

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MICHELE GOMES DE PAULA

**INCLUSÃO DIGIT@L NA ESCOLA PÚBLICA:
UMA PROPOSTA COM O *KIDLINK***

UBERLÂNDIA – MG

2006

MICHELE GOMES DE PAULA

**INCLUSÃO DIGIT@L NA ESCOLA PÚBLICA:
UMA PROPOSTA COM O *KIDLINK***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2006, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

UBERLÂNDIA – MG

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação / mg - 08/06

- P324i Paula, Michele Gomes de, 1978-
Inclusão digit@l na escola pública : uma proposta com o
Kidlink / Michele Gomes de Paula. - 2006.
173 f.
Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlân-
dia, Programa de Mestrado em Lingüística.
Inclui bibliografia.
1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Internet na edu-
cação - Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. I. Moraes Filho,
Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia. Progra-
ma de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 802.0:37

MICHELE GOMES DE PAULA

**INCLUSÃO DIGIT@L NA ESCOLA PÚBLICA:
UMA PROPOSTA COM O *KIDLINK***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, no ano de 2006, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas

BANCA EXAMINADORA:

Uberlândia, 30 de agosto de 2006.

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – UFU

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello – UFU

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Marislene, ao meu irmão, Maicke, e ao meu coração, Marcos, pelo amor, apoio e compreensão demonstrados ao longo dessa minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, ao Deus Todo Poderoso, Jeová, por me fortalecer nos momentos mais difíceis durante essa minha jornada, me iluminando com raciocínio e perspicácia para que eu pudesse concretizar essa pesquisa.

Aos meus pais e ao meu irmão pela paciência, compreensão e incentivo nos momentos em que precisei estar ausente.

Ao Marcos, meu coração, pela compreensão e apoio incondicionais, sempre me animando com sua frase: *“Acredito em você. Você quer e você pode”*.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pela competência, pela atenção transmitida em todos os momentos necessários para a realização desta pesquisa e por despertar em mim o gosto pela pesquisa científica na era do ciberespaço.

Às professoras que compuseram a Banca de Exame de Qualificação: Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas e Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo, cujas contribuições nortearam o meu processo de aprendizagem sobre como fazer uma pesquisa científica.

Às funcionárias Solene e Eneida, pela competência e disposição em me auxiliar durante a solicitação de requerimentos acadêmicos.

Ao Eduardo, cujo empreendimento jamais será esquecido por mim e pela instituição escolar que me recebeu para a realização desta pesquisa.

Ao Valterfzio, Maria Beirigo e Gerson, cujas participações foram indispensáveis à realização desta pesquisa.

A todos os participantes da minha pesquisa de mestrado, pois sem eles todo esse processo de investigação seria inviável.

É fundamental diminuir a distância entre o que se faz e o que se fala, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (PAULO FREIRE).

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar até que ponto a existência do laboratório de informática do Programa Nacional de Informática na Educação pode favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês na escola pública analisada. Participaram da pesquisa alunos de uma turma de 7ª série de Ensino Fundamental de uma escola pública em uma cidade do Triângulo Mineiro. O trabalho proposto toma por base a pesquisa de cunho etnográfico, na perspectiva do paradigma qualitativo, e propõe verificar se a inclusão da tecnologia presente no laboratório mencionado, por meio da utilização do *site kidlink*, pode estimular os participantes em interações via *e-mail* com *keypals* estrangeiros, a desenvolver possibilidades da escrita na língua alvo. Tomamos como referência as discussões sobre interações interculturais via *e-mail* proporcionadas pela *Internet* na visão de Yu e Yu (2002), os documentos institucionais Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, a Proposta Curricular de Inglês da Educação Básica de Minas Gerais, e os trabalhos de Almeida Filho (2005), Celani (2003), Freire (2002) e Moita Lopes (1996), dentre outros. Foram observadas aulas de Inglês e um questionário inicial foi aplicado tanto aos alunos quanto ao professor regente da turma. Após selecionados, os alunos participaram de atividades propostas pelo *site kidlink* e foram registradas e analisadas ocorrências de intercâmbio de *e-mails* entre os participantes e uma professora norte-americana. Foram também analisados bilhetes, notas de campo da pesquisadora e um questionário final aplicado aos participantes. Os resultados sinalizam que mesmo em um ambiente pequeno, limitado por dificuldades institucionais e operacionais, é possível se apropriar da tecnologia existente na escola como apoio para a aprendizagem de Inglês, de forma inclusiva. As reflexões finais sugerem que a escola pública e o seu corpo docente poderiam criar condições propícias à inclusão das tecnologias de informática e da *Internet* em aulas de Inglês, pois as atividades realizadas com os alunos sinalizam indícios que apontam para o papel motivacional que o contexto virtual pode exercer na aprendizagem de língua inglesa na escola pública, para além do ensino da leitura. Apesar de termos analisado uma amostra reduzida e mesmo constatando a subutilização do laboratório de informática, é possível concluir que a troca de mensagens significativas via *keypals* pode contribuir para o desenvolvimento de possibilidades de produção da escrita no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Palavras – chave: Inclusão digital – Ensino e aprendizagem de Inglês – *keypals* – *kidlink* – PROINFO

