensinado, ou seja, o que é mais importante para o aluno: escrever, ler, falar ou ouvir a língua? Para que fins a língua será utilizada? Tendo em mãos essas respostas, o professor direciona o ensino da língua e, dessa maneira, é capaz de adotar o material e os métodos mais adequados ao seu público. Cabe lembrar que existem diferentes habilidades que não exigem a mesma coisa nos diversos níveis de linguagem. Um estudante pode dominar as quatro habilidades (fala, escrita, audição, leitura) e conseqüentemente ter conhecimento de todos os níveis. No entanto, em determinadas situações, há a possibilidade de aprender e, até mesmo, ensinar uma língua sem adquirir as quatro habilidades e dessa maneira não conhecer todos os níveis de linguagem. É válido citar que existem cursos que só focam o ensino da leitura ou só a fala e assim por diante (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS,1974).

No que diz respeito a um curso voltado para o ensino de leitura, o professor tem que adotar algumas considerações metodológicas, tais como, utilizar textos autênticos, ou seja, textos de manuais, revistas, artigos relacionados, de preferência, ao interesse do grupo. Outro ponto a ser considerado é a utilização da língua materna durante as aulas. O professor deve levar em consideração o conhecimento que o aluno possui da língua nativa e mostrar ao aluno que as estratégias de leitura, que são os mecanismos utilizados para solucionar os problemas de leitura e facilitar o entendimento do texto, usadas na língua materna devem ser também usadas na leitura em língua estrangeira.

As estratégias de leitura têm como objetivo capacitar o aluno a ler e compreender textos em inglês relacionados à sua vida profissional sem que seja necessária a tradução na íntegra. Essas estratégias envolvem

fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos, gráficos e ilustrações e do acionamento de conhecimento de mundo e conhecimento prévio do assunto pelo leitor, concentrar a atenção nas palavras cognatas e deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, procurar informações específicas ou fazer uma leitura rápida para verificar a idéia central do texto sem se preocupar com o conhecimento isolado de cada palavra ou com vocábulos desconhecidos, etc. (NUNES ; CARDOSO, 2006, p. 3)

De acordo com Carrell (1998), o objetivo da maioria dos programas de leitura na língua estrangeira é transformar o *aprendendo a ler* em *ler para aprender*. O professor pode ajudar seus alunos a utilizar várias estratégias antes, durante e depois da leitura que sejam eficazes tanto dentro quanto fora da escola (FARRELL, 2003). Sendo assim, o ideal é que uma aula de leitura esteja dividida em três partes, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na pré-leitura, podemos utilizar estratégias tais como: ativação do conhecimento prévio para checar o que o aluno sabe sobre o assunto. O professor induz o aluno a realizar uma tempestade mental (*brainstorming*), ou seja, por meio

de elementos não verbais do texto (ilustrações, gráficos, tabelas, diagramas) e análise do título e subtítulo (observando as palavras-chave) e discussão dos mesmos. O intuito é fazer um levantamento do conhecimento sobre o assunto para saber quais são as expectativas e hipóteses sobre o texto, além de incentivar o aluno a interagir com o texto e motivá-lo a ler. Nessa fase de pré-leitura, cabe ao professor perguntar qual é o tipo de texto (propaganda, artigo, informativo e outros), sua função (criticar, informar, distrair e outros) e que tipo de público se destina (médicos, engenheiros, leitores de uma revista e outros).

A fase de leitura pode ser subdividida em duas partes: leitura superficial e leitura profunda. Dependendo do objetivo da leitura, podemos utilizar estratégias tais como *skimming*, que é uma leitura para compreensão geral, e a *scanning*, que é a leitura para localizar informações específicas (não há necessidade de ler o texto todo).

Na leitura profunda, os alunos são conduzidos a obter uma compreensão mais detalhada do texto. Nessa fase, podemos utilizar várias estratégias de leitura tais como: associação das palavras cognatas ou transparentes, que são aquelas palavras bem parecidas com as que existem na língua portuguesa (*social, computer, information, activity*); identificação dos afixos (prefixos e sufixos) que podem alterar a classe gramatical das palavras ou o sentido e fornecem pistas sobre como adivinhar o significado das palavras; a identificação de palavras repetidas que normalmente são importantes para a compreensão, já que podem fazer parte do grupo de palavras-chave; a percepção dos marcadores de discurso que explicitam as relações entre frases e orações, em outras palavras, identificar a função de cada um deles (causa, consequência, adição); identificação das referências pronominal e lexical para saber a que ou a quem um termo está se referindo (NUTTALL, 1982). É

importante ressaltar que cada professor deve adaptar e criar os exercícios após a explanação de cada estratégia.

A última fase é a pós-leitura na qual podemos utilizar perguntas de compreensão do texto, identificar a idéia principal do texto, a sentença tópico, comparar as expectativas antes da leitura e o que foi lido, enfim questões que estimulem discussões na sala de aula. Esse é o momento de checar os pontos positivos e negativos encontrados no processo de leitura.

De acordo com Brown (2000) nenhum método ou abordagem no ensino da língua inglesa deve ser considerado completamente errado, existem pontos positivos e negativos em cada um deles. O autor afirma que a busca pela melhor maneira de se aprender uma segunda língua é uma tarefa árdua que exige cautela, já que não há uma única teoria ou hipótese que forneça uma fórmula mágica para todos os aprendizes em todos os contextos. O autor ressalta que temos que ser críticos ao analisar os diversos modelos e teorias do ensino de uma segunda língua.

Alguns indivíduos são mais auditivos e preferem os métodos que focam o ensino por meio de atividades auditivas. No entanto, outros são mais visuais e optam pelos métodos que utilizam, por exemplo, as figuras para associar o significado das palavras. O mais importante é prover métodos que façam com que os estudantes entendam e usem a língua para se comunicar de maneira eficaz e eficiente.

À luz de Brown (1994), podemos citar alguns métodos utilizados no século XIX, tais como: o de tradução de gramática baseado no ensino das regras gramaticais da língua inglesa e a tradução fiel das sentenças, o direto ou natural focado na língua oral e o audiolingual também focado na comunicação oral. Na década de 70, o ensino-aprendizagem da segunda língua tornou-se uma disciplina de pesquisa. Sendo assim, vários métodos inovadores surgiram. Dentre eles temos: *Community Language Learning* - o ensino deveria ser focado nas necessidades dos

alunos -, *Suggestopia* - a música, de preferência a de estilo barroco, era fundamental - *The Silent Way*, - o professor permanecia em silêncio a maior parte do tempo enquanto os alunos se envolviam em situações-problemas -, *Total Physical Response*, - ênfase nas atividades auditivas -, *The Natural Approach* - o objetivo era adquirir as habilidades de comunicação pessoal por meio de situações do cotidiano – e o *Communicative Language Learning* – direcionado à comunicação oral.

Todos os métodos da década de setenta e início de oitenta têm seus pontos positivos e negativos e foram diversas vezes criticados. É válido ressaltar que apesar dos diferentes métodos utilizados pelo professor e de seu conhecimento da língua, é fundamental verificar se tudo está sendo aproveitado pelos alunos no processo de aprendizagem.

## 2.5 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E A EDUCAÇÃO

No contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) temos presenciado importantes transformações nos procedimentos de ensino-aprendizagem, aliadas aos processos de difusão de informação e aos diversos usos das TIC. Alguns indicadores passíveis de traduzir esse impacto das TIC no campo da educação são elaborados por Araújo (2001), entre eles, vale destacar: o aumento significativo de instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de extensão, graduação e pós-graduação total ou parcialmente *online*, ou seja, via rede mundial ou redes privadas; o crescente número de professores que, por meio da Internet, têm a possibilidade de participar de cursos de aperfeiçoamento e o reconhecimento por parte dos discentes da importância de a Internet ser introduzida no cotidiano da vida escolar. Na percepção do autor, esses indicadores podem expressar, em parte,

a crença do profissional de que o domínio das TIC o tornaria mais capacitado e com melhores chances de se inserir no mercado de trabalho.

Essa percepção que valoriza, fundamentalmente, a consonância com as demandas do mercado de trabalho, sem levar em conta outros efeitos no âmbito da cultura exige, sem dúvida, cuidado e precaução quando da aplicação e uso das TIC nos processos educacionais. No entanto, esse cuidado não deve ser confundido, segundo Araújo (2001), com a posição de vários críticos da tecnologia que, consideram que a falta de controle sobre os efeitos da mesma é suficiente para manterem-se na defesa e que o governo deveria investir somente num ensino que fosse totalmente presencial.

Concordando com a conhecidíssima sentença proferida por Pierre Lévy (1999, p. 26), segundo a qual, embora uma técnica não seja, em si mesma, “nem boa, nem má”, já que “depende dos contextos, dos usos, e dos pontos de vista”, longe estaria ela de ser “neutra”. A impossibilidade de haver neutralidade, deve-se ao fato de a técnica ser “condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades” (LEVY, 1999, p. 26). Sob essa ótica, os debates deverão ir além do fato de sermos a favor ou contra as TIC, voltando-se para análises que revelem os limites e possibilidades, adequação ou inadequação nas diversas áreas e contextos.

No campo da educação, o uso das TIC está intimamente vinculado as possibilidades e limites que sua aplicação traz para o processo de ensino aprendizagem. Esse processo, no entanto, deve integrar uma perspectiva de educação cuja abrangência exige que a tecnologia seja compreendida como mais um dos suportes no contexto educacional.

Embora nossa pesquisa não seja sobre educação a distância (EAD), o fato de a flexibilização dos cursos superiores das Instituições de Ensino Superior,

instituída pela Portaria nº 2.253 em 2001, se valer de alguns dos recursos utilizados nas diferentes modalidades de EAD, faremos um breve apanhado das questões relevantes dessa modalidade de ensino, a fim de criarmos parâmetros que colaborem para o entendimento dos dados referentes a flexibilização.

Os primeiros registros sobre a história da EAD atestam o início dessa modalidade de ensino já no século XV. De acordo com Alves (s/d<sup>10</sup>), foi em Mogúncia, na Alemanha, quando Johannes Guttenberg inventou a imprensa, com a criação de palavras com caracteres móveis, que iniciaram as primeiras experiências de EAD, uma vez que tal invento tornou a ida à escola, fosse para ouvir o mestre fosse para ler, algo dispensável. No entanto, ainda segundo Alves (s/d), foi somente no século XIX que ocorreu uma difusão significativa da EAD, tendo como arena os centros educacionais de países como a França, Inglaterra, Espanha, Venezuela e Costa Rica.

No caso do Brasil, apesar de não haver registros precisos referentes à criação da EAD, Alves (s/d) considera como marco histórico a implantação das “Escolas Internacionais” em 1904, representando organizações norte-americanas. Entretanto, o autor (s/d) ressalta que, no caso brasileiro, foi somente no final da década de 80 e início dos anos 90 que a EAD adquire um vôo mais alto, indo além das propostas voltadas para a população que não havia conseguido terminar o curso básico, para atingir o público universitário. Essa nova dimensão que EAD adquire deve-se, ainda segundo Alves (s/d), aos projetos de informatização e à disseminação das línguas estrangeiras.

Podemos dizer que a EAD, apesar de ser uma prática antiga, ampliou seu raio de extensão graças às possibilidades oferecidas pelas TIC, responsável pelo ensino *online*, que está exigindo que os profissionais da área de educação

---

<sup>10</sup> No artigo não há data de quando foi escrito.



repensem seus métodos e práticas de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira (2006), a expansão acelerada do ensino à distância na última década, cujo número de alunos aumentou de 200.000 para 1.137.908, deve-se principalmente, aos cursos oferecidos na modalidade *online*. Prova disso, são os cursos de graduação e pós-graduação *online*, cujo aumento foi de 44 vezes. Quanto à flexibilização da carga horária, o aumento do número de instituições que vem mesclando o ensino presencial com EAD *online* revela mudanças importantes no ensino presencial.

De acordo com Moran (apud OLIVEIRA, 2006, p.1), atualmente assessor do Ministro da Educação,

as instituições superiores de ensino estão finalmente começando a atuar de forma clara e decidida em Educação a Distância. O avanço da Internet está trazendo grandes mudanças para a educação presencial, ao introduzir momentos e técnicas de educação a distância. E a educação a distância começa a aproximar-se da presencial, a sair do nicho em que se encontrava. Na medida em que cada instituição desenvolve sozinha ou em rede cursos de graduação, de especialização, de extensão e agora de Pós *strictu sensu*, vai adquirindo competência, atraindo novos alunos e novos mercados, perdendo o medo de arriscar e legitimando essa modalidade de educação.

À luz de Belloni (2002), o papel do docente em EAD é uma das mais polêmicas questões, visto que o uso do ambiente virtual exige o desempenho de novos papéis e funções. Para a autora,

[...] a característica principal do ensino a distância é justamente a segmentação do ato de ensinar em muitas e diferentes tarefas, o que exige não um indivíduo-professor onisciente e multicompetente, mas um professor capaz de sair de seu isolamento disciplinar e docente e de aprender a trabalhar em equipes com profissionais de outras áreas acadêmicas e técnicas. (BELLONI, 2002, p.160)

A nosso ver, esses novos papéis e funções não são uma exigência do ambiente virtual, mas do ambiente educacional baseado nos documentos oficiais da educação brasileira como, por exemplo, o Plano Nacional de Graduação/1999

(PNG)<sup>11</sup>. Logo, não se trata de uma prerrogativa apenas dos professores de EAD, mas também daqueles que trabalham com ensino presencial, flexibilizado ou não.

Entretanto, cabe evidenciar que o desempenho desses novos papéis e funções, vinculados à interdisciplinaridade, ao trabalho em grupo e às novas tecnologias, exigem a formação continuada dos professores, mas as universidades, em sua maioria, além de não promoverem a formação continuada do seu corpo docente, trabalham com matrizes curriculares tradicionais, mesmo no ensino flexibilizado, o que dificulta a formação em serviço e aumenta o trabalho do professor.

Além disso, a polêmica relativa ao papel do docente ressaltada por Belloni (2002), não se restringe à questão desses novos saberes docente, uma vez que algumas universidades ao usarem a prerrogativa da flexibilização a partir do recurso *online*, estão diminuindo junto com o tempo de aula presencial a remuneração do professor. É notório que o tempo “real” gasto pelo professor para exercer seu papel e funções – novos ou velhos –, fazendo uso dos recursos *online*, é superior aos 20% do tempo flexibilizado. Tal fato se deve a diferentes questões: diversidade das configurações dos computadores e das conexões (discada/banda larga), qualidade do serviço prestado pelos provedores, a existência de alunos que ainda não dominam a tecnologia, a dificuldade de reunir todos os alunos para o uso do *chat*, por exemplo, que exige presença síncrona e etc.

---

<sup>11</sup>Os parâmetros propostos para as diretrizes curriculares indicam: (...) graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada; (...) e interdisciplinaridade. PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO, 1999. <http://prograd.ufpr.br/forgrad>. Em 15/07/06.

Apesar de reconhecermos a relevância da questão do docente, tanto na EAD *online* quanto no ensino flexibilizado, gostaríamos de ressaltar a importância de focalizarmos nossa atenção no papel do aluno.

O presidente da ABED Frederic Michael Litto, em entrevista concedida ao Folha *online* em 2004 (b), declarou que, no Brasil, existem poucas pesquisas sobre evasão em EAD. A falta de investigações sobre as questões que estão por trás da evasão, dificulta a validação ou especificação das qualidades dessa modalidade de ensino nas suas diferentes formas, tal como a EAD *online*. Estamos utilizando esta forma como referência para refletirmos sobre a não realização das tarefas *online*, pelos alunos do ensino presencial flexibilizado, visto que não encontramos pesquisas sobre essa modalidade de ensino.

Maia (2004), em sua pesquisa intitulada “Análise dos índices de Evasão nos Curso Superiores a Distância do Brasil” indica que a evasão é um fenômeno comum em EAD e que o êxito do curso a distância está relacionado a vários fatores, tais como: a definição clara do conteúdo programático, o uso correto do material didático, a capacitação de professores, a utilização adequada dos meios para facilitar a interatividade entre os participantes e entre eles e o professor e a análise das necessidades dos alunos.

Quando usamos esses dados para refletirmos sobre a flexibilização, consideramos que a não realização das tarefas *online* também é um fenômeno comum nessa modalidade e cabe lembrar que essas atividades correspondem à diminuição de 20% do tempo de aula presencial. Com isso, as perdas são grande. Em relação aos fatores indicados por Maia (2004) para o êxito do curso, a nosso ver, se trata de fatores importantes para o êxito da educação em qualquer modalidade de ensino.

Coelho (2002) baseada em sua experiência como aluna de curso a distância e em depoimentos de outros alunos levantou algumas hipóteses em relação à evasão em EAD, a saber: a ausência do contato físico entre alunos e professores, o pouco domínio de uso do computador e, muitas vezes, da Internet, a dificuldade em verbalizar as idéias por meio da linguagem escrita e a falta de tempo dos alunos para realizar as tarefas.

No que diz respeito à flexibilização, em princípio, encontramos convergência em relação a algumas hipóteses para explicar a não realização das tarefas *online* pelos alunos, a saber: a falta de tempo para realização das tarefas e, principalmente a dificuldade expressão por meio da linguagem escrita. No entanto, o mesmo não acontece com as hipóteses relativas ao contato físico e ao domínio da tecnologia, uma vez que 80% do curso flexibilizado é presencial e hoje em dia encontramos um percentual representativo de universitários que dominam o uso do computador, sem falar naqueles que freqüentam cursos da área tecnológica.

Assim, verificamos que nossa preocupação em relação à participação dos alunos no que diz respeito à realização das tarefas *online* - no ensino flexibilizado - encontra eco nas reflexões sobre a evasão em EAD e conseqüentemente, sobre o perfil do aluno nessa modalidade de ensino. Inclusive, para Litto (2004 b), a EAD “não é para todos”. Ramal (2005) “vai mais longe” em suas reflexões e declarou que o aluno brasileiro não está culturalmente preparado para o aprendizado *online*. Segundo a autora, nossa escola não forma pessoas pró ativas e disciplinadas, que são características fundamentais para aqueles que querem realizar um curso *online*. Ela afirma que,

[o]s estudantes saem da escola ainda dependentes de um currículo pré-concebido, de aulas "dadas" por um professor, de alguém que defina o que deve ser estudado e quando. Antes de iniciar o aprendizado *online*, é preciso obter competências que permitam acompanhar o curso com sucesso. (RAMAL, 2005, p. 1)

Estamos de acordo com a autora no que diz respeito ao fato de a maioria de nossas escolas ainda não formarem pessoas autônomas, pró-ativas e disciplinadas e que estas são características fundamentais, mas para vida em geral e acadêmica em particular. Independentemente da modalidade de ensino – EAD e presencial, flexibilizado ou não -, sentimos falta dessas características e do comprometimento dos alunos com o processo de aprendizagem.

Sendo assim, a intervenção ou a falta de características individuais e coletivas parece ganhar maior relevância quando usamos recursos de ensino a distância, o que nos leva a re-afirmar a importância da investigação, tanto em EAD quanto no ensino flexibilizado, para que possamos utilizar, criar estratégias e identificar as qualidades relativas desses recursos.

## CAPÍTULO 3

### 3 PESQUISA DE CAMPO

#### 3.1 ESCOLHA DO CAMPO

Consideramos a graduação em Ciência da Computação o campo ideal para nossa pesquisa por se tratar de uma área em que o crescente predomínio da língua inglesa se deve, especialmente, a questões de ordem político-econômica. Além disso, consideramos de fundamental importância que a formação dos futuros profissionais possibilite, além da competência técnica, no que diz respeito ao uso da tecnologia e do inglês, a condição de leitura e participação crítica do contexto sociocultural, no qual estão inseridos.

#### 3.2 ESCOLHA DA POPULAÇÃO PESQUISADA

Tendo em vista que essa pesquisa objetiva avaliar possibilidades e limitações do curso de inglês técnico, oferecido por um curso de graduação tecnológica, na modalidade semi-presencial, escolhemos os alunos do curso de Ciência da Computação como participantes dessa pesquisa, uma vez que nossa experiência indica que esses alunos, por um lado chegam com um conhecimento incipiente da língua inglesa e por outro têm grande familiaridade com as TIC. A nosso ver, o desconhecimento do uso dessa tecnologia é uma variável que inviabilizaria atingir o objetivo proposto por este trabalho.

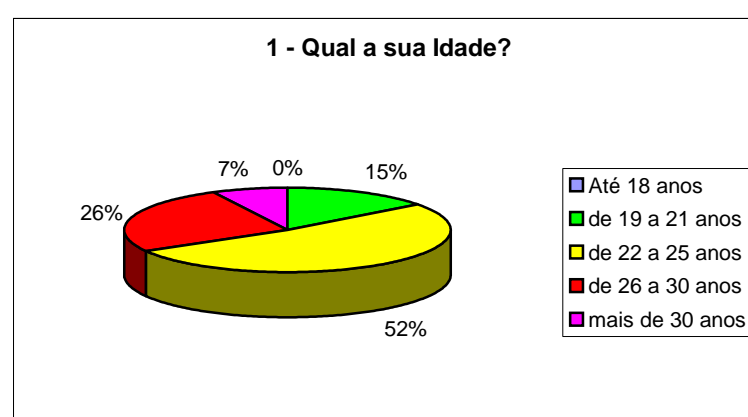
### 3.3 ESCOLHA DAS TÉCNICAS

#### 3.3.1 QUESTIONÁRIO FECHADO

Esse questionário foi construído com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos. Ele foi aplicado pela professora no primeiro dia de aula.

##### 3.3.1.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO

**Gráfico 1**



Por meio do gráfico 1, observamos que mais da metade do grupo pesquisado (52%) encontra-se na faixa etária entre 22 e 25 anos. Se a esse percentual acrescentarmos os 15% de discentes que se encontram na faixa entre 19 a 21 anos, atingiremos a cifra de 67% da população. O que nos permite dizer que se trata de uma população jovem. Estamos considerando como “população jovem” aquela pessoa que desde a década de 80 vivencia mutações nas quais os saberes adquiridos, tornando-se rapidamente obsoletos, exigem a aquisição de “novas competências”. Nesse caso, não é inadequado incluir os 26% dos alunos, que estão na faixa etária entre 26 e 30 anos, aumentando o percentual da população jovem

para 93% do universo pesquisado. Como lembra Levy (1999, p.169) a demanda imposta pela sociedade globalizada exige que haja uma formação diversificada, qualificada e atualizada, pois “os indivíduos são levados a mudar de profissão várias vezes em suas carreiras, e a própria noção de profissão torna-se cada vez mais problemática”.

**Gráfico 2**



Ao analisarmos o gráfico 2, encontramos um grupo masculino de 81% e um feminino de apenas 19%. Embora, nos últimos 50 anos as mulheres venham ampliando suas escolhas profissionais, ocupando cargos, até então, identificados como predominantemente masculinos, os percentuais apresentados nesse gráfico retratam a atual situação das mulheres no que diz respeito à Ciência da Computação.

Conforme vimos em pesquisas apresentadas nos sites da USP<sup>12</sup> (Universidade de São Paulo) e da FIAP<sup>13</sup> (Faculdade de Informática e Administração Paulista) a “atuação da mulher nos cenários digitais ainda é tímida” e tal fato não ocorre só no Brasil, mas também nos EUA.

<sup>12</sup> Disponível em <http://www.cidade.usp.br/educar> Acesso em: 20 jul. 2006.

<sup>13</sup> Disponível em <http://www.fiap.com.br/portal/i> Acesso em: 20 jul. 2006.