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating to which extent the existence of the computer lab of the “Programa Nacional de Informática na Educação” might facilitate the inclusion of Internet in English classes at the investigated public school. The participants of our research were the 7th graders of a public school in a town located in the region of the “Triângulo Mineiro”. Our dissertation is an ethnographic research which uses the perspective of the qualitative paradigm, and proposes to verify whether the inclusion of technology seen in the above mentioned laboratory, through the use of the website *kidlink*, is able to stimulate the participants in interactions via e-mail with foreign keypals, to develop possibilities of writing in the target language. We take as our theoretical reference the discussions about intercultural interactions via e-mail in the vision of Yu and Yu (2002), the institutional documents “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental” and “Proposta Curricular de Inglês da Educação Básica de Minas Gerais”, and the works of Almeida Filho (2005), Celani (2003), Freire (2002) and Moita Lopes (1996), among others. English classes were observed and an initial questionnaire was applied to both the students and the teacher. After being singled out, the students participated in activities through the website *kidlink* and occurrences of e-mail exchange between the participants and a north-american teacher were recorded and analyzed. Messages, the researcher field notes and a final questionnaire applied to the participants were also analyzed. The results indicate that even in a small environment, limited by institutional and operational difficulties, it is possible to apply the existing technology as a support to the learning of English, in an inclusive way. The final considerations suggest that the public school and its teaching staff should create appropriate conditions to the inclusion of computational technologies and Internet in English classes, since the activities done with the students signal evidences that point to the motivational role that the virtual context might play in the learning of English at the public school, which goes beyond the teaching of reading. In spite of the fact that we have analyzed only a small sample, and even realizing the underuse of the computer lab, it is possible to conclude that the exchange of significant messages via keypals might contribute to the development of writing production possibilities in the context of English teaching and learning at the public school.

Key words: Digital inclusion – English teaching and learning – keypals – *kidlink* - PROINFO

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

FIGURA 1 Instrumentos de pesquisa utilizados no presente estudo.....	74
QUADRO 1 Configuração do período de coleta dos registros e das atividades desenvolvidas...	77
FIGURA 2 Página oficial do <i>site</i> escolhido para a pesquisa.....	78
FIGURA 3 Página oficial do projeto escolhido para as atividades com <i>keypals</i>	80
FIGURA 4 O projeto “ <i>Who Am I?</i> ” em parceria com o UNICEF.....	81
FIGURA 5 Porcentagem de uso do computador pelos alunos.....	98
FIGURA 6 Atividades realizadas pelos participantes na <i>Internet</i>	101
FIGURA 7 Recursos auxiliares usados pelos participantes para escrever.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
1.1 Os PCN-LE e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	28
1.2 A proposta curricular de Inglês da educação básica de Minas Gerais.....	33
1.3 O PROINFO e a inclusão digital na escola pública.....	35
1.4 O ensino e a aprendizagem de Inglês na rede pública.....	38
1.5 O uso de atividades em <i>CALL</i> na sala de aula de Inglês.....	42
1.6 O <i>e-mail</i>	50
1.7 Os princípios sócio-interacionistas permeando a aprendizagem de Inglês em <i>CALL</i>	54
1.8 A autonomia no ensino e na aprendizagem de Inglês.....	59
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	61
2.1 Natureza da Pesquisa.....	61
2.2 O contexto da investigação.....	67
2.3 O perfil dos participantes.....	70
2.4 O perfil da pesquisadora.....	71
2.5 Os instrumentos de coleta de dados e o desenho da pesquisa.....	72
2.6 O <i>website KIDLINK</i> e o projeto de interação virtual.....	77
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	83
3.1 Analisando o contexto de aprendizagem da turma investigada.....	84
3.1.1 Observação das aulas de Inglês.....	84
3.1.2 O questionário inicial.....	87
3.1.2.1 O questionário aplicado ao professor regente da turma.....	88

3.1.2.2 O questionário aplicado aos alunos da 7ª série A.....	95
3.2 Explorando o laboratório de informática do PROINFO.....	108
3.2.1 Atividades interacionais de intercâmbio cultural com <i>keypals</i> estrangeiros....	108
3.2.2 O questionário final.....	145
REFLEXÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INFORMATIVO (PROFESSOR)	
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL	
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO FINAL DA PESQUISA	

INTRODUÇÃO

Com a rápida propagação do uso da *Internet*, a utilização de computadores na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) no Brasil aumentou significativamente a partir da década de 1990, popularizando-se ainda mais no início do século 21.

A revolução tecnológica que esta ferramenta pode proporcionar na área de ensino de línguas assume dimensões jamais vistas. Segundo Moraes Filho (2005), “a *Internet* é a mais universalizante das revoluções tecnológicas¹”. Também de acordo com Moran (2004, p. 3), a *Internet* representa para o professor a oportunidade de trocar experiências, de apropriar-se dos recursos da Rede para preparar melhor sua aula, compartilhar do conhecimento de outros colegas, quer sejam conhecidos ou não. Para o autor, essa ferramenta oferece possibilidades que podem “tornar o ensino e a aprendizagem processos abertos, flexíveis, inovadores [...]”. Ao mesmo tempo, esse recurso multimidiático demanda que o professor se atualize constantemente para acompanhar o volume de informações que seu aluno traz para a sala de aula.

Em contextos de aprendizagem de Inglês, como a sala de aula de uma escola pública de Ensino Fundamental, por exemplo, deveria existir a preocupação constante em promover a interação entre os participantes, tais como entre aluno-aluno, aluno-professor e, até mesmo, aluno-idioma, pois normalmente “o contato do aprendiz com a língua está restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece

¹ Trecho da aula do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, ministrada na disciplina intitulada “A Pesquisa na era do Ciberespaço”, em Uberlândia, MG, junho, 2005.

condições ideais para a interação” (PAIVA, 1999, p. 363). Como professores, sabemos que a interação entre os aprendizes de Inglês poderia estimular o desenvolvimento da aprendizagem dessa língua. Para isso, o professor da LE deveria, igualmente, propiciar interações significativas, em que o aluno pudesse exercitar sua postura crítica ao se engajar em um processo social de aprendizagem, sendo capaz de agir no mundo por meio da palavra (BRASIL, 1998a).