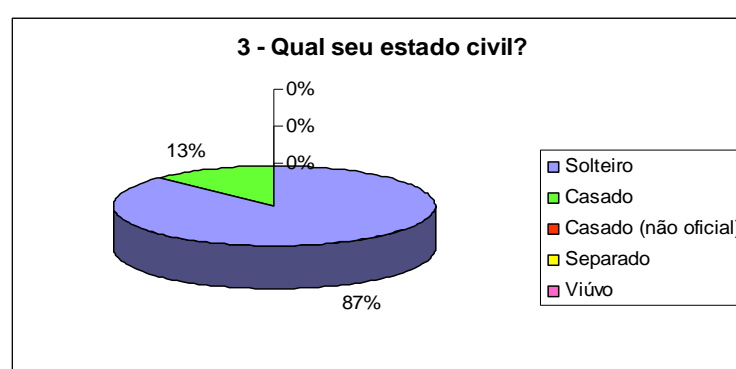


Cynthia Lanius (2004<sup>14</sup>), da *Rice University*, declara que,

embora o número e os percentuais de diplomas de bacharel atribuídos a mulheres em Engenharia e Ciência estejam aumentando, eles estão caindo drasticamente em Ciência da Computação (CC). Diplomas concedidos às mulheres caíram de 36%, em 1985, para 28% em 1995 e para 17% em 1999. (LANIUS, 2004, p. 2)

Segundo Eliamara Oliveira (2005<sup>15</sup>) o futuro imediato não parece mais promissor, uma vez que professores e estudantes do Ensino Médio voltado à tecnologia observam que, em geral, meninas não se sentem tão atraídas por computadores quanto meninos. A autora ressalta, por outro lado, que o *Bureau of Labor Statistics* indica que “cientistas da computação, engenheiros de computação e analistas de sistemas são as três profissões com mais oportunidades de emprego, com curva de postos de trabalho ascendente entre 1996 e 2005”. Para Oliveira (2005), “precisamos encontrar uma maneira de incluir meninas na Computação, sem excluir os meninos, é claro”.

**Gráfico 3**



Constatamos por meio do gráfico 3, que quanto ao estado civil 87% dos alunos estão inseridos no grupo de solteiros, e somente 13% são casados. Ao

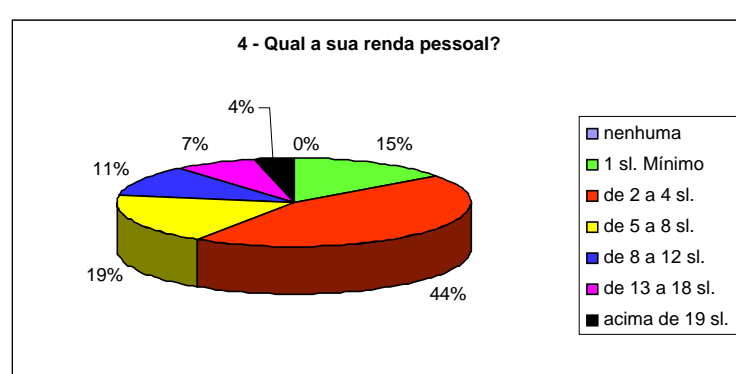
<sup>14</sup> Entrevista disponível em <http://www.cidade.usp.br/educar> Acesso em: 20 jul. 2006.

<sup>15</sup> Entrevista disponível em <http://www.fiap.com.br/portal/> Acesso em: 20 jul. 2006.

relacionarmos esses dados com os do gráfico 1, podemos dizer que o percentual de solteiros é maior por tratar-se de um grupo no qual 93% da população pesquisada encontra-se na faixa etária entre 19 e 30 anos.

Essa relação pode encontrar respaldo nos dados oferecidos pelo IBGE<sup>16</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os quais revelam que nos anos 50 (século XX), os casamentos aconteciam quando as pessoas estavam na adolescência e que nos últimos dez anos a média de idade das mulheres que se casam é de 27,2 anos e de homens é de 30,6 anos. Ainda de acordo com o IBGE, o brasileiro está casando cada vez mais tarde porque a união ocorre quando tanto o homem quanto a mulher se encontram estabilizados financeiramente.

**Gráfico 4**



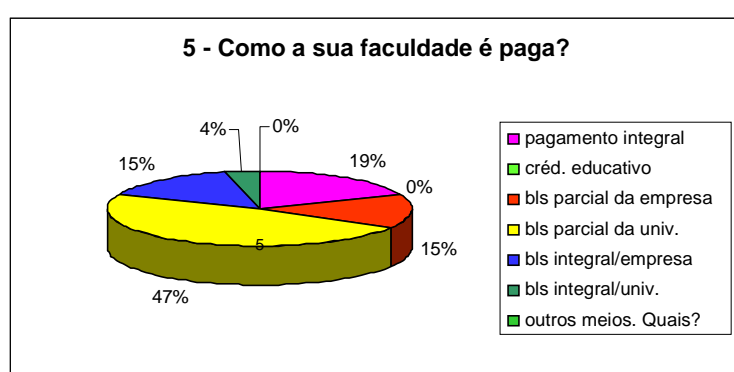
Por meio do gráfico 4 observamos que 15% dos participantes recebem apenas um salário mínimo, o que é notoriamente insuficiente para a sobrevivência da população em geral, ainda mais para um indivíduo que está cursando uma graduação em uma universidade particular. Além disso, 44%, um percentual representativo, recebem entre dois e quatro salários mínimos. Apesar de 87% serem solteiros, consideramos que essa renda não é suficiente para arcar com as

<sup>16</sup> Essa informação está disponível em <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 jul. 2006.

despesas de estudo – transporte, livro, alimentação, mensalidade – uma vez que alunos de faculdade particular, de modo geral, trabalham pela necessidade de complementar a renda familiar.

Entretanto, se compararmos a renda desses alunos com a renda média do brasileiro, que segundo pesquisa realizada em 2004 pelo IBGE<sup>17</sup> é de R\$ 733,00 (setecentos e trinta e três reais), veremos que se trata de um grupo com um percentual – 41% – representativo de alunos que recebe acima da média. Percentual esse que cresce, significativamente, se somarmos os 44% da categoria que recebe entre 2 e 4 salários mínimos, totalizando, 85%.

**Gráfico 5**



O que nos chama atenção no gráfico 5 é que apenas 19% dos alunos pagam integralmente a mensalidade. Além disso, 62% dos alunos recebem bolsa parcial da empresa em que trabalham ou da universidade e 19% recebem bolsa integral, seja da empresa seja da instituição de ensino. Assim, 81% dos alunos recebem algum benefício para custear os estudos. É possível inferir, por meio desses dados que, por um lado as empresas estão investindo em seus funcionários e por outro, a universidade oferece bolsas para atrair alunos.

<sup>17</sup> De acordo com informações obtidas nos *site* [www.constatnet.com.br/noticias/noticias.php](http://www.constatnet.com.br/noticias/noticias.php) e <http://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/valor/2005/>. Acesso em: 21 jul. 2006.

Com relação às empresas, pensamos que elas inseriram no seu orçamento o custo relativo às bolsas de estudos para seus funcionários, pela dificuldade de encontrar profissional qualificado no mercado, o que faz com que tenha necessidade de patrocinar a formação desse profissional, visto que precisam estar integradas com a realidade atual, que evidencia uma mutação constante do conhecimento e uma necessidade de ampliação e renovação das competências a fim de que possam participar da concorrência que o mercado impõe.

Em relação à universidade, consideramos que o percentual de bolsas oferecido vem se tornando, por um lado necessário para que esta sobreviva no mercado. Por outro, possível, por conta das políticas públicas que dão sustentação à criação de cursos de graduação tecnológica com a duração de apenas dois anos, com mensalidades mais baratas do que a graduação tradicional. Além disso, essas políticas também dão sustentação ao uso do recurso *online*, que diminui o tempo de aula presencial, barateando o custo do professor e por consequência do curso. Outro ponto que auxilia no barateamento do custo dos cursos oferecidos é a quantidade de alunos dentro da sala de aula, em média cinquenta alunos (OLIVEIRA, 2006).

Cabe ressaltar que esse barateamento vem acontecendo, também, porque as referidas políticas estão dando sustentação ao uso do recurso *online* na forma da flexibilização, que ao diminuir 20% do tempo de aula presencial, está abrindo prerrogativa para a universidade baratear o custo do professor por estar considerando como tempo trabalhado apenas aquele em que ele está no espaço físico da universidade, em aula presencial. Entretanto, o trabalho do professor nessa modalidade de ensino, aumenta não só em tempo, mas em custo, uma vez que há necessidade de investimento na própria formação a fim de re-elaborar sua perspectiva profissional em face das TIC e da cibercultura.

Gráfico 6

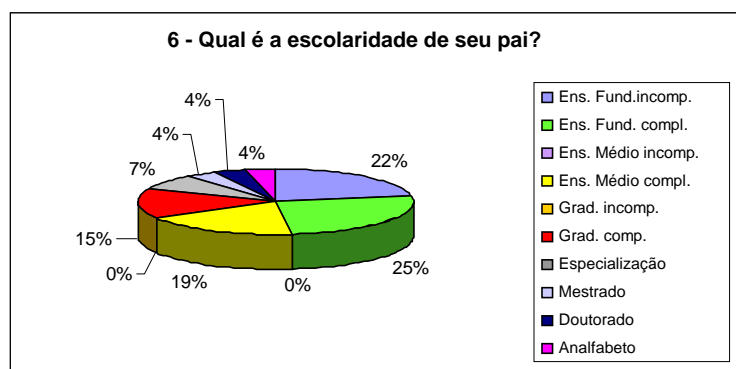
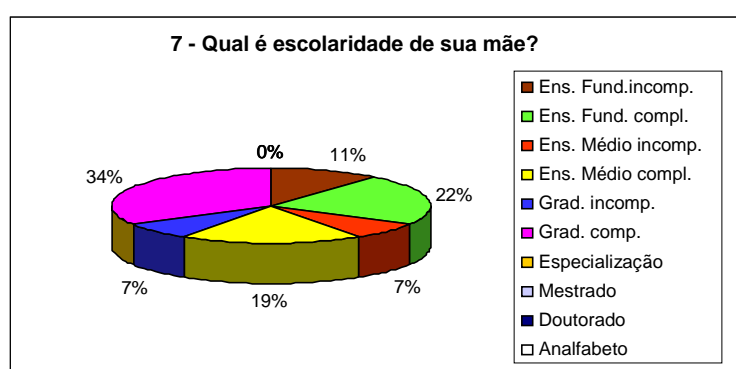


Gráfico 7



No que tange à escolaridade dos pais, torna-se evidente por meio dos gráficos 6 e 7 que a escolaridade das mães é superior à dos pais, o que nos revela a ascensão e a inserção do gênero feminino no mercado de trabalho, que nos dias atuais exige cada vez mais, maior qualificação profissional. Esses dados são corroborados por pesquisa realizada, em 2004 pela Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>18</sup>, na qual os resultados mostram que 55,4% dos brasileiros que possuem 12 ou mais anos de estudo são mulheres e que elas em 2003 representavam 58% e 63% dos concluintes, respectivamente, do ensino médio e superior.

<sup>18</sup> Disponível em [http://www.fcc.org.br/mulher/series\\_historicas/tabelas/mbet2.html](http://www.fcc.org.br/mulher/series_historicas/tabelas/mbet2.html) Acesso em: 12 jul. 2006.

Além disso, cabe ressaltar que, ainda que a escolarização dos brasileiros, venha crescendo, tal como apresenta a pesquisa da FCC (Fundação Carlos Chagas)<sup>19</sup>,

em 1976, 35% dos homens e igual proporção das mulheres não tinham nenhuma instrução ou haviam cursado menos de um ano de escola; em 2003, apenas 12% dos homens e das mulheres brasileiras apresentavam nível de escolaridade tão incipiente.

É importante destacar a questão dos analfabetos funcionais.

De acordo com o 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF – 2005) apenas 25% da população brasileira dominam plenamente a leitura, 38% conseguem ler um texto curto, 30% lêem títulos ou frases e 7% são os analfabetos.

Para completar o quadro de calamidade na educação brasileira, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb - 2003) revelou que após onze anos de escolarização, ou seja, ao terminar o ensino médio, apenas 5 de cada 100 estudantes fazem parte do grupo denominado *adequado*. Segundo Araújo e Luzio (2003) são aqueles que

demonstram habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos. Relacionam tese e argumentos em textos longos, estabelecem relação de causa e consequência, identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas lingüísticas próprias do código de um grupo social. (ARAÚJO e LUZIO, 2003, p. 1).

Assim, no que diz respeito à educação brasileira, a escolarização, no sentido da conclusão das etapas de ensino, não está sendo suficiente para o alfabetismo *adequado*, necessário para a formação de um cidadão crítico e ético.

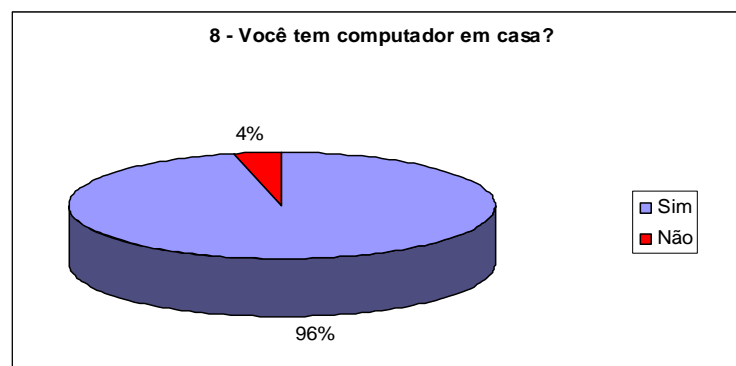
Apesar do que verificamos sobre a escolarização das mulheres e, considerando o que vimos acima sobre a educação brasileira, indagamos se a

---

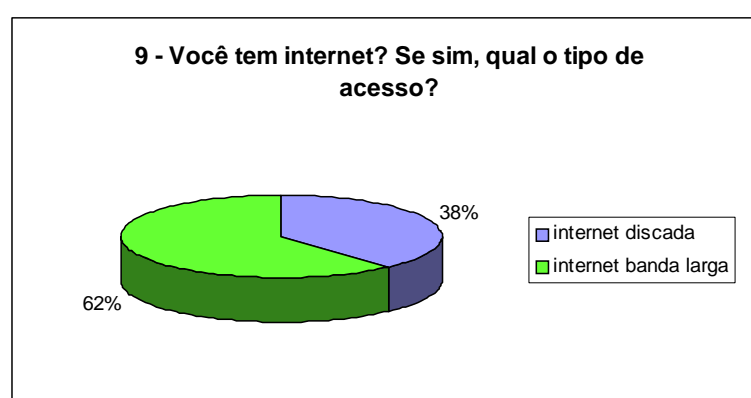
<sup>19</sup> Disponível em [http://www.fcc.org.br/mulher/series\\_historicas/tabelas/mbet2.html](http://www.fcc.org.br/mulher/series_historicas/tabelas/mbet2.html) Acesso em: 12 jul. 2006.

escolaridade dos pais dos participantes dessa pesquisa forma um ambiente familiar favorável ao incentivo da leitura, visto que 47% dos pais e 40% das mães têm apenas o ensino fundamental completo.

**Gráfico 8**



**Gráfico 9**



Por meio dos gráficos 8 e 9, constatamos que 96% possuem computador em casa e apenas 4% não possuem. No universo pesquisado 4% representa 1 aluno, apesar disso, consideramos importante evidenciar esse dado, visto que se trata de um Curso de Ciência da computação no qual o computador é ferramenta fundamental. Além disso, 62% declararam ter acesso à Internet por meio de banda larga, enquanto que 38% têm acesso discado.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD)<sup>20</sup>, do IBGE, o computador foi o bem durável que mais cresceu nos últimos anos. Em 2003, 15,3% das moradias possuíam computador pessoal, sendo que apenas 11,4% tinham acesso à internet, o que deixou o Brasil na 10ª colocação de população de internautas do mundo (aproximadamente 22 milhões de pessoas).

No entanto, segundo Aderbal Borges (2005)<sup>21</sup>, o acesso à banda larga é de apenas 1,2% dos internautas, pois apesar de 53% dos mesmos, com acesso discado, terem vontade de adquirir o serviço de banda larga, 71%, desse universo, alegam que os custos desse serviço ainda são elevados.

Esses dados nos permitem constatar que 96% dos alunos da Ciência da Computação estão inseridos no grupo de 15,3% que possuem computador em casa e que 62% fazem parte de 1,2% da população brasileira que tem acesso à banda larga.

No entanto, mesmo pertencendo a um grupo restrito da sociedade brasileira, com acesso de qualidade a internet em que o valor pago por esse serviço independe da quantidade de vezes que se usa, o que viabiliza o uso do *site* na nossa disciplina, os alunos, muitas vezes, não utilizam o recurso da internet para fins acadêmicos.

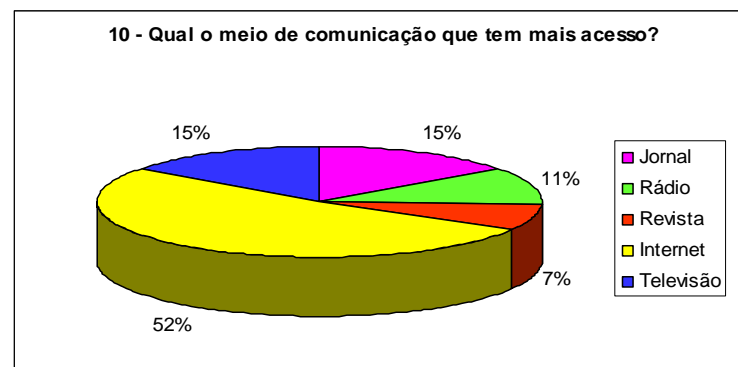
---

<sup>20</sup> Essa informação está disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php). Acesso em: 15 de jul. 2006.

<sup>21</sup> Essa informação está disponível em <http://www.teleco.com.br/emdebate/aderbal01.asp> Acesso em: 15 jul. 2006.

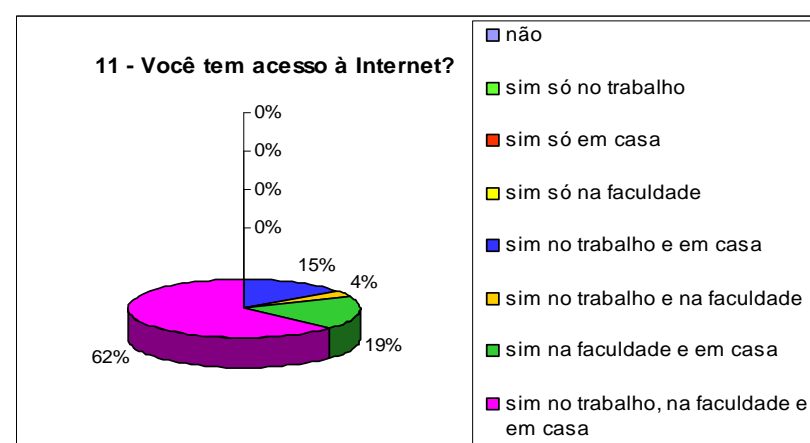


Gráfico 10



Quanto ao meio de comunicação de maior acesso, podemos verificar que a maioria dos alunos, 52%, faz uso da Internet. Esse alto percentual talvez se deva ao fato de se tratar de alunos de um curso de Ciência da Computação que acabam por ter o ambiente virtual como lugar comum. O restante dos alunos se divide em: 15% assistem TV, outros 15% lêem jornal, 11% ouvem rádio e apenas 7% dos alunos fazem uso da revista.

Gráfico 11

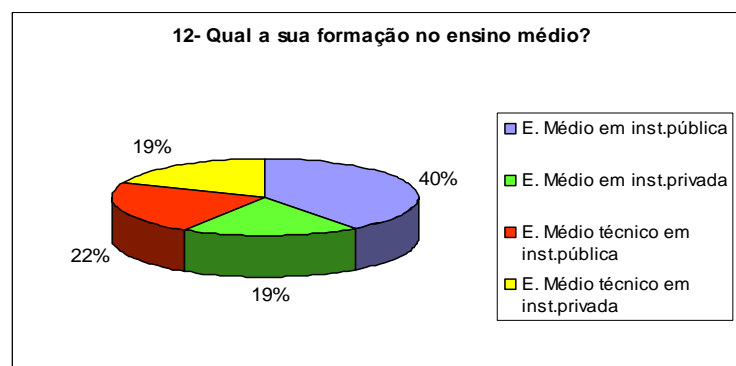


Os dados do gráfico 11 estão de acordo com o que vimos nos gráficos 8 e 9. A soma dos percentuais dos alunos que assinalaram as opções, *sim no trabalho e em casa*, *sim na faculdade e em casa* e *sim no trabalho, na faculdade e em casa* é

igual a 96%, o mesmo percentual de alunos que declarou ter computador conectado em casa. Além disso, somente um aluno afirmou não ter computador em casa e por isso tem acesso à Internet da faculdade e do trabalho. Apesar de constatarmos a facilidade dos alunos acessarem o *site* da disciplina, o que estamos verificando é uma participação insuficiente no que diz respeito à realização das atividades *online*.

### 3.3.1.2 PERFIL ACADÊMICO

**Gráfico 12**



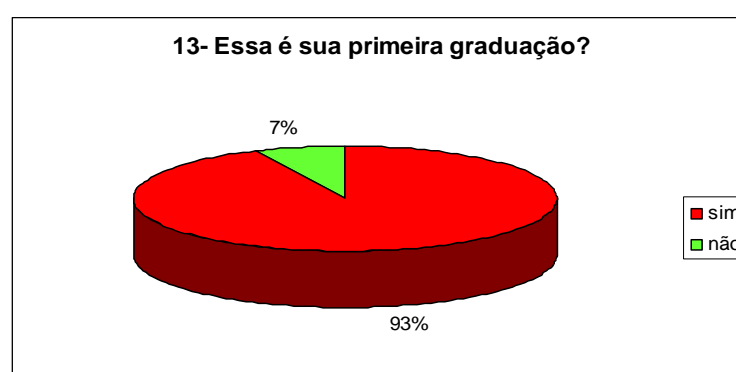
No que tange a formação no Ensino Médio, podemos constatar por meio do gráfico 12 que a maioria dos alunos, 62%, são egressos de escola pública e 38% de escola privada, o que dá consistência a idéia de que a maioria dos alunos da rede privada ingressa nas universidades públicas. Além disso, verificamos que a maioria dos alunos, 59%, fez o Ensino Médio Geral e 41% cursaram o Ensino Médio Técnico.

Na reportagem realizada pela revista *Isto é* (2005)<sup>22</sup>, Tarso Genro, na época ministro da Educação, declarou que a educação no Brasil passaria por uma revolução a partir de 2005, com a criação do Fundo de Manutenção e

<sup>22</sup> Essa informação está disponível em: [www.terra.com.br/istoe/especiais/educacao\\_no\\_sufoco\\_do\\_vestibular/](http://www.terra.com.br/istoe/especiais/educacao_no_sufoco_do_vestibular/) Acesso em: 15 jul. 2006.

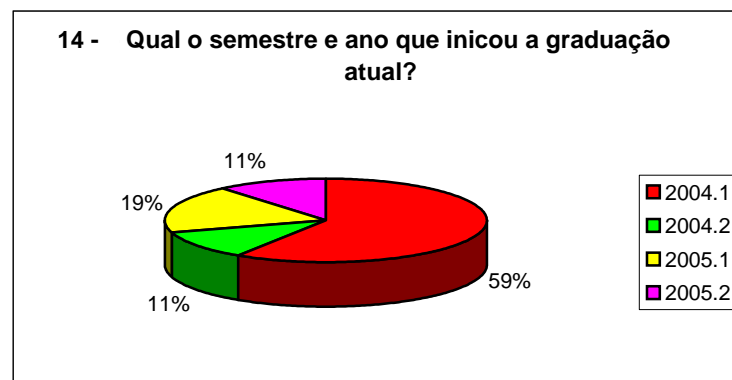
Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) com intuito de melhorar o ensino. Genro afirmou que apesar de, em 2005, 97,3% das crianças estarem na escola, apenas 32% chegavam ao ensino médio e somente 9% ingressavam na universidade, o que representa 3,85 milhões de universitários, sendo que apenas 600 mil desses alunos são provenientes do ensino técnico. Genro declarou ainda, que a meta é atingir, em 2007, pelo menos dois milhões de alunos se formando em técnicos por ano.

**Gráfico 13**



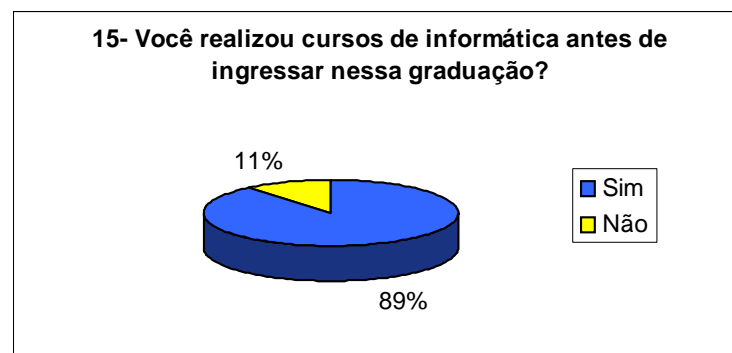
De acordo com o gráfico 13, 93% do grupo pesquisado estão cursando a primeira graduação, o que está de acordo com o que verificamos no gráfico 1 correspondente a faixa etária, mais da metade, 67%, está na faixa etária entre 19 e 25. Apenas 7% dos alunos declararam já ter realizado pelo menos uma outra graduação.

Gráfico 14



Ao analisarmos o gráfico 14, observamos que pelo fato de a faculdade adotar a política de créditos e a disciplina de inglês técnico não ser pré-requisito para cursar qualquer outra disciplina, os alunos ingressaram em quatro semestres distintos. A maioria que representa 59% ingressou em 2004-1. Provavelmente, esses alunos já estão terminando o curso, já que a duração é de dois anos (4 períodos). A nosso ver, o ideal era que esses alunos cursassem a disciplina de inglês técnico no primeiro período, pois as estratégias de leitura poderiam ser utilizadas na leitura de textos técnicos durante o curso, o que aumentaria a familiaridade dos alunos com a língua. Dos 41% restantes, 11% ingressaram em 2004-2 e devem estar no penúltimo período. Em 2005-1, outros 19% ingressaram e devem estar no segundo período. E apenas 11% são alunos do primeiro período (2005-2). Tal quadro nos permitiu questionar o motivo pelo qual a maioria dos alunos deixa essa disciplina para o final do curso. Acreditamos que um dos possíveis motivos seja a dificuldade que os alunos tenham com a língua inglesa.

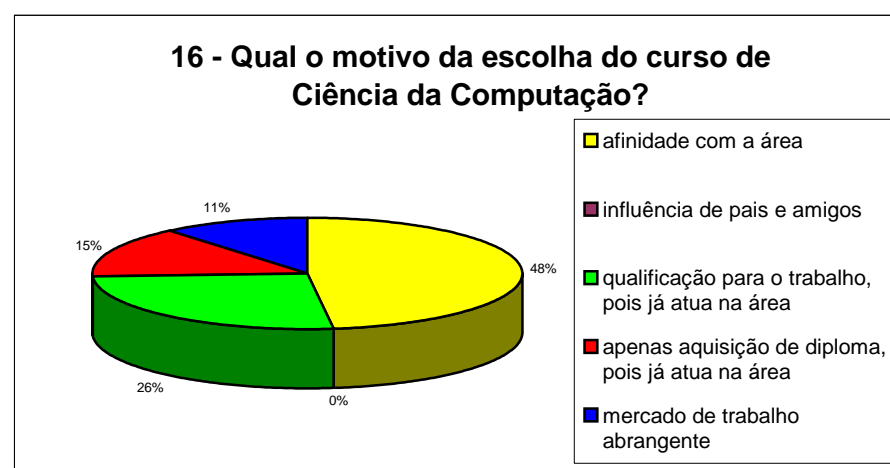
Gráfico 15



Observando o gráfico 15, não nos surpreende que a maioria dos alunos, 89%, já tenha realizado algum tipo de curso na área de informática, visto tratar-se de uma graduação de Ciência da Computação. Podemos perceber também que o indivíduo busca uma formação técnica para concorrer no mercado de trabalho.

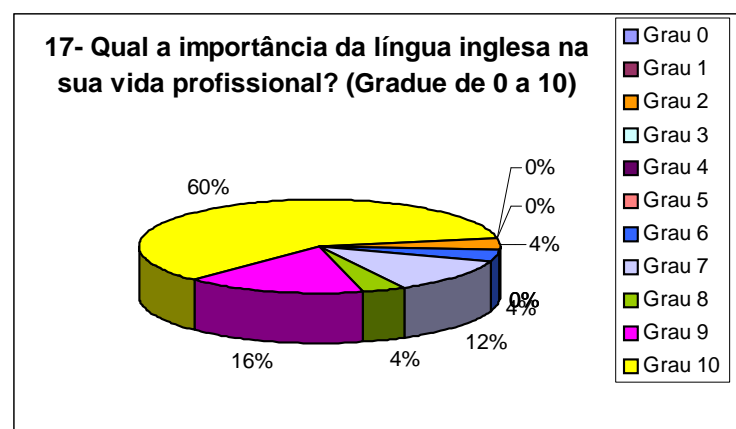
Por outro lado, aqueles que não realizaram cursos de informática, 11%, possivelmente, são indivíduos que tenham aprendido pelo uso, estudando por conta própria.

Gráfico 16



Por meio do gráfico 16, podemos observar que 48% alegaram ter escolhido o referido curso por afinidade e nenhum aluno selecionou a opção influência de pais e amigos. Essa relação nos indica que atualmente os pais já não estão tendo tanta influência sobre a escolha profissional dos filhos. Com relação às demais opções, 26% selecionaram qualificação para o trabalho por atuarem na área, 15% por interesse pelo diploma pelo mesmo motivo e apenas 11% pelo mercado de trabalho abrangente.

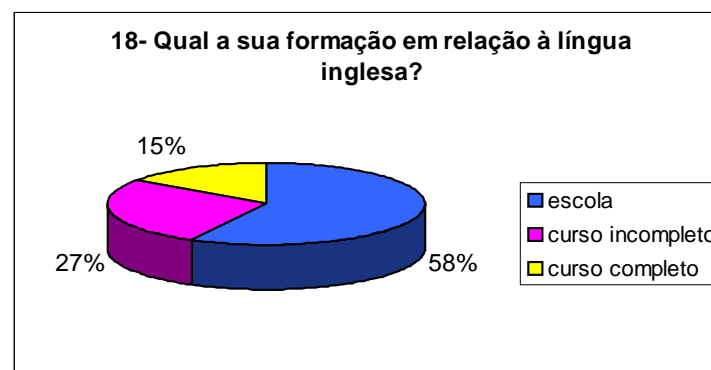
**Gráfico 17**



Podemos constatar que para a grande maioria dos alunos, 60%, o inglês tem grau de importância 10 na vida profissional, 20% também reconheceram a importância fundamental da língua inglesa, pois deram as notas 8 ou 9. Esse total de 80% está de acordo com a realidade do universo da Ciência da Computação, no qual o inglês é a língua predominante, seja para a leitura de manuais, para a realização de provas de certificação, tais como Linux, Furukawa, Microsoft, etc., seja para navegar no ciberespaço.

Nos surpreendem os 20% que deram nota 7 ou inferior. Será que eles ainda não perceberam a importância da língua inglesa para atuação na área da computação? Ou, o que será que eles quiseram evidenciar?

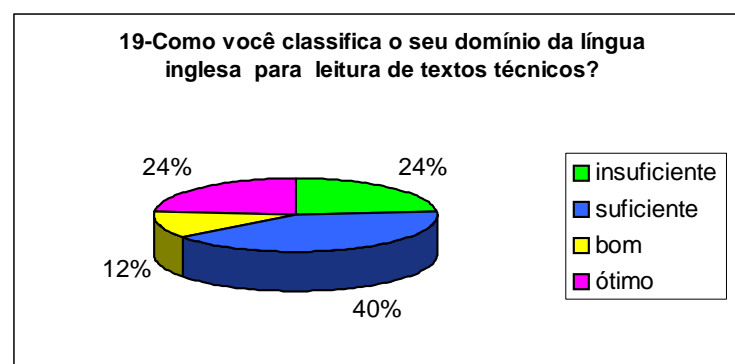
**Gráfico 18**



O percentual de alunos que só tiveram contato com a língua inglesa somente na educação escolar é de 58%, enquanto que dos 42% que já freqüentaram algum curso de inglês, apenas 15% concluíram o curso e o restante, 27%, não completaram. Isso ratifica o que vem sendo evidenciado pela experiência da pesquisadora, os alunos chegam à universidade com um conhecimento incipiente do inglês.

Por outro lado, cabe ressaltar que, ter estudado em curso de inglês não significa ter domínio da língua inglesa, já que a preocupação desses cursos é com a comunicação oral, ou seja, o indivíduo tem que se fazer entender e entender o outro para que o ato de comunicar aconteça. Muitas vezes, a estrutura da língua e os pontos gramaticais não são o foco do curso.

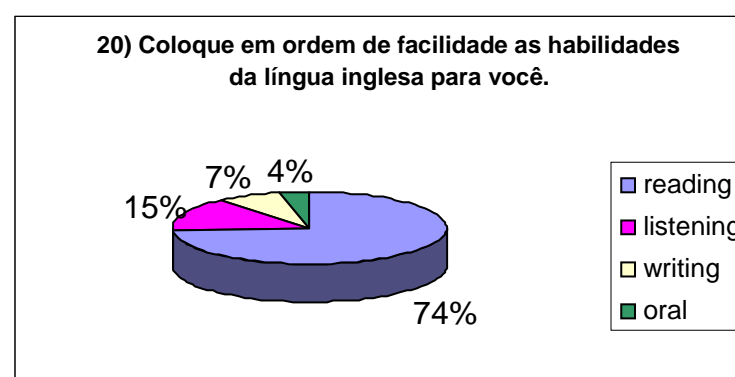
Gráfico 19



De acordo com os dados do gráfico 18, 24% dos alunos consideram *ótimo* o seu domínio da língua inglesa para a leitura de textos técnicos e 12% consideram bom. A maior parte declarou ser suficiente, 40%, e 24% insuficiente o domínio da língua inglesa para a leitura.

Recorrendo a avaliação de nivelamento, verificamos que apesar de 40% dos alunos declararem que consideram o seu domínio da língua inglesa suficiente, na avaliação 52% dos alunos não mostraram domínio suficiente da língua, obtendo nota abaixo da média (sete). Assim, fica evidente que alguns alunos acreditam ter conhecimento suficiente da língua inglesa, provavelmente, por já ter estudado essa língua em algum nível, mas que esse conhecimento não é suficiente para a leitura de textos técnicos de forma eficaz.

Gráfico 20





Observando o gráfico 20 verificamos que a maioria dos alunos, 74%, declarou ter mais facilidade na habilidade de ler. Apesar desses dados irem ao encontro do que verificamos no gráfico 19, entendemos que essa facilidade para leitura não corresponde à realidade em função do que já apresentamos a cerca do resultado da avaliação de nivelamento, a maioria dos alunos tirou nota inferior à sete. Quanto às outras habilidades, observamos que 4%, 7% e 15%, consideram ter mais facilidade para falar, escrever e ouvir, respectivamente.

### 3.3.2 QUESTIONÁRIO ABERTO

O objetivo desse questionário foi identificar a percepção dos alunos em relação à introdução/uso do *site* na disciplina Inglês Técnico. Após a última avaliação, o questionário aberto foi enviado e reenviado, semanalmente, por e-mail, durante um mês, com a notificação que não valeria nota. Dos vinte e sete alunos, apenas sete responderam. Cabe ressaltar, ainda, que os retornos para estes sete alunos, com questionamentos complementares, não foram respondidos. A nosso ver, essa atitude dos alunos evidenciou, mais uma vez, a falta de interesse pela realização de qualquer tarefa que não estivesse valendo nota.

#### Quadro 2

<b>1) Qual a avaliação que você faz da introdução do site na disciplina? Justifique a resposta.</b>
<i>A5 - Na minha opinião o site não funciona muito bem, pois eu preferia mais tempo de aulas praticas, pois pra mim o site só serve para baixar apostilas.</i>
<i>A7 - Traz mais ferramentas para o aprendizado da disciplina.</i>
<i>A9 - O site se torna uma ferramenta muito útil, tirando dúvidas de alunos, ou seja, encurtando o tempo de resposta, ainda possibilitando a complementação da ementa.</i>
<i>A11 - Didático, Inovador e Dinâmico. Ótimo para aprendizado.</i>
<i>A17 - O site foi muito importante na matéria de inglês, espero que outras</i>

<i>disciplinas adotem este método. A dinâmica do mercado não nos dá ao luxo de sair mais cedo para estudar.</i>
<i>A18 - Achei que ia contribuir para a comunicação entre os professores e os alunos. Bem como, a troca de material evitando que os alunos percam muito tempo nas filas da reprografia.</i>
<i>A26 - Essencial para o complemento das aulas.</i>

### Quadro 3

<b>2) O site constitui um recurso adequado de estratégias de ensino para a disciplina de inglês técnico? Justifique a resposta.</b>
<i>A5 - Não, e mesma opinião da resposta acima.</i>
<i>A7 - Sim. Pois possibilita o acesso a textos para a aprendizagem textual e a troca de informações.</i>
<i>A9 - Sim. O aluno de inglês técnico precisa ter um espaço para compartilhar o conhecimento, já que o inglês usado na informática sempre sofre mudanças ou é acrescentado.</i>
<i>A11 - Sim. O recurso site na disciplina de inglês interagiu diretamente com a disciplina e o aluno.</i>
<i>A17 – Sim, tivemos uma ampla gama de material.</i>
<i>A18 - Levando em consideração que o site ainda está em fase experimental (pelas falhas é o que parece) não acho seguro a utilização da ferramenta para avaliação. Somente para troca de materiais. Isso não se aplica só a disciplina de Inglês Técnico, mas a todas às disciplinas.</i>
<i>A26 - Sim e não. Penso que as dúvidas devem ser tiradas em sala de aula.</i>

### Quadro 4

<b>3) Dos recursos (fórum, chat, diário, glossário, questionários, pesquisas de opinião...) oferecidos pelo site quais são aplicáveis a disciplina de inglês técnico? Justifique a resposta.</b>
<i>A5 - Fórum e glossário, com o fórum se tiram as dúvidas e o glossário ocorre a consulta.</i>
<i>A7 - Glossários, fórum, questionários e chat.</i>
<i>A9 - Fórum – toda disciplina merece um, pois possibilita a troca de conhecimento entre os alunos e professor, além de servir como mural de informações. Glossário – essencial na disciplina inglês técnico, pois todo vocabulário sofre mudanças ao longo do tempo. Questionários – servem como substituição de uma lista de exercícios feita a mão. Também aplicável a qualquer disciplina.</i>
<i>A11 - Todos. Qualquer atividade é aplicável para qualquer disciplina.</i>
<i>A17 – Glosario, não se pode falar ou entender quando não se sabe o significado.</i>

A18 - Fórum, chat. Pelo mesmo motivo descrito acima.

A26 - Todas, pois, são importantes para o aprendizado.

#### Quadro 5

**4) Qual a relação entre a motivação no uso do site e o conhecimento que você possui da língua inglesa? Ou seja, se você sabe inglês você tinha ou não mais motivação para acessar o site? Ou então, se você não domina tanto o inglês você tinha ou não mais motivação para acessar o site? Justifique a resposta.**

A5 - *Independente se eu sei ou não. O site não é motivador, como eu citei só serve para baixar apostilas, as únicas coisas interessantes seria um fórum, para se tirar dúvidas, e não usar-lo com se fosse aula, ele não pode substituir o prof, ou seja não pode substituir o tempo de aula.*

A7 - *Não domino muito a língua, porém, me sentia estimulado a consultar o site, devido aos recursos que poderiam ser consultados a qualquer hora.*

A9 - *Com certeza motivação havia, pois quando senti uma carência de matéria nova (nova para mim), busquei o site para exercícios complementares.*

A11 - *Eu não domino o inglês, porem tinha muita satisfação e vontade em acessar o site para fazer as atividades.*

A17 - *Aprendizagem, não domino muito o inglês e por esse motivo acessava muito o site.*

A18 - *Não acho que esta seja uma relação pertinente. Veremos tanto alunos com experiência em inglês motivados como desmotivados. E vice-versa. Acho que outros fatores são mais determinantes como situação acadêmica profissional e pessoal do aluno.*

A26 - *A relação de complemento e de ajuda. Sempre tive motivação para acessar o site.*

#### Quadro 6

**5) O uso do site ajudou na aprendizagem da língua inglesa? Justifique a resposta.**

A5 - *Não, a resposta esta nas demais. Porque também muita gente não se interessa muito e não utiliza as poucas coisas boas que ele pode oferecer.*

A7 - *Sim. Devido à quantidade de material a ser utilizado e recursos. É lamentável apenas que o material criado pelos alunos e disponibilizado pela professora, neste período, fique acessível apenas no semestre em que cursamos tal disciplina.*

A9 - *Sim. Com as dúvidas tiradas mais rapidamente no fórum, o aprendizado é muito maior. Uma atividade como o glossário, estimula a procurar significados de palavras desconhecidas.*

A11 - *Sim. Com as atividades no site ficou mais simples o aprendizado e*

<i>interessante.</i>
A17 – <i>Sim, no começo achei que seria perda de tempo, mas depois percebi que podia me ajudar muito, pois não tinha muito tempo para as aulas e o 28 supriu minhas necessidades em relação a matéria.</i>
A18 - <i>Acho que o que mais ajudou no aprendizado foi o afincado com que o professor veiculou e administrou o curso no período. O site foi apenas uma ferramenta para que ele.</i>
A26 - <i>Como disse foi um complemento importante para os estudos.</i>

Obs: A escrita dos alunos não foi corrigida.

Apesar de apenas sete dos vinte e sete participantes terem respondido ao questionário, as reflexões realizadas a partir da relação entre as respostas do questionário e o desempenho dos alunos no uso do recurso *online* são relevantes.

Em relação à primeira pergunta referente à *avaliação que o discente faz da introdução do site na disciplina*, o aluno 5 foi o único a declarar que o *site* não funciona muito bem, que só serve para baixar apostilas, e que ele prefere mais tempo de aulas presenciais. Com relação ao desempenho, verificamos que trata-se de um que aluno que manteve a média nos testes presenciais e *online*, isto é, no teste de nivelamento obteve 7,5, no *online* 8 e no teste presencial 7,2, foi considerado um aluno bom. Participou de todas as atividades *online*, teve uma baixa participação apenas na primeira parte do glossário, contribuiu somente com uma palavra e entregou com algum atraso a segunda reflexão de aprendizagem.

O aluno 18 não respondeu de forma clara à primeira questão, indicando só que achou que o recurso iria contribuir para a comunicação entre os professores e os alunos e para a troca de material evitando a perda de tempo nas filas da xerox. Entretanto, se observarmos seu desempenho nas atividades *online*, verificamos que sua participação em atividades como o fórum e o diário, que possibilitam a comunicação entre os alunos e entre estes e o professor, foi muito incipiente.

Os outros cinco alunos mostraram uma visão positiva em relação à introdução do *site* na disciplina, já que podemos destacar as seguintes respostas da primeira questão: “*Traz mais ferramentas para o aprendizado da disciplina*” (aluno7);

“O site se torna uma ferramenta muito útil, tirando dúvidas de alunos, ou seja, encurtando o tempo de resposta(...)” (aluno9); “O site foi muito importante na matéria de inglês, espero que outras disciplinas adotem este método. A dinâmica do mercado não nos dá ao luxo de sair mais cedo para estudar” (aluno17); “Essencial para o complemento das aulas” (aluno 26).

No entanto, ao cruzarmos as respostas do questionário com o desempenho dos alunos durante o semestre, percebemos grande incongruência.

O aluno 7 afirmou que o *site* possibilitaria a troca de informações, mas, ele não participou dos dois fóruns, ou seja, o que ele trocou com os outros? Além disso, não fez a primeira reflexão de aprendizagem, inseriu apenas duas palavras na primeira parte do glossário e entregou com atraso a segunda reflexão de aprendizagem. Na tarefa do diário, das seis semanas, o aluno 7 acessou duas vezes e somente relatou a matéria que foi dada e comentou que aprendeu algumas palavras. Mesmo assim, afirmou que apesar de não dominar muito a língua, sentia-se “*estimulado a consultar o site, devido aos recursos que poderiam ser consultados a qualquer hora*” e que o *site* ajudou na aprendizagem da língua inglesa.

Cabe ressaltar que, as notas dos testes, do aluno 7, foram consideradas insuficientes, ele tirou 4,6 no teste de nivelamento e 5,7 na última avaliação, que foi presencial. No teste *online* obteve nota 7, mas levou três dias para responder, o que nos faz questionar a maneira como realizou a avaliação. Esse mesmo aluno ao responder a questão 3, referente à aplicabilidade dos recursos oferecidos pelo *site* na disciplina inglês técnico, afirmou que o fórum e o *chat* eram recursos aplicáveis. Porém, como já foi dito, ele não participou dos fóruns e não teve *chat* durante o semestre, exatamente pela falta de conhecimento, da maioria da turma, em relação à língua inglesa.

Em relação ao desempenho do aluno 9, constatamos que ele não participou do fórum, entregou a primeira reflexão de aprendizagem com atraso e acessou só uma vez o diário com um comentário superficial, dizendo que a aula foi muito produtiva e que aprendeu bastante. Apesar disso, na questão relativa à motivação afirmou que se sentiu motivado para acessar o *site*, mas que motivação é essa, se ele não realizou as atividades?

Para o aluno acima, o *site* é uma “*ferramenta muito útil, tirando dúvidas de alunos, ou seja, encurtando o tempo de resposta e ainda possibilitando a complementação da ementa*”. Mas ele acessou uma única vez o fórum para dizer que “*gostou muito do texto*”. A nosso ver, o fórum não é um mural de informações, mas sim um espaço para que ocorra discussão e interação entre alunos e professores, função que também foi destacada positivamente pelo aluno 9, mas que ele não realizou.

Apesar do desempenho, no que diz respeito à nota, o aluno 9 pode ser classificado como um ótimo aluno, já que obteve nota 9 no teste de nivelamento e 8,6 na avaliação presencial. Mesmo tendo tirado 6,0 na avaliação *online*, visto que podemos dizer que o tempo que o aluno dedicou à realização da tarefa, 17 minutos, interferiu diretamente no resultado.

Ao analisarmos as respostas em relação ao desempenho do aluno 11, podemos identificar diversos pontos de incoerência. Ele declarou que “*tinha muita satisfação e vontade em acessar o site para fazer as atividades*”, no entanto, não participou do fórum tira dúvidas, entregou a primeira reflexão de aprendizagem com atraso e não entregou a segunda, postou só sete palavras no glossário, acessou somente duas vezes o diário do aluno e apenas relatou o que foi dado na aula e no fórum sobre estratégias de leitura comentou que o “*texto foi legal*”.

Além disso, o aluno 11 declarou também que “*com as atividades no site ficou mais simples o aprendizado e interessante*”, contudo, como vimos, ele não realizou devidamente as atividades. Logo, como pôde concluir que o aprendizado ficou mais simples e interessante com o uso do *site*?

No que diz respeito à nota, o aluno 11 tirou 8,2 no teste de nivelamento, 5,8 na avaliação presencial, e 9 na avaliação *online*. Se considerarmos que a avaliação *online* não é fidedigna, podemos concluir que, com o andamento do conteúdo, o rendimento do aluno caiu.

Ao articularmos as respostas do aluno 17 com o seu desempenho nas atividades *online*, também verificamos algumas contradições, uma vez que em suas respostas, o aluno diz que por não dominar muito o inglês acessava muito o *site*. No entanto, o aluno não fez a pesquisa das telas e nem participou do fórum. Além disso, entregou as duas reflexões de aprendizagem fora do prazo, escreveu apenas um dia no diário do aluno e inseriu uma única palavra no glossário.

As colocações, do aluno 17, que mais chamaram atenção foram, “*o site foi muito importante na matéria de inglês (...). A dinâmica do mercado não nos dá ao luxo de sair mais cedo para estudar*” e “*percebi que podia me ajudar muito, pois não tinha muito tempo para as aulas e o [site] supriu minhas necessidades em relação a matéria*”. Apesar do aluno 17 declarar que o recurso *online* foi muito importante para aprendizagem na disciplina inglês técnico, especialmente por causa da questão do tempo, ele não participou adequadamente das atividades *online*. Tal acontecimento vem dar consistência à percepção de que, na maioria das vezes, o recurso *online* criou uma falsa sensação de que se teria mais tempo para a realização das atividades.

A nosso ver, não se trata de ter mais tempo por causa desse recurso, mas de ganhar a possibilidade de administrar o tempo, especialmente, se considerarmos

o elevado número de atividades que todos temos hoje em dia. Aqui, fica evidente a importância da educação do ponto de vista crítico, uma vez que a administração do tempo está relacionada aos critérios, valores e prioridades com os quais, cada um de nós organiza sua vida. Assim, cabe perguntar que critérios estão sendo utilizados por esses alunos. As notas do aluno 17 foram as seguintes: teste de nivelamento 6,3, 8 na avaliação *online* e 7,4 na avaliação presencial.