A utilização da *Internet* como ferramenta auxiliar no ensino de Inglês na sala de aula seria válida e desejável, conforme argumenta Paiva (1999), ao afirmar que a *Internet* pode proporcionar maior interação intercultural, permitindo que aprendizes e professores comuniquem-se com outros aprendizes e professores, nativos e não nativos, em qualquer parte do globo.

Propusemos, nessa pesquisa, uma investigação envolvendo o laboratório de informática do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) existente na escola investigada. O PROINFO foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. A inclusão desse recurso na escola pública poderia estimular a interação intercultural na aprendizagem de Inglês.

Desta forma, intencionamos, como objetivo geral desta pesquisa, investigar até que ponto a existência do laboratório de informática do PROINFO pode favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês na escola pública pesquisada.

De forma específica, pretendíamos verificar em que medida o aluno investigado sentir-se-ia estimulado a desenvolver atividades de escrita mediada pelo

computador, usando o Inglês para comunicação com *keypals*² em interações reais nessa língua.

Considerando os objetivos acima, o estudo que realizamos se destina à investigação dos seguintes questionamentos:

1. A existência do laboratório de informática do PROINFO pode favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês na escola pública?

2. Em um ambiente virtual, enriquecido pela interação com *keypals* estrangeiros, o aluno da escola investigada sentir-se-á estimulado a desenvolver atividades de escrita em Inglês?

Finalmente, na tentativa de alcançarmos os objetivos propostos, partimos da hipótese de que: a inclusão da tecnologia presente no laboratório de informática do PROINFO nas aulas de Inglês na escola pública analisada pode estimular os participantes da pesquisa a desenvolver a habilidade da escrita em Inglês, mediada pelo computador, em interações reais nessa língua com *keypals*.

Intencionamos, com a nossa pesquisa, engajar os alunos de uma turma de 7ª série, de uma escola pública, em interação virtual com *keypals* estrangeiros registrados no *site* da pesquisa, o *Kidlink* (<<http://www.kidlink.org>>). Selecionamos, assim, um Projeto Cultural para adolescentes existente no interior do *site Kidlink*, a fim de que os alunos da escola investigada se sentissem estimulados a desenvolver a habilidade da escrita em Inglês em um contexto real, participando de discussões significativas acerca de problemas globais com os *keypals*. As discussões ocorreram

² Originalmente conhecido como *pen pal*, ou *penfriend*, trata-se de um programa de intercâmbio de cartas entre pessoas de diferentes partes do mundo com o intuito de aprender línguas, conhecer outras culturas e fazer amizades. A *Internet* facilita esse intercâmbio numa velocidade inigualável, quer seja por *e-mails* quer seja por *chats*. Por isso, os *pen pals* virtuais são agora chamados de *keypals*.

via *e-mail*, pois dessa forma os participantes tiveram tempo extra de que precisavam para elaborar suas mensagens.

Após selecionado o Projeto Cultural para as interações digitais entre os adolescentes, a ser detalhado no capítulo metodológico, criamos uma página para os alunos dentro do próprio *site*, em um espaço oferecido aos participantes, para disponibilizar todas as atividades desenvolvidas por eles mesmos, de forma a facilitar sua exploração por parte dos sujeitos da pesquisa. A atividade de interação foi analisada ao observarmos o intercâmbio de *e-mails* entre os participantes e uma professora norte-americana, em que esses puderam discutir questões pertinentes ao Projeto ou outras que surgiram durante a conversação, desenvolvendo, assim, atividades de escrita em Inglês, mediadas pelo computador, em um contexto mais significativo.

Conforme Paiva (1999, p. 362) registrou, em uma sala de aula tradicional o professor de Inglês poderia “viabilizar contextos propícios à interação entre os alunos, uma vez que a mesma parece ser afetada por uma série de fatores que inibem a fala do aluno”. Como exemplo desses fatores, percebemos a falta de auto-estima, inibição, risco de errar e ser corrigido pelo professor e falta de motivação por parte do próprio professor. Nesse contexto, a autora argumenta que é comum o aluno ter dúvidas e permanecer em silêncio, optando, na maioria das vezes, por pedir ajuda oralmente a colegas ou em interação pessoal com o professor.

Em um ambiente virtual, porém, ainda de acordo com a autora supracitada, o computador pode ampliar as interações entre os participantes em várias partes do mundo, pode contribuir para minimizar fatores de inibição do aluno e pode diminuir a distância entre alunos e professor, uma vez que na interação virtual esse deixa de ser presença essencial e, na maioria das vezes, aprende com os

alunos. Conforme pondera Paiva (1999, p. 371), no contexto virtual “o domínio das novas tecnologias não é exclusivo do professor e muitas vezes o aluno possui conhecimentos que pode compartilhar com o professor”.

Conforme veremos no desenvolvimento desta investigação, o contexto de aprendizagem de Inglês dos participantes, uma escola pública de Ensino Fundamental, desestimulava a aprendizagem da LE uma vez que o conteúdo era apresentado de forma descontextualizada, em tópicos gramaticais, sem propiciar aos aprendizes uma reflexão sobre a importância da língua alvo no mundo globalizado em que vivemos. Tal postura manifestada de modo geral pelo sistema educacional gera descrença tanto nos alunos quanto no professor, já que esse não encontra estímulo para ensinar a língua de forma crítica e aqueles não percebem a relevância da disciplina no conteúdo escolar.