Por outro lado, de acordo com Chaves (2005)<sup>23</sup>, diretor de política de EAD, o aluno que estuda por meio de recurso *online* precisa ser disciplinado e ter uma sistemática de estudo consistente para obter sucesso. Ele ressalta ainda que “o recurso *online*, ao quebrar a barreira do tempo flexibiliza a possibilidade de estudo. Mesmo com tempo curto, com um pouco de dedicação qualquer pessoa pode concluir o Ensino Superior, ganhando mais capacidade de disputar uma vaga no mercado de trabalho” (CHAVES, 2005, p. 2).

Analisando as respostas do aluno 26, mais uma vez, identificamos divergências em relação às atitudes. O aluno afirmou que a introdução do *site* na disciplina foi “*essencial para o complemento das aulas*”. No entanto, ele não participou dos fóruns, não inseriu palavras no glossário, não preencheu o diário do aluno, não fez a primeira reflexão de aprendizagem e entregou a segunda atrasada. Além disso, o aluno declarou que todos os recursos oferecidos pelo *site* eram aplicáveis à disciplina e que sempre teve motivação para acessar o *site*. Isso nos leva a questionar como o aluno pôde analisar o uso do *site* se sua participação foi mínima.

---

<sup>23</sup> Essa informação está disponível em: <http://www.abt-br.org.br> Acesso em: 08 ago. 2006.



Acreditamos ser um aluno que já veio com um bom conhecimento na língua inglesa, pois obteve nota 8,5 no teste de nivelamento, 8 na avaliação online e 8,3 na avaliação presencial.

Infelizmente, como vimos, não foi possível identificar a percepção dos alunos em relação ao uso dos recursos *online*, seja porque o número de alunos que respondeu ao questionário foi pequeno seja porque as respostas daqueles que responderam não estavam de acordo com as atitudes que eles tiveram no decorrer do curso. Entretanto, cabe aqui uma ressalva em relação ao aluno 5, que indicou que o *site não funciona muito bem* e que prefere mais aulas práticas, visto que se trata de um aluno com boa participação, suficiente para fazer uma avaliação.

### 3.3.3 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo foi construído a partir do que vivenciamos nas aulas presenciais, do que verificamos, nas nossas visitas ao *site* sobre o desempenho dos alunos nas atividades *online*, e das nossas reflexões sobre essas experiências. Entretanto, iremos evidenciar, inicialmente, alguns aspectos que consideramos importantes para composição do contexto em que se desenvolveu essa investigação.

Conforme já mencionamos, a partir do segundo semestre de 2004 a IPES na qual realizamos essa pesquisa, usando de prerrogativa legal, flexibilizou 20% da carga horária das diferentes disciplinas dos cursos que oferece à comunidade. A fim de dar suporte a essa flexibilização, criou um *site*, no qual constam diferentes atividades que devem ser utilizadas pelos professores dos diferentes cursos.

Cabe aqui apresentar essas atividades, tal como estão descritas no *site*:

**•O que é a Avaliação do Curso...**

Este instrumento contém alguns tipos de questionário de avaliação de cursos, específicos para ambientes de aprendizagem virtuais. Este tipo de atividade favorece a reflexão sobre os processos de aprendizagem durante o curso.

**•O que é o Chat...**

É uma ferramenta que possibilita discussão textual via *web* em tempo real. O Chat é a ferramenta mais utilizada de suporte a aprendizagem a distância.

**•O que é o Diário...**

Este instrumento corresponde a uma atividade de reflexão orientada por um moderador. O professor pede ao estudante que reflita sobre um certo assunto e o estudante anota as suas reflexões progressivamente, aperfeiçoando a resposta. Esta resposta é pessoal e não pode ser vista pelos outros participantes. O professor pode adicionar comentários de feedback e avaliações a cada anotação no diário. Esta deve ser uma atividade constante — uma atividade deste tipo por semana, por exemplo.

**•O que é o Fórum...**

Esta atividade de discussão é importantíssima. Os Fóruns têm diversos tipos de estrutura e podem incluir a avaliação recíproca de cada mensagem. As mensagens são visualizadas em diversos formatos e podem incluir anexos. Os participantes do fórum tem a opção de receber cópias das novas mensagens via e-mail e os professores, de enviar mensagens ao fórum com cópias via e-mail a todos os participantes.

**•O que é o Glossário...**

Esta atividade permite aos participantes criar e manter uma lista de definições como um dicionário,

As entradas podem ser pesquisadas ou “navegadas” em diferentes formatos. O glossário também possibilita aos professores exportarem entradas de um glossário para um outro (principal) dentro do mesmo curso.

É possível criar, automaticamente, *links* para estas entradas em todas as partes do curso.

**•O que é o Questionário...**

Este instrumento consiste em um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários.

As questões são arquivadas por categorias em uma base de dados e podem ser reutilizadas em outros questionários e em outros cursos.

A configuração dos questionários compreende, entre outros, a definição do período de disponibilidade, a apresentação de feedback automático, diversos sistemas de avaliação, a possibilidade de diversas tentativas.

Alguns tipos de questões: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, etc.

**•O que é a Tarefa...**

Uma tarefa consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante, que pode ser enviada em formato digital ao servidor do curso utilizando a plataforma. Alguns exemplos: redações, projetos, relatórios, imagens, etc. Este instrumento inclui a possibilidade de descrever tarefas a serem realizadas *offline* — na sala de aula, por exemplo — e de publicar o resultado da avaliação.

Disponibiliza-se um exercício para ser feito com data específica e nota máxima. Os alunos poderão postar um arquivo que satisfaça as exigências. A data da postagem do arquivo será gravada. Ao final, você verá todos os resultados em uma única página (e o prazo da postagem), e poderá gravar a nota e o comentário. Meia hora depois após sua avaliação, o Moodle automaticamente enviará um e-mail comunicando o aluno.

Cabe ressaltar que, apesar de a IPES não obrigar os professores a usarem o seu *site* e recomendarem o uso de outros, a falta de uso regular pelos professores acarreta no recebimento de um e-mail “lembrando” da importância do uso do *site* da universidade, e/ou na chamada, pela coordenação, para a mesma lembrança.

Além disso, com a flexibilização, os encontros presenciais passaram a ter apenas uma hora de duração e, nesse semestre, em especial, o tempo de aula presencial ficou ainda mais reduzido por conta de três feriados, fato que tivemos a intenção de compensar por meio do recurso virtual.

Nesse contexto, a fim de atingirmos o objetivo desse estudo, consideramos, na distribuição do conteúdo, as 20 aulas presenciais, indicadas pelo calendário semestral e os 20% do tempo de aula flexibilizados, com base no uso dos recursos disponibilizados no *site* da IPES.

No que diz respeito à ementa da disciplina, inglês técnico, os seguintes tópicos foram tratados durante o curso: tempos verbais (presente simples, presente contínuo, passado simples, passado contínuo, futuro simples, futuro com *going to*, presente perfeito, presente perfeito contínuo, imperativo, verbos modais, condicional), pronomes, advérbios de frequência, preposições de tempo, palavras de ligação, prefixo e sufixo.

Nas aulas presenciais esses tópicos gramaticais foram trabalhados a partir de sentenças típicas da área da ciência da computação, e exercitados por meio dos seguintes textos: *What is a computer?*, *Types of computer*, *Operating system*, *Graphical use interface*. Com relação ao recurso *online* trabalhamos os tópicos por meio das atividades disponibilizadas no *site*. Usamos as atividades de forma compatível com o nível de conhecimento da língua inglesa apresentado pela maioria da turma.

Com relação à avaliação realizamos 2 provas, sendo que a 1ª foi *online* e a 2ª presencial. No início do curso, ministramos uma prova de nivelamento a fim de identificar o grau de conhecimento dos alunos em relação à língua inglesa, entretanto, a nota referente a essa prova não contou para avaliação. Além disso, também foram consideradas, parte do processo avaliativo, as participações nas aulas presenciais e na realização das atividades *online*.

A partir daqui apresentaremos o dia-a-dia nossa experiência no desenvolvimento dessa pesquisa.

**03/08.** Em nosso primeiro encontro, apresentamos a ementa, os objetivos do curso e o cronograma das atividades. Informamos que o planejamento semestral "estava sujeito a intempéries e às borrascas do questionamento" (JAPIASSU, 1983, p.36), o que significava que poderíamos fazer algumas alterações de acordo com as necessidades da turma. Nesse encontro, os alunos foram informados que participariam de uma pesquisa promovida pela professora. Apesar de alguns demonstrarem o desejo de saber mais detalhes fizemos um comentário geral, indicando que se tratava de uma pesquisa sobre o aprendizado da língua inglesa, pois não queríamos influenciar a participação dos alunos. Além disso, aplicamos o questionário relativo ao perfil socioeconômico e acadêmico do aluno.

**10/08.** Os alunos realizaram o primeiro teste sem consulta no tempo de uma hora, que foi aplicado com a finalidade de identificarmos seu nível de conhecimento da língua inglesa. Ao final, as opiniões em relação ao grau de dificuldade foram diversificadas. De um modo geral, a turma se dividiu em três grupos, alguns acharam fácil, outros médio e o restante difícil. A correção não foi feita no mesmo dia e muitos ficaram ansiosos pelo gabarito.

Com relação ao número de alunos participantes, inicialmente, tínhamos 48 inscritos na disciplina inglês técnico. Entretanto, no dia 10/08, apenas 27 alunos compareceram e realizaram o teste de nivelamento. Dessa maneira, elegemos essa população como sendo os participantes efetivos da nossa pesquisa, pois consideramos necessária a participação em todos os testes de avaliação.

**17/08.** Entregamos os testes corrigidos e, mais uma vez, as reações dos alunos foram distintas, alguns se surpreenderam, pois esperavam um desempenho melhor, outros já esperavam a nota obtida e poucos alunos ficaram contentes com a nota. Conferimos o gabarito e alguns comentários foram: “Eu podia jurar que a resposta certa era essa, mas me confundi.”; “Não lembro mais disso, já estudei há tanto tempo.”; “Isso aqui é pegadinha!”; “Preciso lembrar alguns pontos gramaticais.”; “Não sei nada, tô ferrado.”; “Estudei inglês só na escola..” E a famosa pergunta foi feita: “Como vai ser sua prova? Vai ser nesse nível?”. O desespero se instalou e a turma ficou agitada. Muita calma nessa hora....

Informamos aos alunos que a nota desse teste não seria contabilizada na avaliação e que esta seria composta de vários itens: participação em sala de aula, atividades diversas realizadas tanto presencialmente quanto virtualmente e testes escritos. Entretanto, é importante ressaltar o alto índice de erros de português que encontramos nessa avaliação, já que Halliday, McIntosh e Strevens (1974)

evidenciam a correlação entre o domínio da língua mãe e a aprendizagem de outro idioma.

Aproveitamos para passar a primeira atividade *online*: um fórum. Disponibilizamos no *site* um texto sobre estratégias de leitura solicitando que os alunos lessem e destacassem os pontos mais importantes para a discussão no fórum. Sugeri que a atividade fosse realizada em inglês, mas a grande maioria da turma reclamou dizendo que não tinha conhecimento suficiente da língua inglesa para escrever. Sendo assim, o fórum teve que acontecer em português. O objetivo dessa atividade foi, além de esclarecer as dúvidas a respeito das estratégias de leitura e desenvolver o hábito de usufruir do recurso virtual para aprendizagem, promover, de acordo com a perspectiva freireana (1987), a relação entre os alunos, possibilitar que os mesmos ensinem uns aos outros e estabeleçam um diálogo sobre o que estava sendo aprendido. A expectativa foi grande em relação ao conteúdo desse diálogo. O fórum começou no dia 18/08 e terminaria no dia 23/08.

Além de conferir o gabarito e apresentar a atividade *online*, havíamos planejado introduzir um novo conteúdo, mas o tempo de aula acabou. Sendo assim, pedimos que cada aluno pesquisasse sobre plural dos nomes e presente simples em inglês.

**Tabela 1**

<b>Nomes</b>	<b>Teste 1 - de nivelamento</b>
Aluno 1	7,4
Aluno 2	4,9
Aluno 3	5,3
Aluno 4	6,9
Aluno 5	7,5
Aluno 6	5,7
Aluno 7	4,6
Aluno 8	5,1
Aluno 9	9,0
Aluno 10	7,1
Aluno 11	8,2

Aluno 12	7,4
Aluno 13	3,8
Aluno 14	8,2
Aluno 15	9,0
Aluno 16	5,2
Aluno 17	6,3
Aluno 18	7,7
Aluno 19	5,4
Aluno 20	4,7
Aluno 21	3,9
Aluno 22	4,2
Aluno 23	5,5
Aluno 24	6,2
Aluno 25	9,1
Aluno 26	8,5
Aluno 27	5,4

<b>Abaixo de 5</b>	6
<b>Entre 5,1 e 7</b>	10
<b>Entre 7,1 e 8,9</b>	8
<b>Entre 9 e 10</b>	3

*23/08\* (término do fórum). Verificamos que durante essa semana poucos alunos (3) participaram do fórum sobre as estratégias de leitura. Ainda não sei à que atribuir a baixa participação. Os alunos já não iam fazer uso da língua inglesa nessa atividade, e ainda não participam? Será falta de hábito ou de conhecimento?*

**24/08.** A maioria (18 alunos) dos alunos trouxe a pesquisa sobre plural dos nomes e presente simples em inglês. A maioria fez a pesquisa na Internet. Iniciamos a aula com esse material. Montamos um enorme esquema no quadro com as informações que os alunos trouxeram e apenas complementamos com algumas informações. A participação da turma foi produtiva, mesmo que alguns alunos não tenham participado ou tenham achado chato por conhecerem o tópico trabalhado.

Com relação ao fórum, questionados sobre a falta de participação, os alunos alegaram falta de tempo, esquecimento entre outros argumentos que nos

---

\* A fim de identificar os momentos em que a professora verificou a realização das atividades *online* pelos alunos usamos a escrita em itálico.

remeteram às colocações dos autores que tratam da EAD *online* ao traçarem o perfil do aluno. Segundo Litto (2004 b, p.1)<sup>24</sup>, uma das principais características dos alunos que usam o recurso *online* é a autonomia, “eles precisam saber organizar o seu tempo e ter comprometimento com a rotina”. Em face disso, combinamos que o fórum estava valendo nota e que o novo prazo seria 29/08.

É importante ressaltar que após cada aula escrevemos no mural de notícias do *site* o que foi trabalhado em sala. Dessa maneira, todos os alunos, os presentes e os ausentes, ficavam informados, podiam participar das tarefas e recuperar o que foi perdido em sala de aula.

Apresentamos a segunda atividade *online*. Cada aluno teria que pesquisar, no mínimo, dois *sites* de dicionários gratuitos na área de informática até o dia 10/09. As sugestões foram postadas no *site*, na atividade denominada *tarefa*. O objetivo dessa pesquisa era fazer com que os alunos pesquisassem dicionários que fossem úteis no seu dia-a-dia. A nosso ver, não adiantava fornecermos os *links*, os próprios alunos teriam que pesquisar a fim de que desenvolvessem o hábito da pesquisa e se formassem pessoas autônomas.

**30/08.** *Checamos a participação no fórum. Verificamos que a maioria (23) dos alunos fez pelo menos um comentário em relação ao texto sobre estratégias de leitura. No entanto, lendo as anotações questionamos a leitura do texto, uma vez que os alunos apenas postaram comentários superficiais – “o texto é legal!”, “gostei do texto, é interessante”. Além disso, nos surpreendemos com a total falta de diálogo, mesmo que assíncrono. Eles se restringiram à colocações lacônicas sobre o texto, sequer levaram em conta o propósito da atividade. Era preocupante a falta de percepção da importância da relação e da cooperação para o processo de*

---

<sup>24</sup> Essa informação está disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16136.shtml> Acesso em: 21 jul 2006.



aprendizagem, não só em relação à profissão, mas também em relação à cidadania e à ética.

*É claro, que essa participação incipiente no fórum se deveu ao fato de a atividade ter passado a valer nota.*

**Tabela 2**

<b>Nomes</b>	<b>Participação no Fórum sobre estratégias de leitura (29/08)</b>
Aluno 1	Sim
Aluno 2	Sim
Aluno 3	Sim
Aluno 4	Sim
Aluno 5	Sim
Aluno 6	Sim
Aluno 7	Não
Aluno 8	Sim
Aluno 9	Sim
Aluno 10	Sim
Aluno 11	Sim
Aluno 12	Não
Aluno 13	Sim
Aluno 14	Sim
Aluno 15	Sim
Aluno 16	Não
Aluno 17	Sim
Aluno 18	Sim
Aluno 19	Sim
Aluno 20	Sim
Aluno 21	Sim
Aluno 22	Sim
Aluno 23	Sim
Aluno 24	Sim
Aluno 25	Sim
Aluno 26	Não
Aluno 27	Sim

**31/08.** Distribuimos o texto “What is a computer?” com questões de interpretação. Relembramos alguns pontos gramaticais já vistos e falamos sobre os pronomes da língua inglesa. Os alunos participaram e perguntaram se teriam que traduzir o texto. Foi ressaltado que o nosso intuito não era a tradução na íntegra, mas a compreensão do texto como um todo.

Nesse mesmo dia passamos a terceira atividade *online*: a montagem de um glossário. Pedimos que as palavras que aparecessem nos textos ou nas aulas e que os alunos não soubessem, fossem inseridas no glossário com a respectiva tradução. Além disso, solicitamos que as pessoas que já trabalhavam na área inserissem vocábulos que achassem importante compartilhar com os colegas. O objetivo dessa atividade era que os alunos montassem um vocabulário específico da área de informática, que fosse útil profissionalmente. Teriam até o dia 25/09 para inserir as palavras. Mais uma vez o tempo foi escasso e por isso, além dessa tarefa, pedimos que cada aluno pesquisasse sobre presente contínuo e passado simples.

Cabe aqui evidenciar a preocupação com a diminuição do tempo da aula presencial. Pela segunda vez não foi possível cumprir o planejado, 1 hora de aula não estava sendo suficiente especialmente quando se trata do primeiro horário do dia no qual a maioria dos alunos costuma atrasar entre 15 e 20 minutos.

**07/09.** Não houve aula devido ao feriado.

*Nas últimas duas semanas (01/09 – 13/09) visitamos o site e notamos que todos haviam feito a pesquisa dos dicionários. Além de dicionários, alguns pesquisaram sites de tradutores, visitamos cada um deles para analisar o conteúdo, selecionamos os mais interessantes e úteis e colocamos os links no site da universidade. Era intrigante o fato de todos terem feito a pesquisa do dicionário, mas poucos terem inserido palavras no glossário. Cabe ressaltar que o recurso virtual relativo a essa atividade possibilitava a identificação do aluno-autor das inserções. Dessa forma, o professor tinha um controle maior da participação individual dos alunos e, os mesmos, caso identifiquem algum equívoco podiam indicar aos colegas a necessidade de alteração ou acréscimo.*

Tabela 3

Nomes	Glossário (13/09)
Aluno 1	Não
Aluno 2	08/09 – 1 palavra
Aluno 3	Não
Aluno 4	13/09 – 5 palavras
Aluno 5	05/09 – 1 palavra
Aluno 6	Não
Aluno 7	09/09 – 2 palavras
Aluno 8	Não
Aluno 9	Não
Aluno 10	07/09 – 3 palavras
Aluno 11	Não
Aluno 12	Não
Aluno 13	08/09 – 1 palavra
Aluno 14	07/09 – 2 palavras
Aluno 15	Não
Aluno 16	11/09 – 2 palavras
Aluno 17	Não
Aluno 18	Não
Aluno 19	Não
Aluno 20	Não
Aluno 21	Não
Aluno 22	Não
Aluno 23	Não
Aluno 24	Não
Aluno 25	06/09 – 3 palavras
Aluno 26	Não
Aluno 27	Não

**14/09.** A maioria dos alunos esqueceu da pesquisa sobre os tempos verbais. Os alunos foram chamados atenção de forma enfática e foi ressaltado a importância do comprometimento de cada um com a própria formação e do respeito com o professor que ali estava trabalhando. Afinal de contas, para que eles estavam ali? Falamos sobre a falta de participação da turma na construção do glossário. Apesar de nenhum aluno ter questionado as colocações, o clima da aula ficou pesado. Para sustentar a postura rígida diante da falta de participação, adiamos o trabalho sobre tempos verbais para aula seguinte e ratificamos a necessidade da pesquisa. Trabalhamos sobre a importância dos conectivos no processo de leitura.

Essa “aparente” falta de interesse dos alunos era surpreendente, era aparente e surpreendente porque ao mesmo tempo em que não faziam os trabalhos queriam aprender.

Apesar de terem grande familiaridade com a tecnologia e fácil acesso à Internet, de a maioria afirmar que escolheu Ciência da Computação por afinidade, já atuar na área e considerar o inglês de grande importância para o seu trabalho – tal como vimos nos gráficos referentes ao perfil dos alunos – eles não estavam realizando as atividades e levavam o curso com pouco compromisso. O que eles achavam que é fazer um curso? Afinal de contas, aprender, requer leitura, reflexão, ou seja, tempo e responsabilidade, mas eles não sabiam como ser responsáveis pela própria formação. Viviam o processo educacional sem qualquer rigor.

Segundo Freire e Shor (1986, p.98),

a pessoa pode intuir o esforço que a participação exige, e sentir-se cansada devido à energia que a realidade cotidiana consome para superar os limites da educação tradicional. Assim, as pessoas podem ter, *a priori*, um reconhecimento do rigor da transformação, o que faz com que desejem um caminho para educação que não exija muito. Os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de recriarem, a si mesmos e à sua sociedade.

Mudar essa situação nesse contexto universitário era muito difícil, para professores e alunos.

**21/09.** Dessa vez os alunos trouxeram a pesquisa sobre os tempos verbais (presente contínuo e passado simples). Atribuímos essa atitude, também, ao fato de ser véspera de prova. Trabalhamos o conteúdo pesquisado e conversamos sobre a prova. Nossa primeira avaliação foi *online*, apesar disso, a aula do dia 28/09 foi destinada para avaliação, àqueles alunos que precisassem ou quisessem poderiam fazer a prova na universidade.

Além disso, apresentamos a quarta atividade *online*, a seleção de, pelo menos, três telas, em inglês, de instruções ou mensagens de erro que os alunos se deparam com frequência no cotidiano. Essa tarefa era para ser postada até o dia 12/10.

*21/09. Apesar de termos chamado à atenção dos alunos, verificamos que oito não realizaram nenhuma inserção no glossário. Com relação aos alunos que participaram, 11 inseriram no máximo 3 palavras e apenas 8 inseriram mais de 10 vocábulos. Queremos evidenciar que, deste último grupo, 1 aluno inseriu 35 palavras. Tendo em vista se tratar de uma atividade online, ou seja, os alunos podiam inserir palavras a qualquer momento, por que será que a participação foi tão pequena?*

**Tabela 4**

<b>Nomes</b>	<b>Glossário (20/09)</b>
Aluno 1	14/09 – 1 palavra
Aluno 2	08/09 – 1 palavra 19/09 – 10 palavras
Aluno 3	Não
Aluno 4	13/09 – 5 palavras 21/09 – 7 palavras
Aluno 5	05/09 – 1 palavra
Aluno 6	18/09 – 17 palavras
Aluno 7	09/09 – 2 palavras
Aluno 8	Não
Aluno 9	19/09 – 11 palavras
Aluno 10	11/09 – 3 palavras
Aluno 11	18/09 – 3 palavras
Aluno 12	Não
Aluno 13	08/09 – 1 palavra
Aluno 14	07/09 – 2 palavras 15/09 – 1 palavra
Aluno 15	18/09 – 15 palavras
Aluno 16	11/09 – 2 palavras
Aluno 17	20/09 – 1 palavra
Aluno 18	20/09 – 11 palavras
Aluno 19	14/09 – 2 palavras
Aluno 20	Não
Aluno 21	Não

Aluno 22	Não
Aluno 23	20/09 – 14 palavras
Aluno 24	21/09 – 35 palavras
Aluno 25	06/09 – 3 palavras
Aluno 26	Não
Aluno 27	Não

**28/09.** O tempo de aula ficou disponível para aqueles que quisessem realizar o teste *online* no laboratório da universidade. Somente uma aluna compareceu, pois não tinha computador em casa.

Disponibilizamos o *link* de um *site* com um texto sobre Java, em 28/09, e o prazo de entrega foi 03/10. Elaboramos perguntas de múltipla escolha de interpretação e gramática. Assim que o aluno terminasse cada questão, ele tinha o *feedback* da mesma com os comentários. No final da prova, ele tinha acesso à nota. Os alunos tiveram seis dias para realizar a prova. A avaliação deveria ser feita individualmente, no entanto, sabíamos que não tínhamos controle sobre esse aspecto. O único dispositivo que usamos foi que as questões e as alternativas se misturavam cada vez que um aluno acessava o teste. Dessa maneira, um teste tinha sempre uma ordem distinta do outro.