Para melhor apresentarmos a nossa proposta de investigação, a dissertação encontra-se organizada em uma introdução, um capítulo de fundamentação teórica, um capítulo sobre a metodologia de pesquisa adotada e um capítulo sobre as análises e discussões dos dados.

No Capítulo 1, abordamos alguns subsídios teóricos sobre a concepção de ensino e aprendizagem de LE, especificamente o Inglês, na escola pública. Uma vez que propusemos em nossa pesquisa o engajamento dos alunos participantes em um Projeto Cultural existente em um *site* internacional, discutimos sobre a utilização de atividades em *CALL* na sala de aula e refletimos sobre algumas questões relativas aos princípios sócio-interacionistas no meio virtual.

No Capítulo 2, situamos o contexto da presente investigação e tratamos da metodologia da pesquisa, à luz do paradigma da pesquisa qualitativa, de base etnográfica.

No Capítulo 3, apresentamos, discutimos e analisamos os dados coletados nesta investigação, conforme os pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos dois capítulos anteriores.

Na última parte, retomamos os temas desenvolvidos durante a investigação realizada e apresentamos as Reflexões Finais resultantes desta pesquisa, seguidas das Referências Bibliográficas e dos Apêndices citados no corpo do trabalho.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conforme exposto na seção anterior, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar até que ponto a existência do laboratório do PROINFO pode favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês na escola pública. Partimos do pressuposto de que a inclusão da tecnologia presente no laboratório de informática do PROINFO nas aulas de Inglês na escola pública em questão pode estimular os participantes da pesquisa a desenvolver a habilidade da escrita em Inglês, mediada pelo computador, em interações reais nessa língua com *keypals*.

Em linhas gerais, as reflexões que ancoram a presente investigação fundamentam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental – PCN-LE (BRASIL, 1998a), juntamente com a Proposta Curricular de Inglês da Educação Básica de Minas Gerais, instituída pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005), nas diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO (MEC, 1997) visando à inclusão digital na rede pública de ensino, bem como na concepção de ensino e aprendizagem de LE, especificamente o Inglês, na escola pública (ALMEIDA FILHO, 2005; CELANI, 2003; FREIRE, 2002; MOITA LOPES, 1996).

Visto que propusemos em nossa pesquisa o engajamento dos alunos participantes em um Projeto Cultural existente no *site* internacional *Kidlink*, específico para adolescentes, discutiremos sobre os princípios da Aprendizagem de

Línguas Assistida por Computador (*CALL*³) e sua utilização com finalidades instrucionais (WARSCHAUER, 1998, 2005, entre outros), sobre o *e-mail* como ferramenta para o desenvolvimento da escrita na língua alvo (BARON, 2000; CRYSTAL, 2001; MARCUSCHI, 2004, entre outros), sobre os princípios sócio-interacionistas no meio virtual (LEFFA, 2005; PAIVA, 2005a; VYGOTSKY, 1989, entre outros) e sobre a autonomia do professor e do aprendiz de Inglês na escola pública usando uma das ferramentas da *Internet* (LEFFA, 2002).

Com o propósito de elucidar o aparato teórico que sustenta a presente investigação, apresentaremos as discussões na mesma seqüência em que foram citadas acima. Desta forma, iniciaremos com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, doravante PCN-LE (BRASIL, 1998a), visto que representam iniciativas do Ministério da Educação na tentativa de também valorizar “a utilização de recursos tecnológicos na educação, visando à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 4).

1.1 Os PCN-LE e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Conforme salienta Leffa (1999), os Parâmetros, sugerindo uma abordagem sócio-interacional, justificam o desenvolvimento da habilidade da leitura, por ser a que atende ao contexto social imediato do aluno como, por exemplo, a necessidade de se submeter a testes de proficiência. Mas, com a *Internet*, esse paradigma começa a mudar, e novas habilidades comunicativas passam a ser

³ *Computer-Assisted Language Learning*

discutidas, dado o caráter hipermodal da Rede⁴. No espaço virtual, o aluno pode ler, ouvir, falar e escrever em Inglês, a qualquer hora, com aprendizes ou falantes da língua inglesa como língua materna ou estrangeira.

De acordo com Paiva (2005a, p. 147), “o foco apenas na leitura trata a língua como uma língua morta, como se sua manifestação fosse restrita a registros escritos”. A autora complementa que não se deve negar ao aluno o direito de aprender as outras habilidades comunicativas como oportunidade de “interagir em algumas situações da vida cotidiana, seja de forma oral ou escrita”. Porém, a mesma autora (PAIVA, 2000, p. 27) explica que a leitura é, sem dúvida, “um dos componentes mais relevantes no ensino de LE [...] é a maior fonte de exposição ao idioma em contextos como o nosso, onde há pouco contato com falantes nativos”. Mas reconhece que é possível integrar as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) na aula de LE.

Leffa (1999, p. 13) pondera que o maior desafio para os educadores seria o de “preparar os alunos, não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã. Trata-se, na verdade, de uma questão de sobrevivência”. Com a transformação revolucionária do mundo analógico para o digital, o autor considera que é preciso que os professores, insubstituíveis, encontrem novos modos de revitalizar o ensino de línguas por meio de recursos tecnológicos em benefício da aprendizagem.

O mesmo autor complementa que, na conjuntura atual em que vivemos,

[...] aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores. Com o advento da *Internet*, potencialmente transformando cada ouvinte e leitor em interlocutor, a ênfase na leitura, proposta nos PCN, talvez deva ser revisada, para uma ênfase nas quatro habilidades, incluindo a fala e a escrita (LEFFA, 2003, p. 242).