**03/10** *Apenas um aluno não realizou a prova. Com relação ao tempo de realização constatamos que 14 (quatorze) alunos levaram de 15 a 40 minutos para fazer o teste, 4 (quatro) levaram de uma a duas horas, 1 (um) dezessete horas, enquanto que 7 (sete) alunos precisaram de um a quatro dias para responder o teste.*

*A variação no tempo nos levou a refletir sobre qual material foi consultado, quem de fato fez o teste e quem pediu a ajuda de alguém. Além disso, verificamos que dos 27 alunos, 18 tiraram uma nota mais elevada na avaliação online, sendo que a diferença entre uma nota e outra foi muito significativa em pelo menos 14 alunos.*

*Cabe evidenciar aqui que, apesar de já sabermos das questões relativas à avaliação online, fizemos uso dela para verificarmos o desempenho e percepção dos alunos em relação a esse tipo de avaliação e porque, por vezes, precisamos ampliar as possibilidades de avaliação para compor a nota dos alunos.*

Tabela 5

<b>Nomes</b>	<b>Teste online</b>	<b>Nota</b>	<b>Teste 1- Presencial/ Individual</b>
Aluno 1	2d/2h	6,0	7,4
Aluno 2	4d/6h	8,0	4,9
Aluno 3	1h/51s	10,0	5,3
Aluno 4	24m/11s	8,0	6,9
Aluno 5	29m/41s	8,0	7,5
Aluno 6	1h	9,5	5,7
Aluno 7	2d/23h	9,0	4,6
Aluno 8	26 m/17s	6,0	5,1
Aluno 9	16m/53s	6,0	9,0
Aluno 10	26m/53s	7,0	7,1
Aluno 11	17h/27m	9,0	8,2
Aluno 12	Não??	7,0	7,4
Aluno 13	20m/31s	9,0	3,8
Aluno 14	4d/3h	8,0	8,2
Aluno 15	22m/31s	10,0	9,0
Aluno 16	1d/1h	5,0	5,2
Aluno 17	34m/16s	8,0	6,3
Aluno 18	20m/22s	6,0	7,7
Aluno 19	1d	7,5	5,4
Aluno 20	37m/54s	7,0	4,7
Aluno 21	2h/35m	10,0	3,9
Aluno 22	22m/1s	9,0	4,2
Aluno 23	15m/21s	9,0	5,5
Aluno 24	28m/45s	8,0	6,2
Aluno 25	35m/52s	8,0	9,1
Aluno 26	2h/17s	8,0	8,5
Aluno 27	3d/5h	9,0	5,4

	Notas maiores do que o teste de nivelamento
<b>Entre 5,1 e 7</b>	8
<b>Entre 7,1 e 9</b>	15
<b>Entre 9,1 e 10</b>	4

**05/10.** Discutimos a avaliação *online*. Corrigimos a prova e os alunos tiveram dúvidas em vários itens. Destacamos a importância da correção da prova, pois era o momento em que todos podiam aprender com os seus próprios erros.

Pedimos a opinião dos alunos em relação à avaliação, ressaltando que havíamos identificado que a diferença entre a nota do teste de conhecimento e dessa havia sido significativa. A maioria dos alunos disse que foi bom ter realizado a avaliação *online*, pois tiveram mais tempo. Alguns afirmaram que fizeram sozinhos, outros confessaram que pediram ajuda aos colegas ou consultaram livros e dicionários e que acharam interessante porque, assim, estudaram.

Agendamos a quinta atividade *online*. Pedimos que os alunos respondessem a um questionário de reflexão de aprendizagem baseados nas aulas ocorridas até 21/09 (última aula antes da prova). Esse questionário foi elaborado pela própria instituição, se aplicava a qualquer disciplina e os alunos o faziam pelo *site*. O prazo de entrega era 19/10.

O objetivo dessa atividade era verificar a percepção dos alunos em relação ao trabalho que vimos desenvolvendo e possibilitar que eles reflitam sobre o próprio processo de aprendizagem. O questionário abordava o aproveitamento nos estudos, comportamento, relacionamento, participação, atitudes, habilidades, interesses e preferências. Orientamos os alunos em relação à importância de responder às questões de maneira responsável e crítica, apontando os pontos positivos e negativos.

Além do questionário, apresentamos, também, a sexta atividade *online*, o *diário*, que deveria ser iniciado a partir de 19/10 e terminaria 30/11. Tratava-se de uma atividade de reflexão, ou seja, cada aluno escrevia o que foi dado em aula, como foi a aprendizagem, o que gostaria de aprender, deveria fazer sugestões para melhorar as aulas, entre outras coisas. Solicitamos que aqueles que soubessem



realizassem a atividade em inglês. O ideal era que o aluno anotasse as suas reflexões progressivamente, aperfeiçoando as respostas. O nosso objetivo era que os alunos refletissem sobre sua própria ação e, de forma progressiva, pudessem questionar o processo de aprendizagem, além disso, desejávamos “ouvir a sua voz”. Esta resposta era pessoal e não podia ser vista pelos outros participantes. O professor podia adicionar comentários de *feedback* e avaliações a cada anotação no diário. A proposta foi que esta atividade fosse realizada semanalmente.

A montagem do glossário continuou, sendo que agora era a segunda parte, que seria até 30/11.

**12/10.** *Mais um feriado, por isso nossa aula foi substituída por uma atividade do site denominada tira dúvidas, criada em forma de fórum. Era um canal aberto no qual os alunos podiam perguntar o que quisessem. Somente dois alunos fizeram perguntas sobre os tópicos gramaticais, mas, com certeza, não eram apenas dois alunos que tinham dúvidas.*

*Durante os quinze dias de afastamento presencial, ficamos em contato pelo site. Nesse período, a maioria dos alunos enviou as telas, em inglês, de mensagens de instruções ou erros. Selecionamos algumas para serem discutidas no próximo encontro. Além disso, verificamos que os alunos inseriram mais palavras na segunda parte da construção do glossário, mas nenhum preencheu a reflexão de aprendizagem.*

**Tabela 6**

<b>Nomes</b>	<b>Pesquisa das telas</b>
Aluno 1	Ok
Aluno 2	Ok
Aluno 3	Não
Aluno 4	Ok
Aluno 5	Ok
Aluno 6	Ok
Aluno 7	Ok

Aluno 8	Ok
Aluno 9	Ok
Aluno 10	Ok
Aluno 11	Ok
Aluno 12	Não
Aluno 13	Ok
Aluno 14	Ok
Aluno 15	Ok
Aluno 16	Ok
Aluno 17	Não
Aluno 18	Ok
Aluno 19	Ok
Aluno 20	Ok
Aluno 21	Não
Aluno 22	Ok
Aluno 23	Ok
Aluno 24	Ok
Aluno 25	Ok
Aluno 26	Ok
Aluno 27	Não

**19/10** – Dia da aula presencial. Visitamos o site e nenhum aluno havia respondido o questionário reflexão de aprendizagem.

Mais uma vez nos questionamos sobre o uso do recurso virtual como estratégia de ensino, sobre a questão do tempo, já que 20% da carga horária foi flexibilizada. Afinal de contas, o uso do recurso virtual estava sendo positivo para processo de aprendizagem do inglês técnico? Viabiliza ou não a flexibilização do tempo?

**19/10.** Os alunos não haviam feito o questionário reflexão da aprendizagem, sendo assim discutimos essa questão. Alguns disseram que esqueceram, outros acharam complicado e uns disseram que nem sabiam. Tais justificativas eram inadmissíveis, pois no mural de notícias do site tinha os acontecimentos das aulas, além disso, os alunos tinham a obrigação de se informarem com os colegas sobre as atividades. Ficou “aquele” silêncio na turma.

Dividimos a turma em duplas, distribuimos as folhas com as telas e pedimos que cada dupla lesse as telas e sublinhasse as palavras que não soubessem. Em seguida, pedimos que voluntários lessem as telas e no final de cada leitura, a professora lia de novo para que os alunos pudessem ouvir a pronúncia correta das palavras. Depois, a discussão sobre o vocabulário era com toda a turma. O objetivo era que aqueles que soubessem mais ajudassem aqueles que soubessem menos. Essa troca era muito importante, pois acreditamos que estimula os alunos a se ajudarem. Tiramos as dúvidas de vocabulário e como ponto gramatical destacamos os verbos modais, pois eram verbos que apareciam freqüentemente nos textos técnicos.

Ao final da atividade, pedimos aos alunos que entregassem o trabalho realizado, pois estava valendo nota. Como sabemos, todas as atividades que realizamos em sala acabam valendo nota para reforçar a avaliação final. De outra forma, provavelmente, o número de alunos com dificuldade para atingir a média seria muito grande.

Os alunos disseram que a aula tinha sido proveitosa e dinâmica. Como professora, a curiosidade era enorme para ler o diário dos alunos que começava a partir daquela aula (19/10). Inserimos no *site* outra folha com mais telas e pedimos que os alunos analisassem e trouxessem uma cópia impressa.

Era interessante como as atividades desenvolvidas em sala contavam com maior empenho dos alunos, mesmo quando usamos o recurso *online* em algum momento, como no caso da atividade relativa às telas de mensagem.

Apesar de já estarem no mercado de trabalho e – tal como vimos nos gráficos referentes ao perfil dos alunos – a maioria ter sua independência financeira, quando a questão era acadêmica/educacional, a presença do professor parecia fazer diferença para esses alunos, eles ainda não tinham disciplina de estudo nem

autonomia. Tal como nos disse Ramal (2005), os alunos brasileiros não estavam culturalmente preparados para o aprendizado *online*, pois saíam da escola ainda altamente dependentes dos professores.

De acordo com os autores que tratam sobre EAD *online* e com o que vimos vivendo com nossos alunos, consideramos que o perfil dos alunos era um aspecto importante, também, no que diz respeito à flexibilização. O uso dos recursos *online* na aprendizagem presencial flexibilizada exigia um aluno com maior autonomia e melhor preparado no que diz respeito ao conteúdo, a fim de que o aproveitamento fosse satisfatório.

**20/10.** *Acessamos o site para ler os diários. Infelizmente, só três alunos realizaram a atividade. Entretanto, eles não cumpriram a atividade conforme combinamos. Só um aluno descreveu o que trabalhamos em sala, mas não fez qualquer sugestão ou comentário. Quanto ao questionário de reflexão da aprendizagem, sete alunos preencheram. Era esperado o retorno de um número maior de alunos para analisar as respostas.*

*Como sempre fazíamos, colocamos a matéria da última aula com as atividades da semana no mural de notícias do site.*

**Tabela 7**

Diário dos alunos 19-10-05
<p><b>Aluno 15</b> <i>I'm officially starting my journal, but I can't comment on today's class since I wasn't able to attend. In any case, I'll try to complete the new tasks given by our teacher.</i></p>
<p><b>Aluno 14</b> <i>A última aula foi bem interessante, pois aprendemos sobre algumas palavras que são comuns em mensagens no computador. Achei muito boa a idéia de trazer impresso as mensagens e ir traduzindo com a turma. Tornou a aula dinâmica e interessante.</i></p>
<p><b>Aluno 20</b> <i>Na última aula, aprendi sobre o verbo modal. Onde ele tem três características:</i>  <ul style="list-style-type: none"> <li><i>_ onde a conjunção não é possível em todos os tempos verbais.</i></li> <li><i>_ tem uma verbo auxiliar.</i></li> <li><i>_ e não leva S na terceira pessoa do singular.</i></li> </ul> <i>Exemplos:</i></p>

*Can* - expressa possibilidade, habilidade física, permissão informal...  
*Could* - poderia para permissão, possibilidades para passado...  
*Must* - você deve, obrigação...  
*May* - expressa possibilidades, permissão formal...  
*Should* - conselho, você deve...  
*Would* - gostaria, deveria, futuro do pretérito...  
*Will* - futuro...  
*Spelt* - passado do *spell*

Obs: A escrita dos alunos não foi corrigida.

**26/10.** Conversamos sobre a importância de todos realizarem as atividades *online*, uma vez que diz respeito ao tempo de aula flexibilizado e, também, à avaliação final. As colocações dos alunos a respeito da não realização das atividades eram evasivas, eles diziam que esqueciam, que não tinham tempo e etc. Ainda assim, se comprometeram em realizar as tarefas.

Trabalhamos, como na aula passada, com as telas, só que dessa vez, ganhamos tempo, pois a maioria já tinha lido as telas de mensagens. Destacamos o uso de prefixos e sufixos e construímos uma lista com os principais. Já havíamos falado sobre esses tópicos anteriormente, mas fizemos uma aula especial. Alguns alunos acharam a lista super interessante, disseram que não haviam percebido a presença de prefixos e sufixos nas palavras e que isso facilitava o entendimento dos significados das palavras.

Vale a pena ressaltar mais uma vez que, quando se trata de aula presencial os alunos eram mais cuidadosos, ainda que tivessem esquecido o material algumas vezes. A presença do professor parecia fazer diferença para esse grupo, fazia eles terem um compromisso maior com a realização das atividades.

**02/11.** *Não tivemos aula, pois foi feriado. Sendo assim, tivemos várias tarefas no site. Os alunos teriam que preencher o diário, inserir palavras no glossário e preparar o texto "Types of computer", ou seja, ler o texto, pesquisar as palavras desconhecidas e responder às questões de interpretação. Era importante lembrar*

que continuamos a relatar os fatos ocorridos em sala de aula no nosso mural de notícias, e o fórum tira dúvidas estava aberto.

Durante os quinze dias, visitamos várias vezes o site para acompanhar o desempenho dos alunos nas atividades. Alguns alunos fizeram o diário, inclusive alguns preencheram os comentários referentes à aula de 19/10. Entretanto, a maioria apenas escreveu qual a matéria que foi dada.

O que nos chamou atenção foi o relato de um aluno que escreveu em inglês. Ele disse que, talvez por ter um nível avançado de inglês, tinha achado a aula de 26/10 extremamente monótona, desinteressante, que estava preocupado com o inglês de baixa qualidade que a professora estava ensinando e até citou uma sentença que havíamos feito em aula. Além disso, disse que discordava totalmente que a professora ensinasse aquelas sentenças. A resposta foi que havia gostado da sinceridade dele e queria conversar pessoalmente com ele. Foi lembrado que as sentenças analisadas em aula foram as telas de mensagens selecionadas pelos próprios alunos e que fazem parte do cotidiano. Foi perguntado o que ele gostaria de aprender e quais eram as sugestões para melhorar a aula.

Além disso, mais nove alunos responderam o questionário de reflexão da aprendizagem, totalizando 16.

**Tabela 8**

<b>Diário dos alunos 26-10-05</b>
<p><b>Aluno 1</b>  <b>Rio 26/10/05</b>  <i>Today we saw some print screen about errors again. This is pretty good because it let us practice some english. And we see some real problems and error screens about our profession.</i>  <i>Alexandre Rocha "AlaX"</i></p> <p><b>Rio 19/10/05</b>  <i>I dont know how to use it very well. Actually i dont know how to express myself. :P</i>  <i>The class is pretty good and we saw some print screens about errors last class.</i>  <i>Can i write this in english? Well, if not i can translate it really fast!</i>  <i>Oh, and last two classes we have studies print screens, we got some entertainment 😊</i></p>

<p><i>Ok, im not good writing, if this is not good feel free to tell me and ill try to work it out!</i></p> <p><i>Alexandre Rocha "ALAX"</i></p>
<p><b>Aluno 7</b>  Aula do dia 19/10/2005  Modal Verbs(can-may-might-must-should)  Algumas palavras importantes, que aparecem com frequência em textos.</p>
<p><b>Aluno 11</b>  <i>Interpretação de textos na mensagens de erros.</i>  <i>O objetivo do trabalho foi retirar e interpretar os termos técnicos das mensagens dos aplicativos.</i>  <i>O resultado foi num enriquecimento do vocabulário, pois algumas mensagens foram retiradas de alguns programa que não conhecia o layout.</i>  <i>Modal verbs.</i>  <i>Constantemente esses verbos são utilizados em mensagens de aplicativos, mas eu desconhecia a classificação Modal Verbs.</i></p>
<p><b>Aluno 14</b>  <i>Continuamos a trabalhar com as telas de erro em inglês. Foi uma boa aula porém achei um pouco cansativa por tratar do mesmo assunto da aula anterior. Mas pude aproveitar e aprender bastante.</i></p>
<p><b>Aluno 15</b>  <i>Today's class was extremely dull and uninteresting. Perhaps it's due to my advanced knowledge, but Ms. Alessandra just couldn't grab my attention. In any case, I was vexed to find out she was ok with teaching poor english to the students. The following sentence was taught tonight, and I copied it here exactly as it was laid out in class: "You must read all information in program carefully. It's system ui transforming which involve system files. Less careful you have, more possible critical problems you'll face.</i>  <i>Now, if you can't find any errors in the above sentence, go back to english 101, buddy. I totally disagree with her teaching such sentences to us. I say it doesn't matter how complex the sentence is, as long as it's gramatically proper. That sentence was obviously translated from some other language into english. What a big mistake trying to teach that to us.</i></p>
<p><b>Aluno 20</b>  <i>eu aprendi um pouco sobre súfixos.</i>  <i>ing, er, ment. professora, eu entendi que temos que procurar reconhecer as palavras trasparente para podermos indentificar o súfixo.</i>  <i>exemplo:</i>  <i>own - próprio</i>  <i>owner - proprietário</i>  <i>go - ir</i>  <i>going - indo</i></p>
<p><b>Aluno 23</b>  <i>Last wednesday, we talked about the modal verbs and the new verbs with rules, where, when and how used them. We conversationed about the second valuation and the activites for home (homework).</i></p>

Obs: A escrita dos alunos não foi corrigida.

**09/11.** Novamente, enfatizamos a importância da realização das tarefas *online*. Aproveitamos para falar sobre o relato *online* do aluno 15. Percebemos que o

aluno ficou constrangido, pois ele não sabia que a professora tinha acesso às aquelas anotações, ou seja, não prestou atenção ao que havíamos dito sobre a atividade. O aluno ficou sem reação.

Em seguida, passamos para a correção do texto *Types of computers* que os alunos tinham preparado em casa. Em princípio, não demos a resposta, pedimos que os alunos discutissem em dupla as respostas e apresentassem uma versão final. Apesar das reclamações, alegando ser melhor dar logo o gabarito, insistimos na ideia de uma correção com o colega. Em seguida, fizemos o mesmo trabalho com a turma toda. Não demos a resposta, os alunos chegaram às respostas coletivamente.

Acreditamos que essa forma de trabalho era mais produtiva, pois fazia com que os alunos pensassem e, assim, chegassem ao aprendizado. Explicamos aos alunos que não devíamos esperar nem atribuir tanto poder às pessoas, isto é, não se devia executar uma tarefa e aguardar que alguém viesse sempre corrigir. Erros e acertos faziam parte do processo de aprendizagem ou de qualquer trabalho.

Cabe sinalizar que esses alunos não estavam acostumados com essa forma de trabalho e, deixaram claro, que preferiam ter sempre alguém por perto para dizer o que deviam fazer, perdendo assim, o espírito de iniciativa e autonomia.

Esse comportamento era lamentável, uma vez que a iniciativa, a autonomia na resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em grupo eram características fundamentais, não só para os profissionais da atualidade, mas também para o cidadão. Por mais que a gente tentasse, os alunos resistiam.

*Para não perder o hábito, fomos espiar o site. Apesar de todo o nosso incentivo para a realização das tarefas online, somente mais um aluno realizou o questionário (reflexão de aprendizagem), dando um total de 17 alunos. A baixa audiência na confecção do diário era ainda mais assustadora. Dos vinte e sete*



*alunos, só dez alunos escreveram alguma coisa e somente um realizou a atividade todas as semanas. Entretanto, era visível que eles não entenderam a proposta, a maioria apenas relatou a matéria que foi dada, não redigia sobre o processo de aprendizagem e não fazia sugestões do que gostaria de aprender ou o que gostaria que fizesse para melhorar as aulas. O aluno 15 que, anteriormente, havia criticado a condução da aula, mudou o tom da escrita e até disse que a aula foi agradável e que participou mais, pois teve que ajudar os colegas.*

*Isso nos faz refletir o porquê da “dificuldade” ou “resistência” em realizar atividades que exigiam maior reflexão, análise e dedicação de um tempo maior. Percebemos que as atividades da pesquisa dos dicionários, das telas e até mesmo a construção do glossário, ainda que de forma arrastada, foram realizadas pela maioria dos alunos. No entanto, as atividades do fórum, do diário e da reflexão da aprendizagem que exigiam tempo e reflexão não tiveram a mesma aceitação.*

**16/11.** Trabalhamos o texto “Operating systems”. Mais uma vez pedimos que os alunos se dividissem em duplas para ler o texto. Começamos a fazer a correção em aula, mas, infelizmente, não deu tempo para finalizar. Durante a correção, os alunos fizeram muitas perguntas de vocabulário e gramática. A fim de satisfazer todas as dúvidas, disponibilizamos o restante da correção no nosso fórum tira dúvidas *online*.

*Em nova visita ao site, verificamos que o fórum de tira dúvidas foi acessado pelos alunos 5 e 13 que perguntaram sobre o uso da estrutura “going to” e a tradução de uma expressão, respectivamente.*

*O preenchimento do diário continuou reduzido em termos de frequência e conteúdo.*

**23/11.** O semestre estava acabando e a sensação de que precisávamos de mais tempo estava presente.

Decidimos fazer uma revisão e aplicamos mais um texto, “Graphical Use Interface”. Dessa vez fizemos em conjunto. Lemos o texto e simultaneamente respondemos às questões, traduzindo o que foi necessário. Fizemos também os exercícios de gramática. O desempenho da maioria dos alunos reforçou a sensação de que precisávamos de mais tempo de aula presencial, uma vez que o uso do recurso *online* não foi adequado para essa turma.

Explicamos como seria a última parte da avaliação, ou seja, faríamos um teste presencial, individual e sem consulta do material no tempo de aula.

Além disso, pedimos que respondessem o questionário de reflexão de aprendizagem, baseados nas aulas após o primeiro teste até a aula de hoje (19/10 – 23/11). Relembramos que estávamos sempre em contato pelo nosso *mural de notícias* e pelo *fórum tira dúvidas*.

*Nessa última semana o nosso mural de notícias continuou tendo sua utilidade e tudo o que fizemos foi escrito nele para que os alunos não perdessem nada. Em relação ao diário do aluno, verificamos que alunos que nunca haviam acessado, deram um depoimento. No entanto, o que foi solicitado, não foi atendido satisfatoriamente pelos alunos, já que ninguém preencheu o diário da forma como foi explicado.*

**Tabela 9**

<b>Diário do aluno 23-11-05</b>	
<b>Aluno 1</b>	Today, i was sleepy and teacher corrected the exercice from last class. And talked about grades and exams. I dont have nothing to say to make class better because i like the way it is. Just continue the good job
<b>Aluno 2</b>	Alessandra, agora vou escrever em portugues pq senão eu levo mais tempo pra escrever em ingles..hehehe Olha só...tenho andado meio ocupado com o estágio e com um outro curso q to fazeno então prefiro colocar aqui um resumo de tudo que foi dado pode ser?Melhor do q ficar lembrando o que foi dado em cada aula especificamente.

Eu lembro que você deu em algumas aulas as telas de mensagens. Nessas aulas eu aprendi uma ou outra palavra. Eu, como já te disse, trabalho com informática há um tempo e já fiz curso de inglês e sempre li bem. Então nessas mensagens de erros eu sempre me virei muito bem e sempre entendi o propósito que a mensagem queria dizer, mesmo que as vezes não saiba exatamente o significado de uma ou outra palavra. Nessas aulas de telas, eu aprendi algumas palavrinhas, até foi legal pq eu aprendi de fato algumas coisas q eu não tinha certeza, ou seja, serviu para aumentar o meu vocabulário. As aulas de Telas foram ótimas, sugiro que adote elas sempre nas suas aulas de Inglês em faculdade.

As aulas seguintes foram aqueles trabalhinhos com interpretação de texto. Essas aulas também foram ótimas. Primeiro que foi mais uma boa oportunidade de ler um texto e enriquecer o vocabulário, pois também algumas palavras eu passei a conhecer. E outra que tive a oportunidade de traduzir texto. Também foi legal esse tipo de aula. Só achei uma coisa Alessandra, pra quem não sabe nada de inglês eu sinceramente achei que foi muito "puxado", tanto a sua primeira prova quanto esses tipos de trabalhos, fica aí o toque.