⁴ Rede é a tradução em Português de *Network*, palavra utilizada para representar a *Internet*.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998a) argumentam que a aprendizagem de uma LE deveria garantir ao aluno sua constituição como “sujeito do discurso”, o que significa possibilitar ao aluno criar significados por intermédio da utilização da língua alvo. De acordo com os Parâmetros, “a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998a, p. 19).

Os mesmos Parâmetros ainda sugerem que o aluno, ao se engajar em um processo social de aprendizagem, desenvolva pelo menos uma habilidade comunicativa. No entanto, há pesquisas que mostram justamente o contrário (ALMEIDA FILHO, 2005; CELANI, 2003). O ensino de Inglês na rede pública foi reduzido a exercícios estruturais, muitas vezes descontextualizados, “trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição” (BRASIL, 1998a, p. 54).

Não estamos querendo fazer julgamento de valor. Porém, concordando com Lessa (2003, p. 85), a linguagem deve ser “social e colaborativamente construída e isso vai além do conhecimento sistêmico [...]. Não que o conhecimento sistêmico seja irrelevante – ele deve fazer parte do todo maior –, mas não pode ser concebido como o único objetivo do ensino”. O ensino e a aprendizagem de Inglês, bem como de qualquer outra LE, deveria fazer sentido na vida do aluno, a fim de que ele conseguisse expressar suas intenções comunicativas. Caso contrário, o ensino da LE terá pouca relevância.

Ainda corroborando com o pensamento acima, os PCN-LE propõem que

[...] ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas

resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la (BRASIL, 1998a, p. 54).

Novamente em consonância com os PCN-LE (BRASIL, 1998a, p. 24), o ensino de LE ainda não é visto como elemento importante na formação do aluno, “como um direito que lhe deve ser assegurado”. As condições oferecidas pela escola pública da rede estadual, no momento, não corroboram para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas em Inglês. Por exemplo, o número de horas/ aula por semana é reduzido a, no máximo, duas horas; a disciplina sofre desvalorização em relação a outras consideradas mais “nobres” e “importantes”; as turmas, na maioria das vezes, são numerosas e, entre outros aspectos desanimadores, o Inglês “tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação”.

Segundo Paiva (2000), são fatores desmotivantes, como os citados acima, que induzem professores de Inglês a adotar a habilidade da leitura como a única que pode ser ensinada com êxito na escola pública. Outros argumentos utilizados pela escola para defender o ensino da leitura “giram em torno de tempo para o ensino, grade curricular, vestibular, falta de qualificação do professor, oportunidades de uso do idioma, e escolas mal equipadas” (PAIVA, 2000, p. 28). Contudo, nós professores queremos conduzir o aluno a perceber a relevância do Inglês em contextos diferentes da sala de aula, com a possibilidade de usar outras habilidades comunicativas, tais como a fala e a escrita.

Defendendo a natureza sócio-interacional da linguagem, em que as pessoas constroem socialmente o significado por meio de sua atuação dialógica no mundo, os PCN-LE (BRASIL, 1998a) enfatizam a necessidade de o ensino de Inglês ser ministrado de forma crítica, de modo que os participantes construam significados

ao usar a língua em situações reais de comunicação. Novamente citando os Parâmetros, o ensino e a aprendizagem de Inglês deveriam se pautar nos chamados “temas transversais”, isto é, em questões de interesse social trazidas para a sala de aula da língua alvo.

Portanto, seguindo a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998a) de promover um ensino significativo de Inglês, bem como dos PCN-Introdução (BRASIL, 1998b, p. 142) que ressaltam a inclusão de inovações tecnológicas para “complementar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem”, propusemos nesta pesquisa o engajamento dos participantes, via *e-mail*, com *keypals* estrangeiros falantes de Inglês como língua materna ou estrangeira.

Optamos pela utilização de *keypals* em nossa pesquisa por acreditar que esses constituem um recurso pedagógico capaz de criar um ambiente interativo real aos aprendizes na construção de seu próprio conhecimento. Assim poderíamos verificar se o aluno pesquisado sentir-se-ia estimulado a desenvolver atividades de escrita, mediadas pelo computador, usando o Inglês para comunicação em interações reais nessa língua.

Considerando os argumentos apresentados, respaldamos nossa investigação em um outro documento similar aos Parâmetros, porém referente ao Estado de Minas Gerais. Trata-se da Proposta Curricular de Inglês para o Ensino Fundamental, instituída pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2005).

1.2 A proposta curricular de Inglês da educação básica de Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou em 2005 a Proposta Curricular para todas as disciplinas da Educação Básica. O documento foi instituído após terem sido ouvidas sugestões de professores das escolas públicas do Estado, visando à melhoria da qualidade da educação pública em Minas Gerais e à atualização dos currículos das disciplinas.

A principal novidade que encontramos no documento é a definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada disciplina da Educação Básica. Por meio desse CBC, todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais devem apresentar, obrigatoriamente, um mesmo conhecimento básico para todos os alunos. De acordo com a Proposta Curricular, ao se instituir o CBC,

[...] está implícita a idéia de que existe um conhecimento básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que, portanto, precisa ser ensinado por todas as escolas e aprendido por todos os alunos que passam pela Educação Básica na rede estadual. Além desse mínimo, outros conhecimentos considerados complementares poderão e deverão ser acrescentados pelas escolas de acordo com as necessidades e os interesses específicos dos seus alunos (MINAS GERAIS, 2005, p. 4).