E de resto não me acerscentou nada, pq na verdade a única coisa que me falta no inglês é:

- aumento do vocabulário (que é sempre bom)
- uma maior fluência em conversação
- E também escrever com mais facilidade, pois ainda levo um tempo na escrita, pois eu primeiro penso em português pra depois traduzir pro inglês e só assim escrever.

De resto foi isso, não escrevi talvez da forma que você queria, que era os comentários após cada aula, mas eu comentei tudo que foi dado em um único texto, espero que considere. Numa avaliação final vc foi 10, sem puxa saquismo. Tanto dando aula e também no relacionamento com os alunos. Dei uma "moral" pra você na avaliação lá da Uni. dos professores.

Beijos e sucesso.

#### **Aluno 14**

Fizemos a correção de mais um texto que havia sido dado na aula passada. Acho que a maioria das aulas foram bem aproveitáveis para mim. Gostei muito da professora usar tanto o *site*, fazendo com que os alunos participem diretamente de suas aulas. Achei isso muito bom.

#### **Aluno 15**

Well I couldn't make it to class tonight yet again! I sure hope I don't get flunked due to class attendance (or lack thereof). Even so, a colleague (Junior) informed me our teacher has given us a online test, which is due this sunday. I'm glad he did, lest I'd surely have missed it. I'll try to get on to it this weekend.

#### **Aluno 18**

O estudo da lingua inglesa e muito pertinente aos alunos de Informatica. Em nosso cotidiano profissional vemos muitos termos em ingles que quando sabido corretamente o significado, desvenda de imediato o problema que se dispoe a nossa frente. A maneira direta e com alta didatica om que você nos apresenta pontos basicos e alguns "macetes" de leitura são muito importantes e nos ajuda muito. Minha unica reslva em relação ao curso é a enorme quantidade de tarefas para corpor as notas. É claro que isso é uma opinião particular. E digo isso porque justamente nesse periodo estou fazendo Projeto Final e fica meio dificil separar um tempo para dedicar com a atenção merecida e por fim acabo me prejudicando por não conseguir cumprir todas as tarefas.

#### **Aluno 20**

Oi, Alessandra, nao sei muito no que poderia melhorar. Suas aulas sao boas! Eu que nao tenho base mesmo... sem contar que ja estamos no final do curso. estou me virando da maneira que posso.

Acho muito interessante aprender ingles com musica, sempre adorei isso. Sei la, acho mas facil, chama mais atencao e pelo menos pra mim e bem mais gostoso. Mas nao tem nada haver com o curso e cada um com seu cada um. Sinceramente, espero conseguir (nao sei como!) mas espero fazer um curso PRA INICIANTES MESMO. Acho que e mais facil pra mim comecar do comeco nao acha... Mas, no problem, rrsrs

Nao sei muito o que dizer das ultimas duas aulas. Pois traducao de texto pra mim... so me safei!!!

Desculpe.

Oi professora, entendi mais pra menos que pra mais, rrsrs...

Obs: A escrita dos alunos não foi corrigida.

**30/11.** Aplicamos a prova que foi um texto com questões de interpretação e de gramática. Ressaltamos que o tempo de aula presencial era de apenas uma hora. Relembramos mais uma vez que todas as atividades realizadas no *site* fazem parte da terceira avaliação. Alguns alunos ficaram preocupados, pois não tinham participado de todas. Avisamos que na próxima aula seria o fechamento do nosso curso e pedimos a presença de todos.

*Durante a última semana entramos no site para conferir a participação no diário, no preenchimento das reflexões de aprendizagem e na inserção de palavras na segunda parte do glossário.*

*Mais quatro alunos fizeram o primeiro questionário (reflexões de aprendizagem) e dezenove fizeram o segundo. Também, estamos no final do semestre, por isso estavam fazendo. No entanto, pela falta de coerência entre as respostas, entre o desempenho durante o curso e o que responderam e pelo tempo que dedicaram à realização do questionário – o programa permite saber o tempo que eles levaram para responder ao questionário – não podemos considerar relevantes os dados levantados por esse instrumento (APÊNDICE 1), tratou-se de mais uma atividade feita sem qualquer comprometimento.*

**07/12.** Foi a entrega das provas. Corrigimos a prova e os alunos tiveram dúvidas em vários itens. Em seguida, checamos o somatório das tarefas, afinal de contas, tivemos seis atividades que resultaram na segunda avaliação, a lembrar: dois questionários de reflexão de aprendizagem, diário do aluno, pesquisa das telas de mensagens de erros ou instruções, segunda parte do glossário e o teste presencial. No primeiro momento foi uma confusão, pois todos estavam ansiosos. Organizamos por ordem alfabética. Tivemos alguns problemas, mas tínhamos tudo registrado, seja *online* ou pelas aulas presencias. O balanço foi que 45% da turma obtiveram média e 55% tiveram que fazer prova final.

O fato de 45% terem sido aprovada com, pelo menos, média sete, não quer dizer que todos tenham aprendido o inglês técnico. Ressaltamos que a média final foi obtida levando em consideração as seis atividades descritas acima mais a média da primeira parte do curso em que tivemos as seguintes atividades: fórum das estratégias de leitura, pesquisa dos dicionários *online*, glossário (primeira parte) e o teste *online*.

Podemos perceber que a maioria das atividades foi realizada *online* e que apesar dos alunos não terem participado de tudo, puderam compensar, por exemplo, com a nota do teste online e a participação nas atividades realizadas em aula que quase sempre foi total.

**Tabela 10**

<b>Nomes</b>	<b>Teste 2 Presencial/Individual</b>
Aluno 1	7,4
Aluno 2	8,2
Aluno 3	4,5
Aluno 4	7,7
Aluno 5	7,2
Aluno 6	6,2
Aluno 7	5,7
Aluno 8	4,2
Aluno 9	8,6

Aluno 10	6,3
Aluno 11	6,8
Aluno 12	8,0
Aluno 13	5,8
Aluno 14	5,7
Aluno 15	10
Aluno 16	5,8
Aluno 17	7,4
Aluno 18	5,7
Aluno 19	5,7
Aluno 20	1,4
Aluno 21	1,8
Aluno 22	7,1
Aluno 23	6,4
Aluno 24	5,3
Aluno 25	7,1
Aluno 26	8,3
Aluno 27	2,8

Abaixo de 5	5
Entre 5,1 e 7	11
Entre 7,1 e 8,9	10
Entre 9 e 10	1

Tabela 11

<b>Nomes</b>	<b>Média Final</b>
Aluno 1	7,5
Aluno 2	4,0
Aluno 3	4,5
Aluno 4	7,0
Aluno 5	7,0
Aluno 6	5,5
Aluno 7	4,0
Aluno 8	5,0
Aluno 9	8,0
Aluno 10	7,0
Aluno 11	7,5
Aluno 12	7,0
Aluno 13	4,0
Aluno 14	7,5
Aluno 15	8,5
Aluno 16	5,0
Aluno 17	6,0
Aluno 18	7,0
Aluno 19	5,0
Aluno 20	3,5

Aluno 21	4,0
Aluno 22	4,5
Aluno 23	5,0
Aluno 24	6,0
Aluno 25	8,5
Aluno 26	8,0
Aluno 27	5,0

Abaixo de 6,9	15
Acima de 7,0	12

Os alunos que obtiveram média inferior a sete, fizeram prova final. Na prova final, o aluno tinha que obter nota igual ou superior a cinco. Dos quinze alunos, apenas três tiraram nota menor do que cinco e ficaram reprovados na disciplina, o restante passou.

## CAPÍTULO 4

### 4 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as mudanças ocorridas na gaia perpassando os contextos sócio-político-econômico e cultural, vimos anteriormente o conceito de mundialização de Dreifuss (2000) que atravessou as diversas culturas num movimento duplo de homogeneização e heterogeneização, afetando a vida cotidiana.

Com o processo de globalização e a introdução das novas TIC podemos reconhecer e identificar as diversas mudanças que ocorreram no cenário atual que colocaram a humanidade diante de um caminho sem volta, já não somos como antes. O surgimento da microinformática na metade dos anos setenta, seguido, duas décadas mais tarde, pelo surgimento da Internet, inaugurou dois importantes fenômenos: o do ciberespaço e o da cibercultura. (LEVY, 1999)

O que vivenciamos foi que uma nova forma de comunicar e interagir surgiu. Assim, não importa o local, a etnia ou o credo religioso das pessoas, a comunicação se realiza numa velocidade, muitas vezes, instantânea.

É inevitável que todos os ramos da sociedade tenham sido afetados pelas novas TIC e como consequência outras formas de produzir conhecimento e diferentes competências tenham surgido. Dessa maneira, é fundamental investigar como esse processo atinge a educação, uma vez que diversas profissões nasceram para atender as necessidades impostas pelas mudanças. O ato de educar e o processo de ensino e aprendizagem foram profundamente afetados pelas novas exigências introduzidas pelo computador.

No caso do ensino do inglês vimos a necessidade de repensar novas estratégias de ensino. Com a flexibilização dos cursos superiores, optamos por avaliar possibilidades e limitações da disciplina de Inglês Técnico, oferecido por um



curso de graduação tecnológica de uma Instituição Particular de Ensino Superior (IPES) do Rio de Janeiro, na modalidade semi-presencial.

Ao iniciarmos o nosso trabalho, formulamos as seguintes questões norteadoras: 1) Qual a avaliação que o discente faz da introdução do *site* na disciplina? 2) Qual a avaliação que o docente faz da introdução do *site* na disciplina? 3) O *site* se revelou um recurso adequado como parte das estratégias de ensino para alunos na disciplina de inglês técnico? 4) Das atividades oferecidas pelo *site* utilizado quais as que se revelaram as mais adequadas à disciplina de inglês técnico? 5) Qual a relação entre o aproveitamento do aluno e o uso do *site*?

Ao longo da nossa trajetória, no que se refere à primeira questão, observamos haver uma contradição entre o discurso do aluno e a atitude dele durante o semestre. Verificando o questionário aberto que foi colocado no *site*, apenas sete dos vinte e sete alunos responderam. Podemos inferir que o fato da maioria dos alunos, 20, não terem respondido, é indicador de uma possível não motivação do aluno em utilizar o *site*. Essa inferência fica reforçada quando verificamos que o *site* só foi utilizado pelo aluno quando as atividades valiam nota. Sendo assim, acreditamos que a falta de interesse em preencher o questionário se deva ao fato desse questionário não valer nota. Se o aluno se sentisse motivado para usar o *site*, provavelmente teria realizado essa atividade.

De acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974), dentre os vários fatores que favorecem o aprendizado de uma linguagem, podemos destacar a motivação do estudante. Quando ele tem uma motivação positiva para aprender a língua, isso certamente o ajudará, no entanto, o aluno provavelmente não aprenderá de maneira eficiente se a motivação for negativa.

Podemos inferir que, durante o semestre, houve a resistência do aluno em acessar o *site*. A professora, muitas vezes, tinha que relembrar as atividades

*online* e cobrar dos alunos a participação. Para os alunos, o uso do site estava diretamente relacionado com o fato de valer nota e essa postura costuma ser uma característica geral do aluno. Em vários momentos, não houve a preocupação com a aprendizagem, mas sim se iria valer nota para passar.

Apesar de 96% dos alunos possuírem computador em casa - sendo todos com acesso a internet - 100% declararem ter computador no trabalho e a faculdade ter laboratório, os alunos não demonstraram interesse em acessar o site para realizar as tarefas.

Consideramos importante lembrar, como diz Levy (1999, p. 186) que o “uso do ciberespaço não deriva automaticamente da presença de equipamentos materiais, mas que exige igualmente uma profunda reforma de mentalidades, dos modos de organização e dos hábitos políticos.” Podemos inferir que o nosso aluno precisa repensar e modificar as suas atitudes em relação ao uso do recurso *online*. Ele tem que ter disciplina e concentração para realizar as tarefas *online*, além de desenvolver o hábito de estudar sozinho e ter autonomia para participar dessas atividades.

No que se refere à avaliação que o docente faz da introdução do site na disciplina, podemos constatar que o aluno não tem comprometimento na realização das atividades. Para Litto (2005, p. 1) "O aluno que precisa do professor ao lado dele, cobrando ou elogiando, não é bom para educação a distância. É preferível um aluno um pouco mais maduro, autônomo. E que cumpra os prazos". Como já foi dito, o perfil do nosso aluno é de não ter autonomia, responsabilidade, criticidade na execução das tarefas, características que não atendem o pré-requisito de alunos que pretendem usar a mídia. Além disso, o prazo das tarefas, na maioria das vezes, não foi cumprido pelos alunos.

A nossa pesquisa reforça o que dizemos, já que verificamos que o fato dos alunos fazerem as tarefas *online*, não quer dizer êxito na realização ou aproveitamento na aprendizagem. Podemos observar que no fórum sobre as estratégias de leitura, os alunos apenas postaram comentários e não houve debate entre eles.

A pesquisa dos dicionários foi realizada por todos, mas o uso dessa ferramenta depende do interesse de cada aluno em aprender novas palavras. Esse comentário também é pertinente para o glossário, pois apesar da maioria dos alunos, 24, terem inserido palavras, isso não garante que eles realmente consultaram o glossário durante o semestre para ampliar o vocabulário.

Em relação à pesquisa das telas, mesmo sendo uma atividade simples de pesquisa e fácil, 5 alunos não fizeram. Em relação à rapidez com que os questionários de reflexões de aprendizagem foram respondidos nos cabe indagar a sinceridade dos alunos no momento de respondê-los. Será que eles pensaram e refletiram sobre as questões ou simplesmente cumpriram uma tarefa e marcaram qualquer coisa. Outros pontos a serem ressaltados são que nove alunos não fizeram um dos dois questionários e ocorreu o atraso da maioria da turma na entrega da atividade. Como verificamos, todos os alunos responderam com atraso o primeiro questionário e sete alunos entregaram depois do prazo o segundo questionário.

Na tarefa do diário, dos 27 participantes, 8 alunos nunca acessaram o diário e dos 19 que escreveram algo, nenhum realizou a atividade com êxito. Eles não entenderam o propósito da atividade que era que cada aluno escrevesse o que foi dado em aula, como foi a aprendizagem, o que gostaria de aprender, além de poderem fazer sugestões para melhorar as aulas, enfim, tratava-se de uma atividade de reflexão para ser realizada semanalmente. O que tivemos foram, na maioria das

vezes, relatos do que foi dado em aula, comentários superficiais, desculpas de ausências nas aulas presenciais,

O grande problema é o conteúdo e a qualidade dos resultados das atividades. É o fazer de qualquer maneira, só para constar, só para ter nota. Além disso, houve a falta de comunicação *online* entre os alunos e como destacam Okada e Santos (2003, p. 14):

para que o ambiente seja um organismo vivo, é fundamental que existam interações entre os participantes. São os feixes de interações entre os participantes que podem ampliar ou atenuar o ambiente e manter sua existência. E, dependendo das relações entre componentes (aspectos técnicos, quantidade e qualidade das mensagens....) o ambiente pode se expandir, ou então, se reduzir.

Outro ponto a ser refletido é a importação e a aplicação das metodologias de ensino da língua inglesa pelos professores brasileiros. A adaptação baseada no perfil do aluno deve ser feita, pois como Levy (2003, p. 158) ressalta “[o]s percursos e perfis de competência são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos”.

Com a diversidade de métodos existentes, Brown (1994, p.62) resume como podemos agir diante dessa variedade: “nós devemos, como professores de língua, tentar extrair de cada método o que for proveitoso e então adaptamos aquelas idéias aos nossos contextos de ensino”.

Devido ao que já foi relatado, podemos afirmar que, no caso da nossa disciplina, o *site* não se revelou um recurso adequado como parte das estratégias de ensino para alunos. Além disso, com a flexibilização de 20% da carga horária, o tempo de aula presencial foi conseqüentemente reduzido em 20% também. Nossos encontros passaram a ter duração de uma hora semanal. Após um levantamento do perfil acadêmico do alunado, podemos inferir que a maioria possui um conhecimento

muito incipiente da língua inglesa, dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem é mais lento e demorado.

Devemos ter em mente que a existência de uma língua franca internacional, o inglês, fez com que professores de inglês repensassem nas estratégias de ensino e eles “devem ampliar o alcance de suas atividades, a fim de expor os alunos a novas variedades e formas de inglês (...)”. (CRYSTAL, 2005, p. 134)

O que percebemos foi que, devido ao perfil do nosso aluno, tivemos mais limitações do que possibilidades no uso do recurso *online*. Das atividades oferecidas pelo site, as que se revelaram as mais adequadas à disciplina de inglês técnico foram as relacionadas às pesquisas rápidas. Foram atividades que não demandaram o ato de pensar e foram feitas, relativamente, em pouco tempo, como as pesquisas de dicionário e das telas de mensagens. Mesmo a pesquisa das telas não foi realizada por todos.

A atividade do glossário foi dividida em duas partes. Na primeira, a colaboração dos alunos foi baixa, mas na segunda parte tivemos a inserção de um número maior de palavras. Mesmo assim, a não participação de alguns alunos fez com que a atividade não pudesse ser considerada um sucesso.

No que diz respeito ao aproveitamento do aluno e o uso do *site*, como avaliar essa relação se a participação do aluno foi baixa? Como vimos, 45% dos alunos passaram com média igual ou superior a sete e isso se deveu ao fato de termos adotado uma avaliação processual que levou em consideração as atividades presenciais, normalmente realizadas em dupla, as atividades *online* e os testes *online* e presencial. O restante, 55%, fez prova final. Na prova final, o aluno tem que obter nota igual ou superior a cinco. Dos quinze alunos, apenas três tiraram nota menor do que cinco e ficaram reprovados na disciplina, o restante foi aprovado.

A partir das hipóteses levantadas por Coelho (2002) no que diz respeito aos motivos da evasão na EAD, podemos fazer uma analogia com a nossa pesquisa, em que ocorreu a flexibilização do curso, ou seja, 20% da carga horária foi lecionada *online*. Podemos inferir que se por um lado, tivemos o contato físico semanal entre os alunos e o professor, assim como, o domínio do uso do computador por parte dos alunos, por outro, verificamos a dificuldade de expressão pela escrita, tanto em inglês quanto em português. Além disso, muitos alunos alegaram a falta de tempo para a não realização das tarefas, isso evidencia a falsa ilusão de que com a flexibilização os estudantes teriam mais tempo para executar as atividades. Na verdade, o que aconteceu foi a redução do tempo presencial e a perda do tempo *online*, já que muitos não faziam as tarefas.

Verificamos que o nosso aluno tinha o domínio no uso do computador e estava em sintonia com os avanços tecnológicos. No entanto, a tecnologia ainda continuava sendo predominantemente um meio de lazer, contato e prazer. A maioria dos alunos ainda precisa descobrir a aplicação da tecnologia para aquisição do conhecimento formal.

Não podemos ficar deslumbrados com as potencialidades das TIC e pensar que, a partir de agora, os problemas educacionais encontraram uma solução. Maia (et ali, 2004, p. 7) ressalta que “a tecnologia sozinha não é capaz de tornar a educação mais eficiente, deve-se fazer uma reengenharia da educação acadêmica, voltada para ensino superior e principalmente para a especialização e atualização profissional.”.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ALMEIDA, Patrícia V. **Estratégias de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via internet**. 2000. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2004.
- ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Artigo do programa Novas tecnologias na educação. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/artigos/educadist.PDF>. Acesso em: 22 jul. 2006.
- ANTHONY, H. M.; PEARSON, P. D.; RAPHAEL, T. E. Reading comprehension: a selected review. In: CLERARY, L.M.; LINN, M.D. (Org.) **Linguistics for teachers**. New York: McGraw-Hill, 1993.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **O desafio do ensino médio**. 02 dez 2003 Disponível em [http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/o\\_desafio\\_ensino\\_medio.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/o_desafio_ensino_medio.htm) Acesso em: 25 jul. 2006.
- BAUDRILLARD, J. **A transparência do mal**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em ciências sociais**. São Paulo:Hucitec, 1993.
- BELLONI, Maria .L. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BOHADANA, Estrella. Subjetividade e cultura: os novos signos do saber. **Revista Methodus**, Rio de Janeiro, n.2, p. 87-105, ago./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. A cartografia do conhecimento. **Revista Methodus**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 87-105, ago./dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. O terceiro milênio e a travessia da humanidade. **Revista Eletrônica Redem**, 2001.
- \_\_\_\_\_.; VILARINHO, Lúcia. Contribuições de Paulo Freire para o uso de recursos informacionais na prática educativa. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 103-112, jan./jul. 2004.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Local: Pearson Education Company, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Principles of language learning and teaching**. 4<sup>th</sup> ed. Local: Pearson Education Company, 2000.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy; NUNES, Glória Sônia Quêlhas e. **Proposta de curso de inglês instrumental aplicado a cursos de graduação em engenharia.** Disponível em: <http://72.14.209.104/search?q=cache:eca9uoFVzJcJ:home.yawl.com.br/hp/sedycias/ins>. Acesso em: 20 jul. 2006.

CARRELL, P. L. Can reading strategies be successfully taught? **ARAL**, Local, v. 21, n. 1, p. 1-20, 1998.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (Org.) **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder.** Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 255-288.

\_\_\_\_\_. A economia informacional e o processo de globalização. In: \_\_\_\_\_. **A sociedade em rede: a Era da Informação: economia sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1, capítulo 2.

CASTRO, M. Rabello; RIZZINI, Irma; SARTOR, Carla. **Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais.** Rio de Janeiro: USU, 1999.

CELANI, M. Antonieta; (et., al) **The Brazilian ESP Project: an Evaluation.** PUC - São Paulo: EDUC, 1988.

CHAVES, Hélio. **Ensino on-line cresce e divide o mercado.** (16/10/2005) Disponível em: [http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=297&Itemid=2](http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=297&Itemid=2) --Acesso em: 22 jul. 2006.

COELHO, Maria de Lourdes. **A Evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet.** 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=195&sid=102&UserActiveTemplate=4abed>. Acesso em: 20 jul 2006.

CRYSTAL, David. **English as a global language.** Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Revolução da Linguagem.** Tradução: Ricardo Quintana. Consultoria: Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

DREIFUSS, René. **A época das perplexidades: mundialização, globalização, planetarização.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Tecnobergs globais, mundialização e planetarização. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder.** Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 105-138.

\_\_\_\_\_. **Transformações: matrizes do Século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FARELL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas.** Tradução Itana Summers Medrado. São Paulo: SBS Livraria, 2003. Portofolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas, 6.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HALLIDAY, M.; McINTOSH, A.; STREVENS, P. **As ciências lingüísticas e o ensino da língua**. Petrópolis, Vozes, 1974.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **CiberCultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, Frederic M. Hora de recuperar o tempo perdido. **Guia de Educação a Distância**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 70-71, 2004 a.

\_\_\_\_\_. **Aluno de ensino a distância deve ser disciplinado e independente**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16136.shtml-29/09/2004> (b). Acesso em: 21 jul 2006.

MAIA, Marta Campos, MEIRELLES, Fernando Souza e PELA, Silvia Krueger. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. São Paulo: FGV. EAESP, abr. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf> Acesso em: 22 de Julho de 2004.

MORAES, Denis de. **O concreto e o virtual**: mídia, cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. London: Heinemann, 1982.

OLIVEIRA, Silvio Tadeu de. **O computador no curso de letras**: representações do professor pré-serviço. 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 de Julho de 2006.

OLIVEIRA, Erson Martins de. Educação a distância: a velha e a nova escola. **Revista PUCVIVA**, n. 24, set. 2006. Disponível em: [http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r05.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r05.htm). Acesso em: 03 set. 2006.

ORTIZ, Renato. **As ciências sociais e o inglês**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.19, n. 54, fev. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0102-6909&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-6909&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2006.

RAMAL, Andréa. **Ensino on-line cresce e divide o mercado**. (16/10/2005) Disponível em: [http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=297&Itemid=2](http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=297&Itemid=2) --Acesso em: 22 jul. 2006.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **A construção de ambientes virtuais de aprendizagem:** por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, Caxambu, 2000. **Anais** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <http://www.anped.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2004.

SEDYCIAS, João. **O que é inglês instrumental?**. 2002. Disponível em [http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument\\_01e.htm](http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument_01e.htm). Acesso em: 21 jul. 2006.