Cabe a nós, professores, questionar o que estaria incluído neste conhecimento básico que, de acordo com a Proposta Curricular, é necessário para a formação da cidadania. Especificamente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês, os PCN-LE (BRASIL, 1998a) incentivam o ensino que desperte tanto a consciência lingüística quanto a consciência crítica do aluno mediante os usos que se faz da LE que está aprendendo. O conteúdo mínimo

proposto pelo CBC deveria, portanto, conduzir o aluno a refletir sobre a função social da língua inglesa em nosso país.

No entanto, sabemos que os seres humanos são complexos e não aprendem da mesma forma. Exigir que o conteúdo mínimo seja aprendido por todos os alunos seria utópico. De acordo com Moita Lopes (1996), os alunos fazem progressos diferentes na aprendizagem de uma LE, se levarmos em consideração fatores como motivação, atitude, oportunidade, entre outros.

A Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2005, p. 5) enfatiza, também, que é essencial a “noção de aprendizagem como um processo dinâmico através do qual o aluno participa ativamente, questionando, [...] e assumindo um maior controle e uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido”. Para isto, apóia a implementação de projetos de ensino de LE com o intuito de estimular nos alunos o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso do idioma estrangeiro em situações reais de interação do cotidiano.

Conforme a Proposta Curricular atesta,

as formas gramaticais deixam de ser aprendidas/ enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais (MINAS GERAIS, 2005, p. 8).

Entendemos, desta forma, que o conteúdo de Inglês proposto pelo CBC desestimula o ensino puramente estrutural da LE e incentiva, por sua vez, o uso da língua em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita. Novamente em conformidade com a Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2005, p. 9), as formas gramaticais “não são aprendidas em um vácuo social, mas em situações significativas de engajamentos discursivos nas práticas do dia-a-dia por meio da língua estrangeira”.

Tanto os PCN-LE (BRASIL, 1998a) quanto a Proposta Curricular de Inglês da Educação Básica de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005) estimulam atividades autênticas de aprendizagem de Inglês que reflitam usos reais da LE nas práticas comunicativas do cotidiano. Para este fim, a Proposta Curricular incentiva o uso de novas tecnologias no ensino de Inglês, especificamente o uso da *Internet*, que tem-se revelado uma potencial ferramenta de ensino para o contexto das interações reais em LE.

Entretanto, antes de discutirmos a potencialidade da *Internet* no ensino de Inglês, com ênfase principalmente no uso do *e-mail*, objeto alvo de nossa pesquisa, faremos uma reflexão sobre o laboratório do PROINFO e a questão da inclusão digital na escola pública.

1.3 O PROINFO e a inclusão digital na escola pública

O PROINFO foi implementado pelo MEC e pela Secretaria de Educação a Distância em julho de 1997, com o propósito de informatizar a escola pública. A criação desse Programa surgiu de “uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidade de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular, esta cada vez mais informatizada” (MEC, 1997, p. 1).

As diretrizes do PROINFO apresentaram quatro objetivos macros para a implantação da tecnologia na escola pública:

- 1 – melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- 2 – possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;

- 3 – propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
- 4 – educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (MEC, 1997, p. 3).

Conforme podemos notar pelas citações acima, o Projeto de informatização da escola pública pretendia introduzir melhorias no processo de aprendizagem do indivíduo, bem como diversificar espaços de construção do conhecimento. A nova ecologia cognitiva proposta pelas diretrizes é composta pelos homens e pela interação com a tecnologia de ‘armazenamento, transformação, produção e transmissão’ de informações. Para que a escola pública se aproprie dessa nova ecologia, “é importante que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e os incorpore no cotidiano da escola, criando, assim, um novo ambiente semelhante à vida” (MEC, 1997, p. 3).

Ainda de acordo com as diretrizes do PROINFO (MEC, 1997), a inclusão da tecnologia na educação da rede pública deveria permitir a emancipação individual e coletiva, voltada para o progresso e a expansão do conhecimento. Finalizando, as diretrizes chamam a atenção para a necessidade dos seres humanos de subordinarem o uso da tecnologia na educação, a fim de capacitar os aprendizes para se “comunicar, conviver e dialogar em um mundo interativo e interdependente” (MEC, 1997, p. 3).

Discute-se muito sobre a necessidade de se fazer a inclusão digital para indivíduos que não têm acesso à *Internet*. O autor Silva Filho (2003) argumenta que para haver a inclusão digital são necessários três elementos fundamentais: 1) tecnologias de informação e comunicação (TIC's); 2) renda e 3) educação. Segundo o autor, cerca de 90% da população brasileira encontra-se excluída do desfrute das tecnologias da era digital. Ainda de acordo com o autor, é imperativo que a inclusão digital esteja “integrada aos conteúdos curriculares e isto requer um redesenho do

projeto pedagógico e grade curricular atuais de ensino fundamental e médio [...]” (SILVA FILHO, 2003, p. 2).

No entanto, Pontes (2006) acrescenta que não basta disponibilizar a tecnologia se não houver uma alfabetização para o uso da mesma, principalmente pela formação continuada por parte dos educadores. Esse autor explica:

Ninguém melhor do que os próprios educadores, que convivem diariamente com os alunos, para inserir esse instrumento na prática pedagógica, como mecanismo capaz de contribuir para a construção e reconstrução do conhecimento (PONTES, 2006, p. 2).

Segundo Schwarzelmüller (2006, p. 2), não é o acesso à tecnologia que promoverá a inclusão, mas “a forma como essa tecnologia vai atender às necessidades da sociedade e comunidades locais, com uma apropriação crítica, pois o papel mais importante do processo de inclusão digital deve ser a sua utilidade social”. Dessa forma, concordamos com a autora mencionada ao afirmar que,

se a tecnologia e os materiais que privilegiam novas leituras do mundo já estão disponíveis nas escolas, não utilizá-los em prol do processo de ensino e aprendizagem e da inclusão é agir na contramão da cidadania, não colaborando para a inclusão digital de uma parcela importante da sociedade (SCHWARZELMÜLLER, 2006, p. 14).

Em virtude do exposto acima, realizamos uma experiência educacional com alunos da rede pública de ensino fundamental, com o intuito de usar o laboratório de informática do PROINFO existente na escola em questão, para investigar a possibilidade de incluir a *Internet* nas aulas de Inglês do aluno pesquisado. Entretanto, faremos inicialmente uma reflexão sobre o modo como o ensino e a aprendizagem de Inglês são vistos na escola pública, na perspectiva de Celani (2003) e Moita Lopes (1996).

1.4 O ensino e a aprendizagem de Inglês na rede pública

Em consonância com Celani (2003, p. 20), a situação de carência do ensino de Inglês se agrava na escola pública. Segundo a autora, “o ensino de Inglês encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/ aprender uma outra língua?”.

Dentre vários motivos responsáveis pelo descrédito do Inglês na escola pública, Moita Lopes (1996, p. 66) destaca a visão do aluno carente; carente no sentido de que não consegue, ou não tem condições de aprender uma LE nesse ambiente. Segundo o autor, o aluno da escola pública é visto como sendo incapaz de “pensar, sentir, aprender”. O fracasso do ensino e da aprendizagem de Inglês na rede pública brasileira é justificado pelo fracasso do aluno, o que, segundo o autor, reflete-se na famosa frase: “Eles não sabem Português, quanto mais Inglês”. Moita Lopes (1996, p. 75) chama a atenção para o fato de que “a introjeção por parte dos alunos da percepção que a escola tem deles pode determinar a qualidade de seu rendimento escolar”.

De fato, as crenças dos professores da língua alvo são transmitidas aos seus alunos, quer seja explicitamente quer seja em atitudes em sala de aula. Os alunos da escola pública, em sua grande maioria, introjetam a crença de que nunca irão aprender a falar em Inglês nesse contexto por não ser esse o objetivo da instituição. O resultado deste pensamento é o descrédito dos alunos quanto à eficácia do ensino de Inglês na escola pública estadual e municipal.

Celani (2003) argumenta que este cenário é o reflexo das crenças do professor de Inglês baseadas em sua própria experiência como aprendiz da língua alvo. Segundo a autora, os professores da LE estariam repetindo em sala de aula as ações de seus ex-professores. A solução apontada pela autora seria uma postura crítica-política do professor de Inglês em sala de aula, de modo que este conseguisse trazer para seu local de trabalho a realidade cotidiana.

Porém, reconhecemos que assumir uma postura crítica em sala de aula não é tarefa fácil, principalmente se considerarmos que o docente da escola pública se encontra marginalizado pelo sistema educacional quanto ao apoio por uma educação contínua que lhe possibilitasse “um fluir constante de idéias, de troca de experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática” (CELANI, 2003, p. 22).

Como se não bastasse, muitos professores em busca de uma atitude investigativa, enfrentam também problemas tais como localização geográfica distante, limitações de tempo disponível e de recursos financeiros para participarem de eventos ou cursos, o que resulta em uma crescente desmotivação dos professores da LE por uma educação que lhes permitam refletir criticamente sobre a natureza social do ensino de Inglês na escola pública brasileira.

As dificuldades são muitas; a descrença do corpo docente e discente da escola pública é ainda maior. Entretanto, se quisermos notar mudanças no processo de ensino e aprendizagem de Inglês na rede estadual, mesmo que estas sejam pequenas, não podemos vestir o traje do conformismo e nos calar. Freire (2002) estimula os educadores a exercerem a consciência crítica do mundo, consciência libertadora da opressão no sistema educacional.

De acordo com o autor, existe a concepção bancária da educação, em que o educador-opressor deposita o conteúdo a ser ensinado e o educando-oprimido recebe e arquiva esse conteúdo de forma mecânica. Esse tipo de educação, consoante Freire (2002), não permite a criatividade, a transformação e o saber, uma vez que apenas o educador sabe, pensa e atua, cabendo aos educandos ouvir e acatar o que é dito em sala de aula.

Na concepção bancária da educação, o opressor teme a conscientização por medo de perder a liberdade de oprimir. Freire (2002, p. 60) atesta que os opressores “reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico [...]”. Esse medo da liberdade nos opressores resulta, igualmente, no medo dos oprimidos que se encontram impotentes em face da realidade opressora. Por isso,

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar (FREIRE, 2002, p. 50).

O autor argumenta, ainda, que a dialogicidade entre os homens contribuiria para a educação autêntica transformadora; diálogo esse entendido como encontro reflexivo entre os homens induzindo à ação. Voltando ao nosso foco de investigação, isto é, ao ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública, Celani (2003) atesta que além da capacitação lingüística, o professor precisa desenvolver também a atitude reflexiva em relação à sua prática.

Contudo, a reflexão deveria ser uma aprendizagem significativa que fizesse parte da formação contínua do professor. A postura crítica e reflexiva induz o professor de LE a não apenas transmitir conhecimento, mas despertar em seus

alunos a vontade de aprender. O profissional reflexivo é aquele que se indaga constantemente: “Por que e para que ensinamos? Por que nossos alunos vão querer aprender?” (RAMOS, 2003, p. 57).