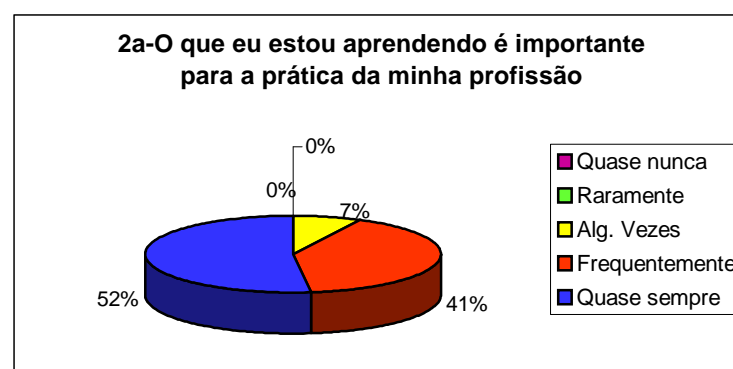
TELES, Giovanna Alves Mendonça. **Autonomia na aprendizagem de Língua Instrumental em sala de aula de grande porte: o estudo dirigido eletrônico para estudantes de informática.** 2001. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2004.

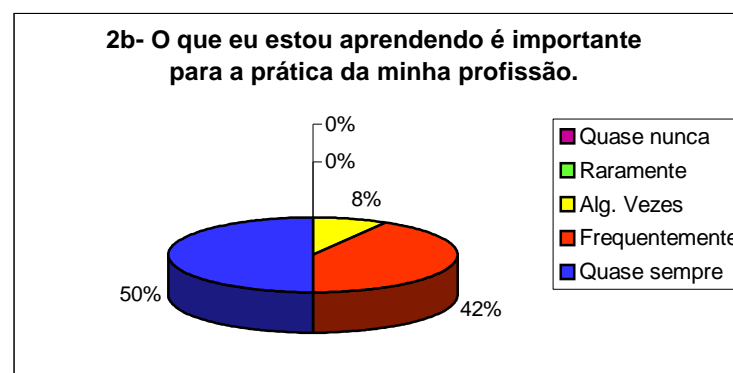
## APÊNDICE 1

## REFLEXÃO DE APRENDIZAGEM

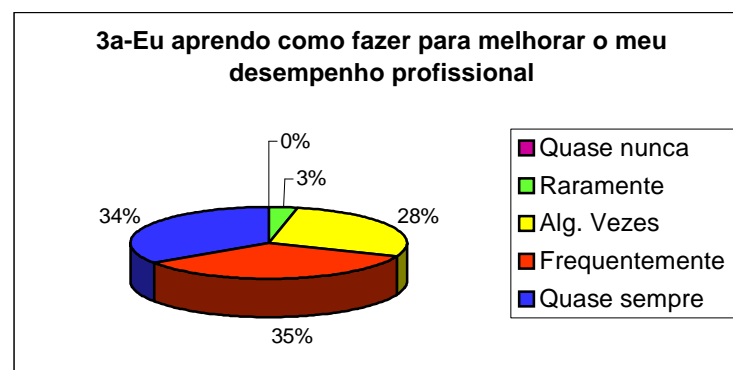


Ao verificarmos o gráfico 1a podemos constatar que a grande maioria dos alunos (85%) considera que sua aprendizagem está, *quase sempre* ou, pelo menos, *frequentemente* focalizada em assuntos que a interessa. Apenas 15% selecionaram a opção *algumas vezes*, possivelmente se trata daqueles alunos que já chegam à universidade com conhecimento da língua inglesa.



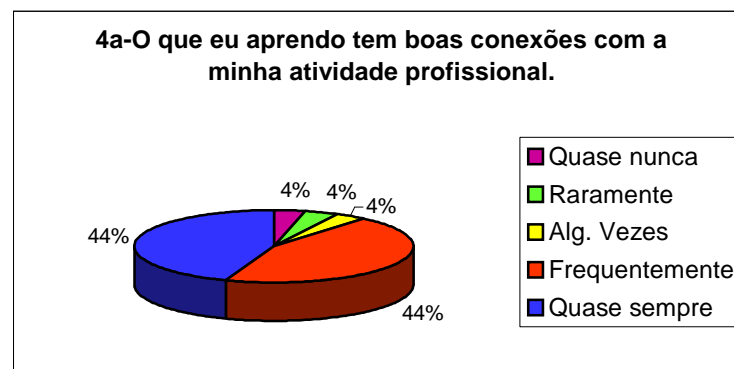


Observando os gráficos 2a e 2b constatamos que a grande maioria dos alunos, 93% e 92% respectivamente, considerou que o que aprendeu na disciplina de inglês técnico foi importante para sua prática profissional.



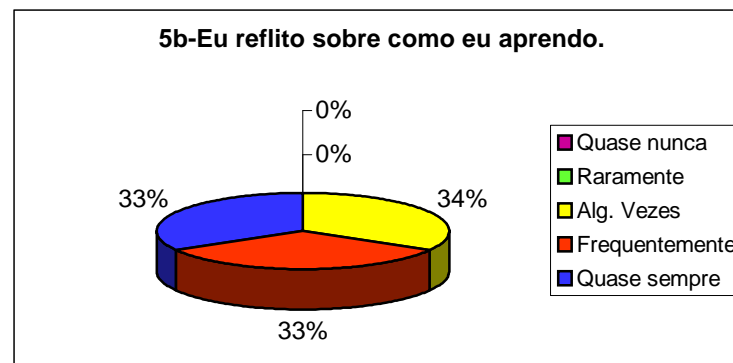
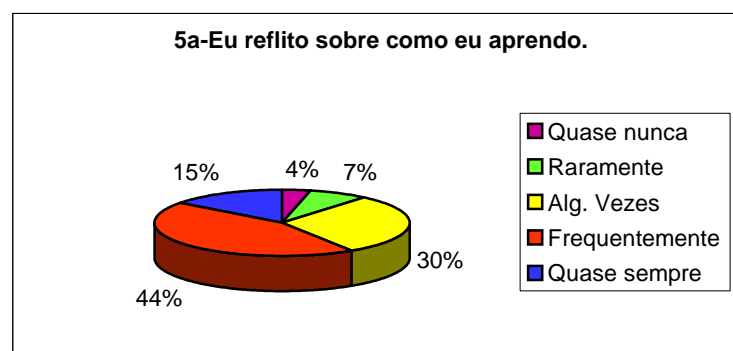
Pelo gráfico 3a podemos notar que 34% selecionaram a opção *quase sempre*, 35% *freqüentemente*, 28% *algumas vezes* e 3% *raramente* em relação à aprendizagem sobre como fazer para melhorar o desempenho profissional. Na segunda parte do curso, houve uma mudança positiva nessa questão, já que mais 16% marcaram a opção *quase sempre*, totalizando 50% e mais 3% a opção *freqüentemente*, perfazendo um total de 38%. No entanto, com relação à seleção da

opção *algumas vezes*, verificamos a diminuição de 20%, ou seja, apenas 8% dos alunos selecionaram essa opção no segundo questionário e ninguém marcou a opção *quase nunca*.

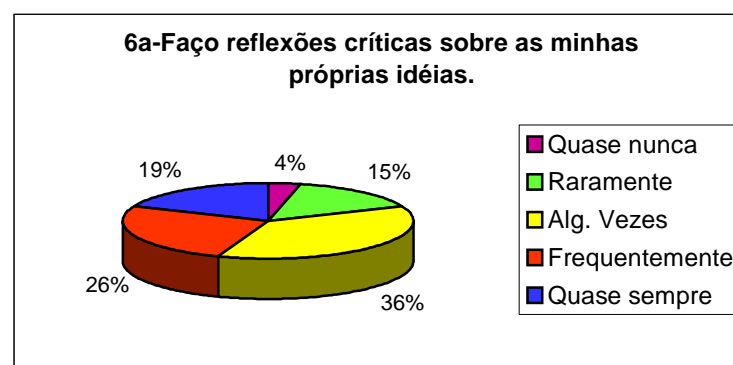


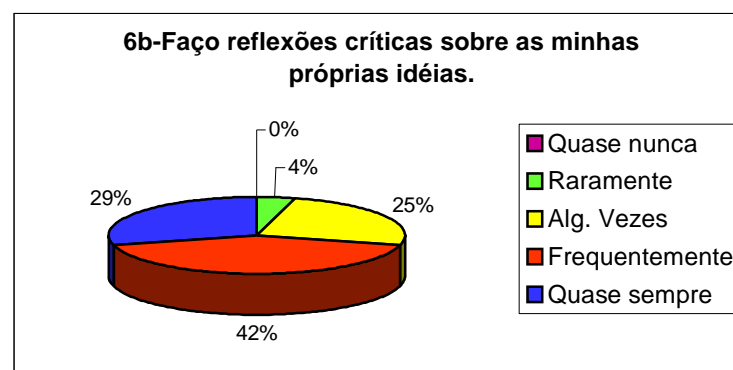
Por meio do gráfico 4a podemos observar que na primeira etapa do curso, 88% dos alunos consideraram que *quase sempre* ou *frequentemente* o conteúdo do curso tem boas conexões com as suas atividades profissionais. Os outros 12% se dividiram em três partes iguais (4%) escolhendo as opções *algumas vezes*, *raramente* e *quase nunca*.

Já no gráfico 4b, notamos um pequeno aumento de 3% no somatório dos alunos que escolheram as opções *quase sempre* ou *frequentemente* (91%). O restante (9%) marcou a opção *algumas vezes*.

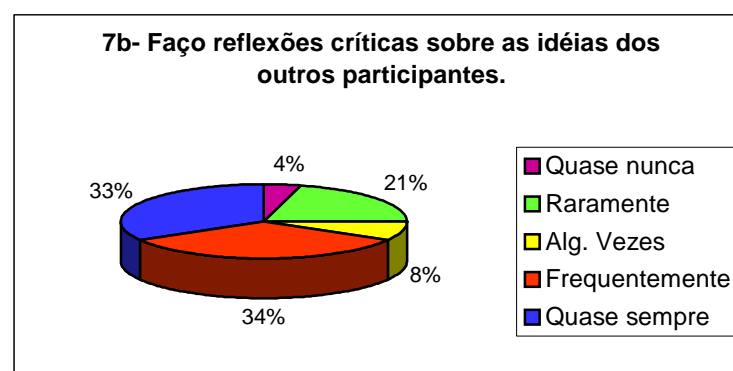
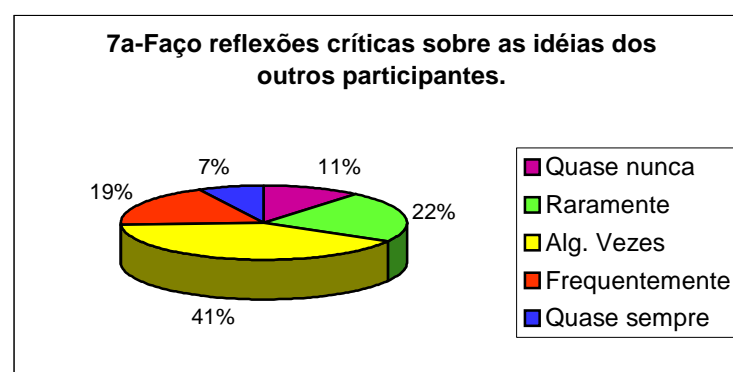


Observando o gráfico 5a constatamos que, no que diz respeito a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, 4% dos alunos selecionaram a opção *quase nunca*, 7% *raramente*, 30% *algumas vezes* e a maioria, 59%, selecionou as opções *frequentemente* e *quase sempre*. Ao final do curso, verificamos, por meio do gráfico 5b, que houve uma alteração, no sentido positivo, em relação à reflexão, pelos alunos, sobre o próprio processo de aprendizagem, especialmente, porque nenhum aluno selecionou as opções *quase nunca* e *raramente* e o percentual daqueles que selecionaram a opção *quase sempre* aumentou de 15% para 33%.



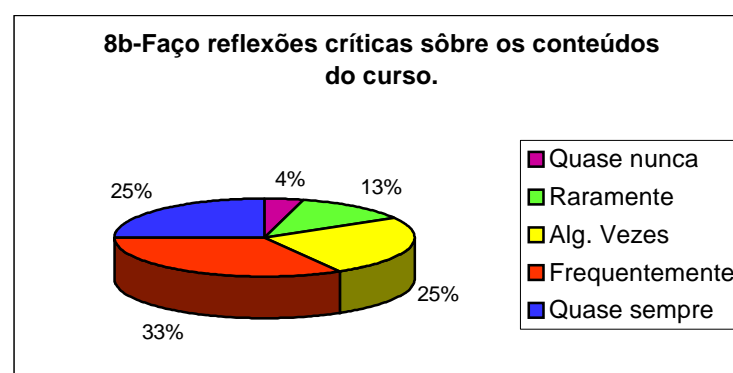
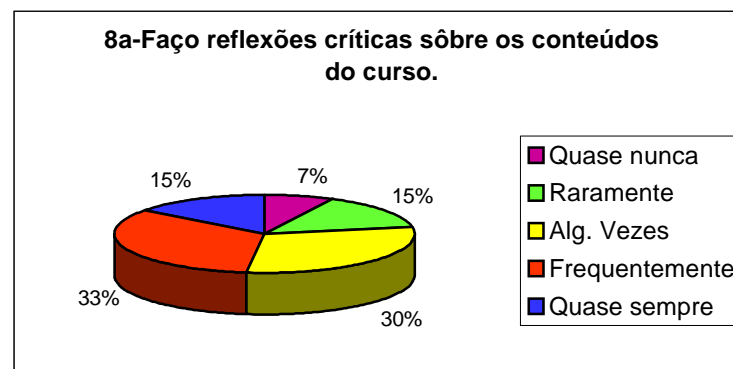


Por meio dos gráficos 6a e 6b, também verificamos uma alteração positiva no decorrer do curso, agora, em relação à reflexão crítica dos alunos sobre suas próprias idéias. Enquanto, no primeiro momento 45% responderam *frequentemente* e *quase sempre*, 36% *algumas vezes*, 15% *raramente* e 4% *quase nunca*, no segundo, apenas 4% selecionaram a opção *raramente*, 25% *algumas vezes* e 71%, a grande maioria, selecionaram as opções *frequentemente* e *quase sempre*.



Observando o gráfico 7a constatamos que, apenas 26% dos alunos refletiam criticamente sobre as idéias dos colegas *quase sempre* ou *frequentemente*, 41% *algumas vezes* e 33% *raramente* ou *quase nunca*. Entretanto, por meio do

gráfico 7b observamos uma crescente alteração naqueles alunos que optaram pelos itens *quase sempre* e *freqüentemente* totalizando o percentual de 67%. Apenas 8% escolheram a opção *algumas vezes*, 4% *quase nunca* e 21% *raramente*.

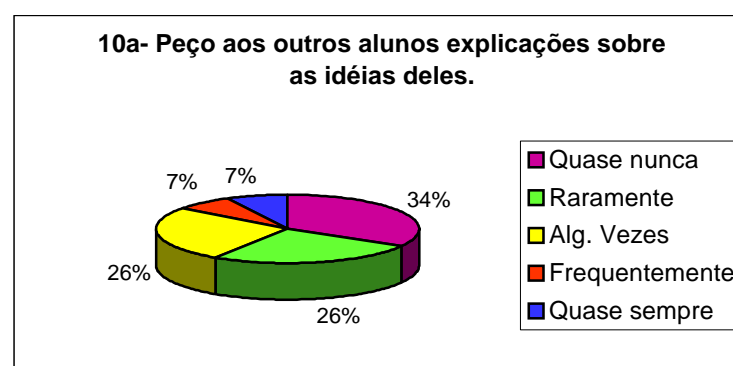


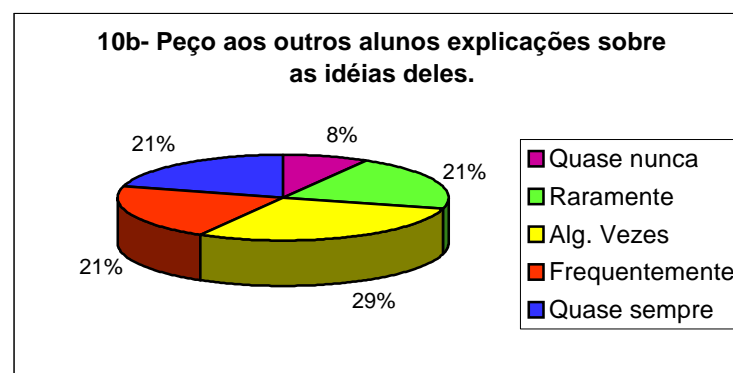
Em relação às reflexões críticas sobre os conteúdos, podemos observar no gráfico 8a que apenas 7% quase nunca fizeram esse tipo de reflexão, 15% raramente, 30% algumas vezes refletiram, 33% freqüentemente e só 15% tinham o hábito de freqüentemente refletir. No segundo questionário, verificamos, por meio do gráfico 8b, que houve uma pequena alteração, no que se refere ao olhar sobre os conteúdos, pois 4% selecionaram a opção *quase nunca*, 13% *raramente*, 25% escolheram *algumas vezes* e 25% *quase sempre*. Os outros 33% optaram por *freqüentemente*.



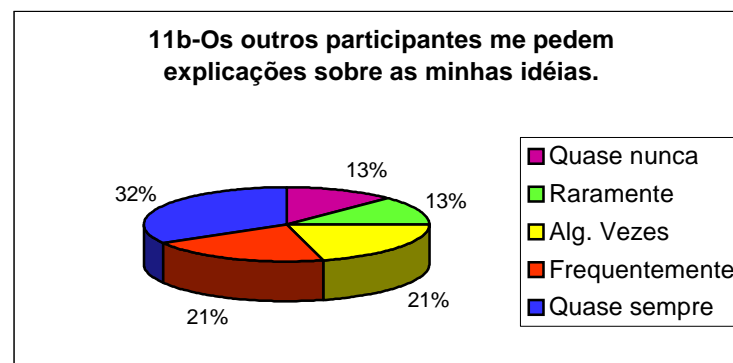
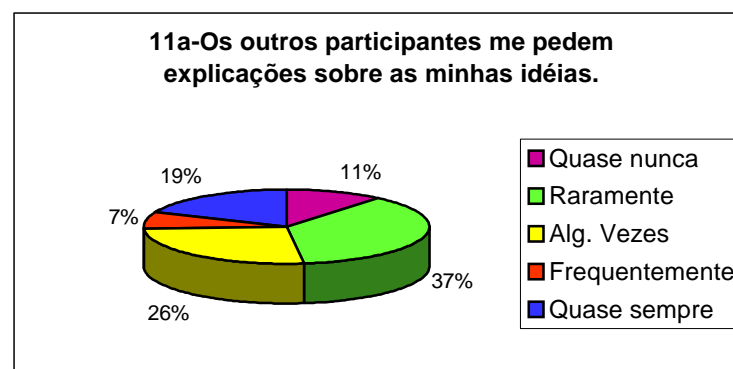


Num primeiro momento, somente 15% dos alunos quase sempre explicavam as suas idéias aos outros participantes, 19% faziam freqüentemente, 36% declararam que algumas vezes explicavam, 19% raramente se preocupavam com isso e 11% quase nunca explicavam. No final do curso, podemos observar que o percentual de alunos que explicavam as suas idéias aos outros aumentou e passamos a ter o seguinte resultado: 58% dos alunos quase sempre e freqüentemente explicavam (29% para cada opção), 34% dos participantes algumas vezes e raramente explicavam (19% para cada opção) e somente 8% quase nunca tinham a atitude de explicar as idéias aos outros colegas.



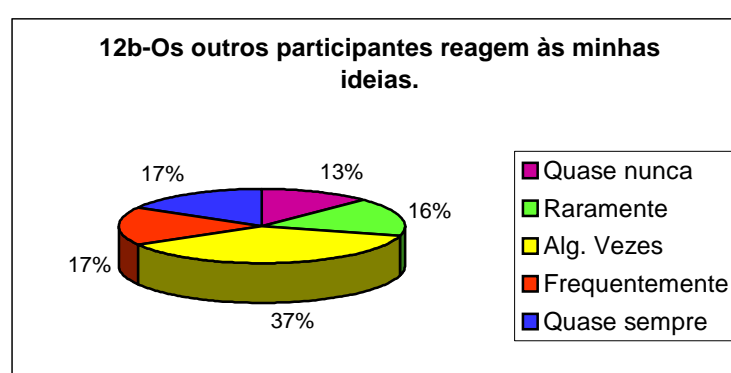
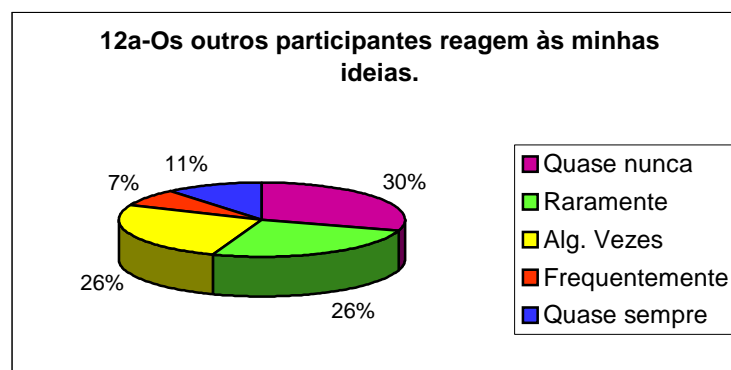


Por meio dos gráficos 10a e 10b, verificamos uma mudança positiva no que diz respeito às atitudes dos alunos em pedirem explicações aos colegas sobre as idéias deles. Enquanto que, no primeiro questionário, 14% responderam *quase nunca* e *frequentemente*, 26% *algumas vezes*, 26% *raramente* e 34% *quase nunca*, no segundo, apenas 8% selecionaram a opção *quase nunca*, 21% *raramente*, 29% *algumas vezes* e 42%, praticamente o triplo do primeiro gráfico, selecionaram as opções *frequentemente* e *quase sempre*.

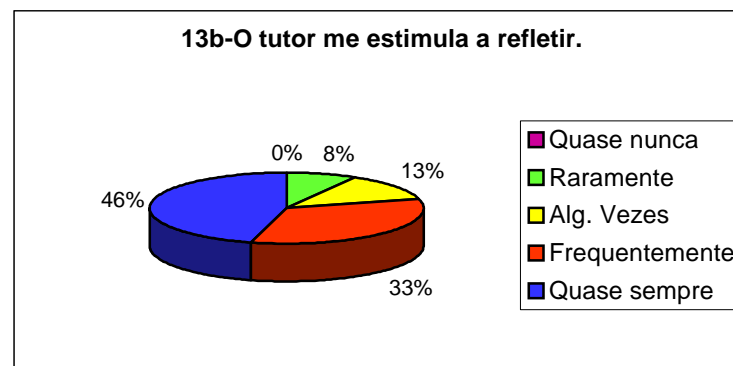
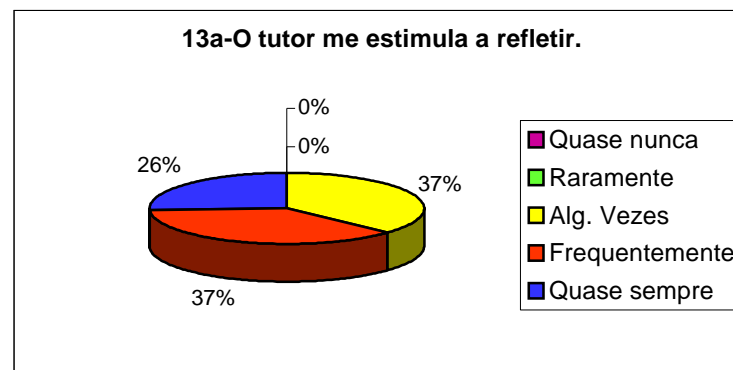


Em relação aos outros participantes pedirem explicações sobre as idéias do colega, constatamos, pelos gráficos 11a e 11b, um aumento no questionamento,

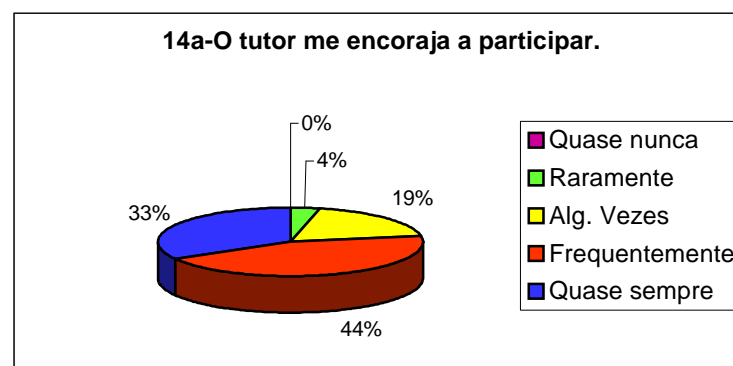
já que na metade do curso, 19% selecionaram a opção *quase sempre*, somente 7% escolheram *freqüentemente*, 26% *algumas vezes*, 37% *raramente* e 11% *quase nunca*. Enquanto que no final do curso, 37% escolheram a opção *quase sempre*, 21% *freqüentemente*, 21% *algumas vezes*, apenas 13% *raramente* e 13% *quase nunca*.

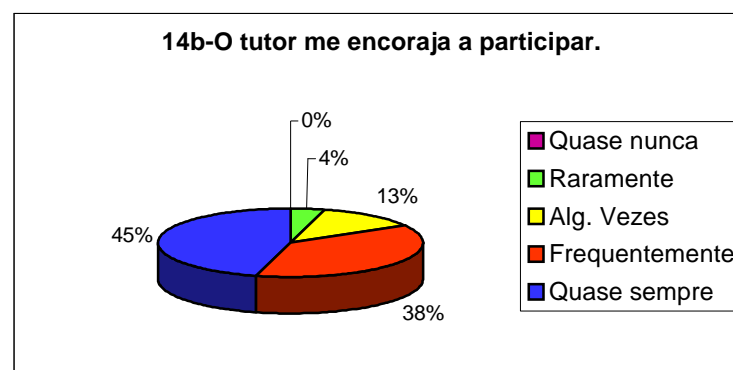


Observando o gráfico 12a constatamos que 56% quase nunca ou raramente reagem às idéias do colega, 26% faziam algumas vezes e apenas 18% freqüentemente ou quase sempre reagem. Já no gráfico 12 b, percebemos uma mudança positiva no comportamento dos alunos, pois só 29% escolheram as opções *quase nunca* ou *raramente*, 37% selecionaram *algumas vezes* e 34% *freqüentemente* ou *quase sempre*.

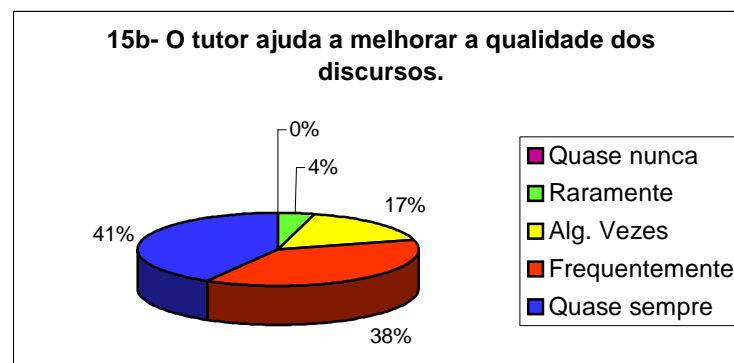
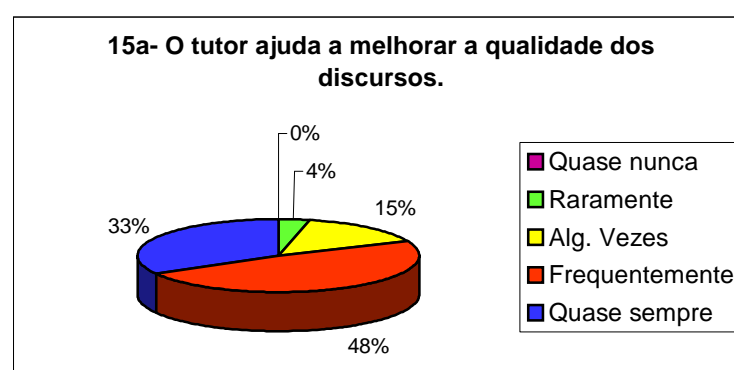


Ao relacionarmos os gráficos 13a e 13b podemos constatar que, da primeira para segunda etapa do curso, um percentual maior de alunos, 79%, considerou que o professor *quase sempre* ou *frequentemente* estimulava a reflexão e um percentual menor, 13%, considerou que apenas *algumas vezes* o professor promovia a reflexão.



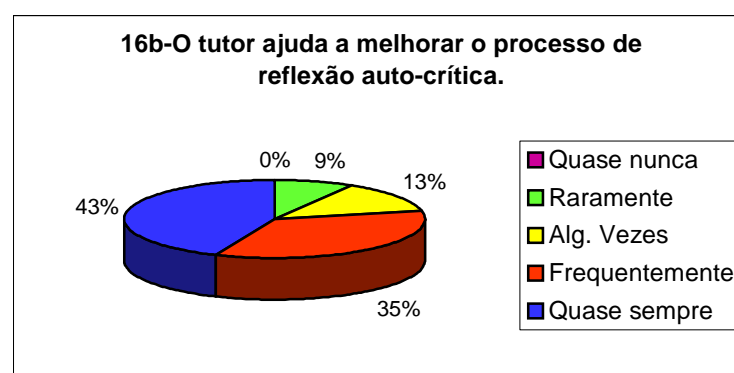
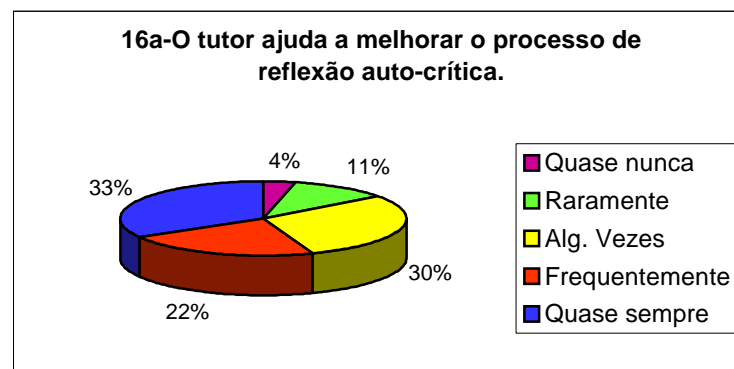


É apresentado nos gráficos 14a e 14b, os percentuais relativos à percepção dos alunos sobre o encorajamento, pelo professor, da participação deles nas aulas. Na primeira etapa do curso, 33% selecionaram a opção *quase sempre*, 44% *frequentemente*, 19% *algumas vezes* e 4% *raramente*. Na segunda etapa, podemos verificar um aumento relativo ao somatório dos percentuais das opções *quase sempre* e *frequentemente*, 83%, e uma diminuição significativa dos percentuais relativos às opções *algumas vezes* e *raramente*.



Por meio do gráfico 15<sup>a</sup>, verificamos que 33% dos alunos indicaram que *quase sempre* o professor ajuda a melhorar a qualidade dos discursos, 48%

indicaram que isso acontece *frequentemente* e 19% que essa ajuda acontece apenas *algumas vezes* ou *raramente*. Quando observamos os gráfico 15b constatamos que não houve uma mudança representativa da percepção dos alunos.

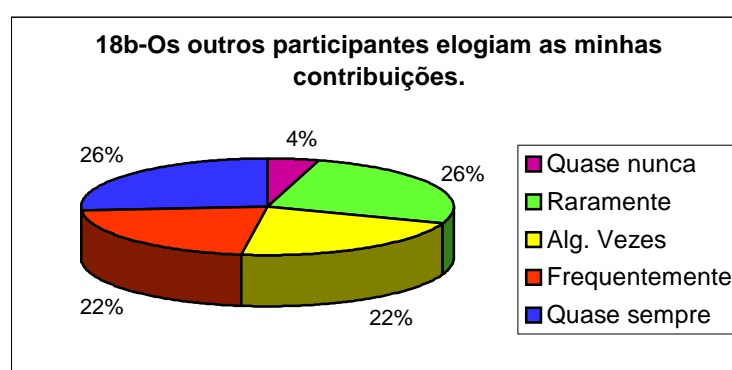
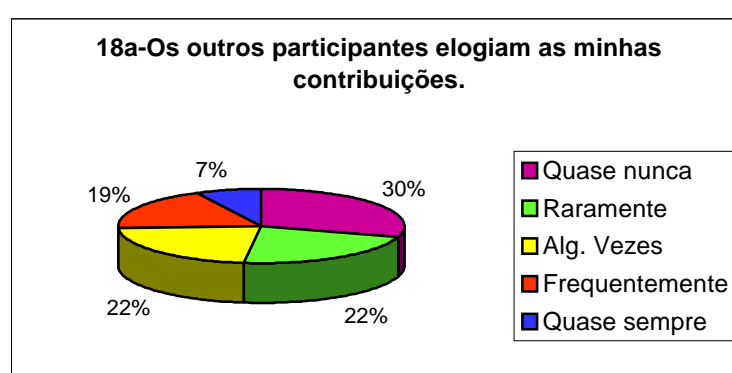


Ao relacionarmos os gráficos 16a e 16b, constatamos que houve um aumento significativo do percentual de alunos que selecionaram as opções *quase sempre* e *frequentemente* e uma diminuição daqueles que selecionaram as opções *algumas vezes*, *raramente* e *quase nunca*.

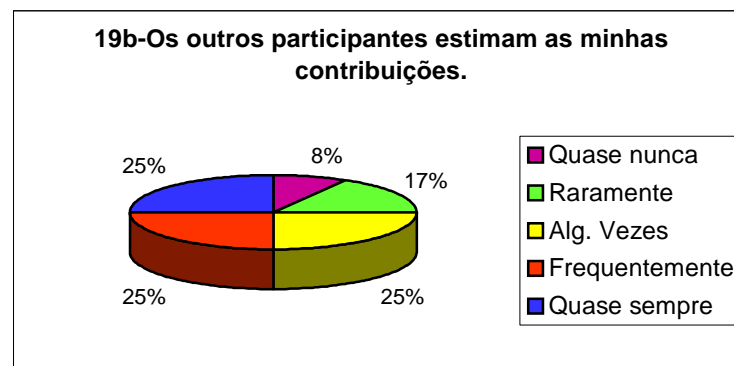
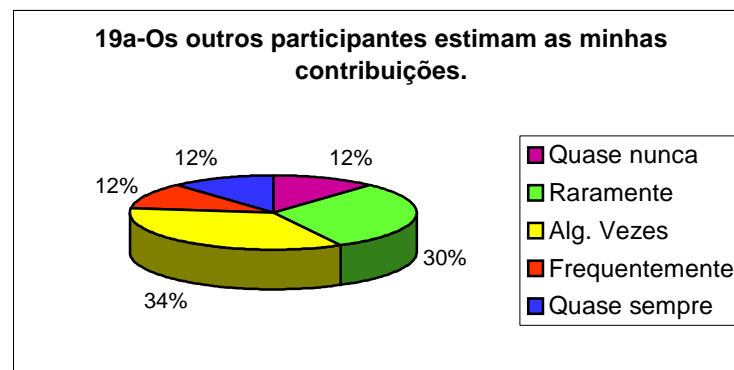




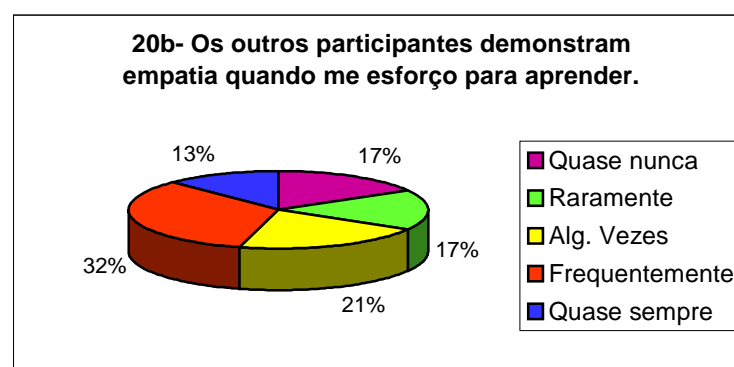
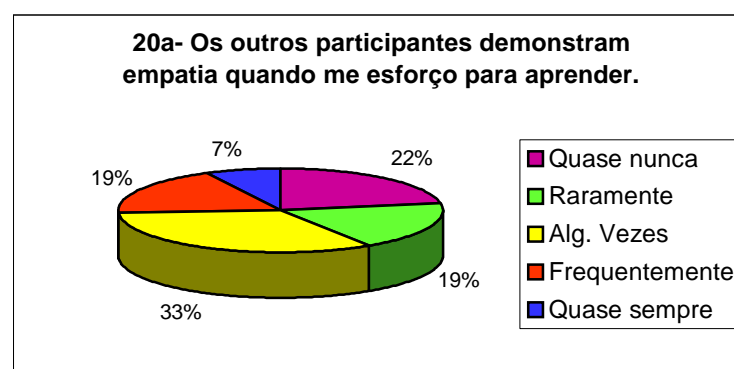
Ao lermos os gráficos 17a e 17b notamos que, no que diz respeito ao encorajamento a participação dos alunos entre si, o percentual dos alunos que selecionaram as opções *quase sempre* e *frequentemente* duplicou, 58%, enquanto que houve uma diminuição daqueles que escolheram as opções *algumas vezes*, *raramente* e *quase nunca*, 42%.



Ao observarmos os gráficos 18a e 18b, verificamos que estão de acordo com o que vimos nos gráficos 17a e 17b, ou seja, podemos considerar que o aumento no encorajamento da participação dos alunos entre si se deu também pelos elogios que uns fizeram em relação às contribuições dos outros.

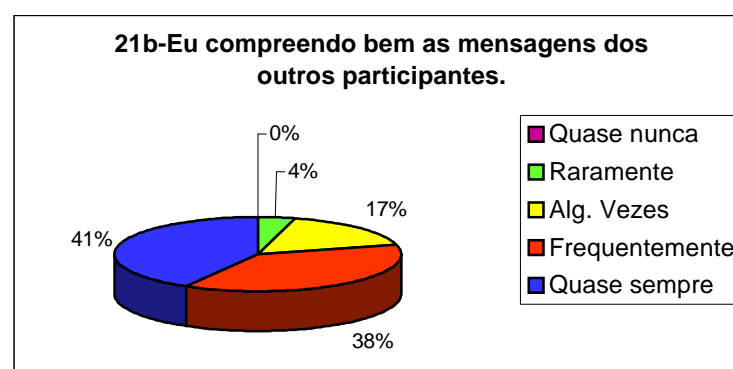
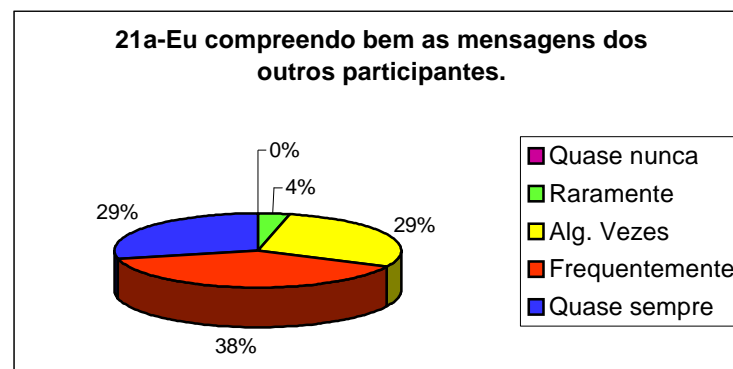


Os percentuais apresentados pelos gráficos 19a e 19b também estão de acordo com o que vimos nos gráficos 17 e 18, uma vez que os elogios às contribuições indicam estima pelas mesmas.

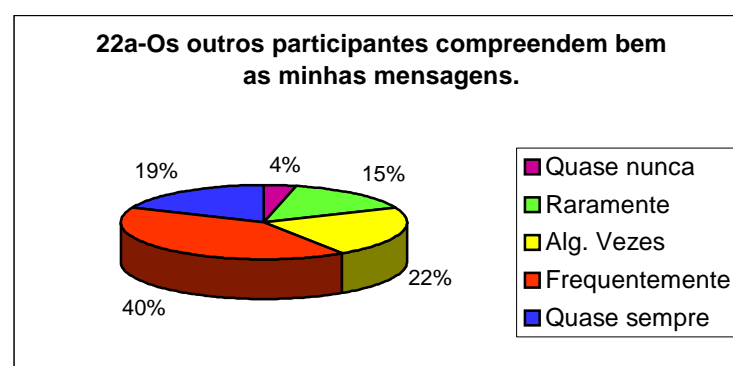


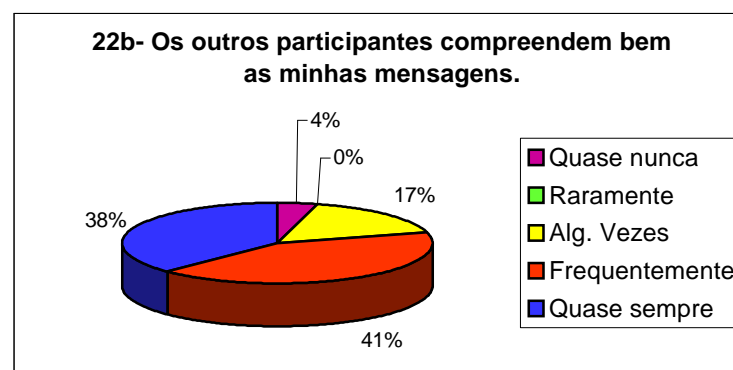


Os gráficos 20a e 20b vêm ratificar as respostas dadas pelos alunos nos gráficos 17, 18 e 19 uma vez que mostram como esses últimos, um crescimento na qualidade da interação entre os alunos.

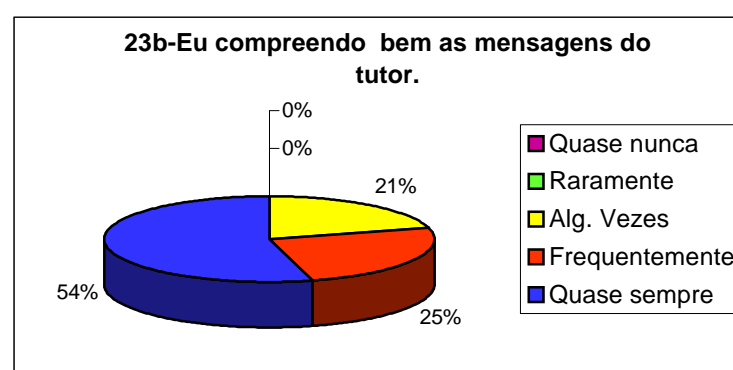
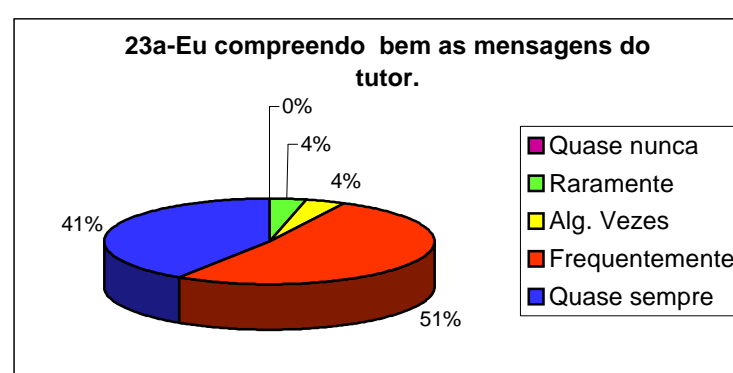


Podemos observar, por meio dos gráficos 21a e 21b, um aumento em relação à compreensão entre os alunos. Num primeiro momento, 29% selecionaram a opção *quase sempre*, 38% *frequentemente*, 29% *algumas vezes* e apenas 4% escolheram *raramente*. No final do curso, 41% dos alunos selecionaram a opção *quase sempre*, 17% *algumas vezes* e os percentuais das outras opções se mantiveram.

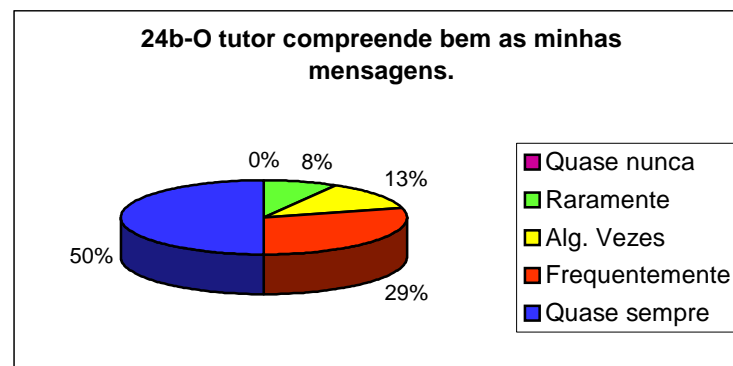
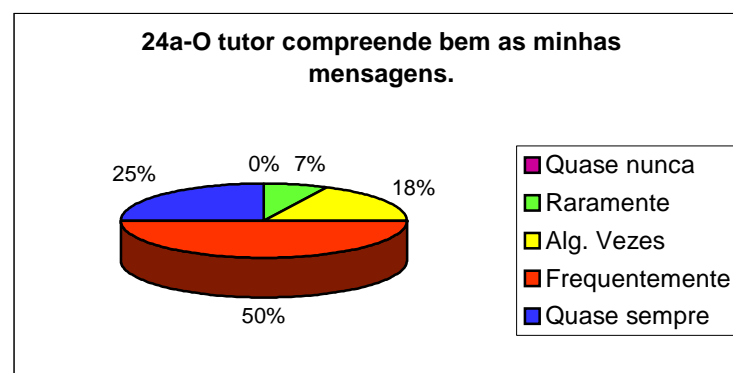




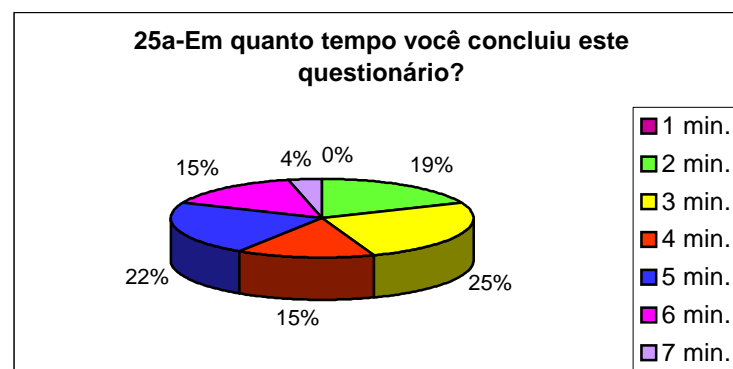
Ao lermos os dados os gráficos 22a e 22b, verificamos que estão de acordo com o que vimos nos gráficos 21a e 21b, ou seja, podemos observar que houve um aumento significativo de compreensão entre os alunos no decorrer do curso, já que o percentual dos alunos que selecionou a opção *quase sempre* duplicou, 38%, enquanto que o percentual que escolheu a opção *raramente* zerou.

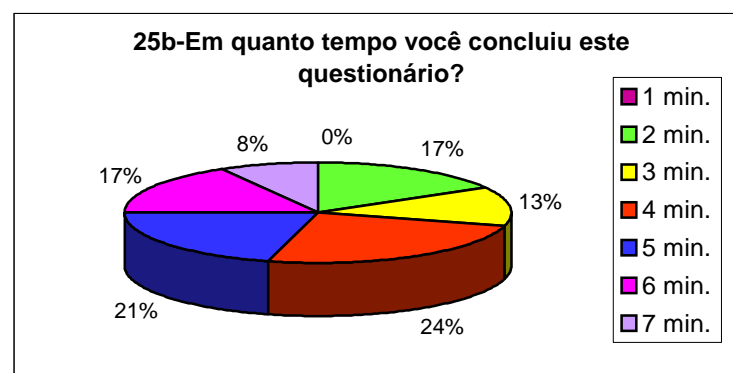


Por meio dos gráficos 23a e 23b, podemos observar uma diminuição da compreensão do aluno em relação às mensagens do professor.



Ao observarmos os gráficos 24a e 24b, verificamos que o professor compreendeu de forma satisfatória os alunos, já que se somarmos os percentuais de *quase sempre* e *frequentemente* temos 75% na primeira parte do curso e 79% no final do curso.





Os percentuais apresentados nos gráficos demonstram a rapidez com que os questionários foram respondidos. Isso nos leva a questionar a seriedade dos alunos no ato de responder as questões.

# 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](#)