Na escola pública, principalmente no Ensino Fundamental, período em que os alunos entram em contato pela primeira vez com o Inglês, é de suma importância refletir no porquê de ensinarmos a LE nesta etapa. É preciso refletir nos objetivos do ensino sem desconsiderar as necessidades e as habilidades do aluno. Porém, na maioria das vezes, o professor de Inglês ensina aquilo que ele acredita ser bom para o aluno e acaba não tendo uma visão coerente com a necessidade ou querer do mesmo. Saber o que o aluno quer aprender pode despertar seu interesse e participação.

Todavia, inúmeras pesquisas têm mostrado que professores de Inglês estão escolhendo conteúdos estruturais descontextualizados ao invés de tarefas que integrem as habilidades de compreensão oral e escrita, de relevância social para os alunos. Com relação ao ensino e à aprendizagem de Inglês, principalmente na escola pública, Lessa (2003, p. 85) propõe que o objetivo é refletir sobre o fato de que “a linguagem é mais do que gramática e vocabulário: decorar listas de palavras tematicamente relacionadas e saber como funciona certo tópico gramatical não são garantia de que se consiga realmente usar a linguagem”.

Novamente discutindo sobre a necessidade de transformação da escola, Minatti (2003) chama a atenção para a reflexão contínua crítica do que ocorre em sala de aula, desde a postura do professor até a aprendizagem efetiva do aluno. No que tange ao ensino de Inglês, o mesmo autor alega que para prender a atenção dos alunos, o professor “precisa utilizar elementos que estejam ligados à realidade

deles, assim como tornar a aula mais participativa, levando o aluno em consideração e aproveitando as dicas que ele traz” (MINATTI, 2003, p. 201).

Finalizando as discussões acerca da necessidade de conscientização do professor de LE sobre o próprio ensino, Almeida Filho (2005) evidencia que a difusão da crença de que o aluno da escola pública não consegue aprender Inglês é um forte argumento para encerrar as reflexões e deixar tudo como está. Sem estímulo, o aluno realmente não conseguirá aprender a língua alvo.

De acordo com Freitas (2005, p. 60),

[...] o objetivo principal de se aprender uma LE é a comunicação manifestada através de formas e meios diferentes (escrita, oralidade, por exemplo). Para tanto, professor e alunos devem estar orientados para o uso real da língua, o primeiro criando condições para o aluno, este aproveitando-se dessas condições e extrapolando para outras situações em que busque usar a LE por iniciativa própria.

Discutiremos, a seguir, sobre os princípios do *CALL* e sua utilização no contexto educacional, uma vez que propusemos em nossa pesquisa a realização de atividades de escrita no laboratório de informática do PROINFO da escola investigada.

1.5 O uso de atividades em *CALL* na sala de aula de Inglês

Os pressupostos teóricos do *CALL* tentam auxiliar muitos pesquisadores em suas investigações sobre as implicações do uso do computador no ensino de LE. O uso do computador como “instrumento mediador de aprendizagem conduz ao entendimento de novos papéis e de relações até então inéditas para professores e alunos” (SANTOS, 2002, p. 20).

Conforme atesta a autora, o computador, atuando como mediador de comunicação e interação, pode ampliar as relações existentes entre o professor e os alunos. Essa ferramenta de ensino possibilita aos usuários realizarem atividades complexas, além de poder ser considerado “como instrumento de mediação por admitir a instituição de novas relações para a construção do conhecimento e novas formas de atividade mental” (SANTOS, 2002, p. 20).

Warschauer (2005) fornece uma visão geral de como os computadores foram e estão sendo usados para o ensino de línguas. Segundo o autor, o *CALL* se desenvolveu gradualmente em três fases distintas, sendo estas: 1) *CALL* Behaviorístico; 2) *CALL* Comunicativo e 3) *CALL* Integrativo. Conforme argumenta o mesmo autor, o surgimento de uma nova fase não implica a rejeição dos métodos da fase anterior, mesmo porque as inovações precisam de tempo para ser aceitas por seus adeptos. Além do mais, algumas características de determinadas fases não deixaram de existir em outras épocas. Foram revestidas com a aparência de algo novo.

Na primeira fase do *CALL*, o Behaviorístico, implementado a partir da década de 1960, a ênfase do computador era direcionada para exercícios repetitivos (os famosos *drills*), coniventes com a teoria behaviorística de aprendizagem que vigorava naquele período. A repetição era considerada essencial para a aprendizagem, e o computador (*mainframe*) tornou-se uma excelente ferramenta tutorial capaz de emitir *feedback* imediato ao aluno.

Por volta do início da década de 1980, com a introdução dos microcomputadores (*PCs*), entramos na segunda fase do *CALL*, o Comunicativo. A abordagem comunicativa que emergiu nesse período critica os programas de *drills*

por não terem valor de comunicação autêntica. Nessa fase, a ênfase do ensino de LE é o uso de formas gramaticais contextualizadas.

Os programas computadorizados de ensino de línguas foram desenvolvidos para conduzir os alunos a entender a língua, bem como estimular discussões críticas entre os aprendizes. Os programas computadorizados dessa fase evitam mostrar os erros dos alunos e são mais flexíveis a uma variedade de respostas dos mesmos. No entanto, educadores da época perceberam que o *CALL* ainda não tinha alcançado sua potencialidade. Warschauer (2005, p. 3) menciona que “educadores procuravam maneiras de ensinar de modo mais integrativo [...]. O desafio para os defensores do *CALL* era desenvolver modelos que pudessem ajudar a integrar os vários aspectos do processo de aprendizagem de línguas⁵”.

Os avanços tecnológicos continuam e a década da 1990 introduz a tecnologia multimídia e a *Internet*. Entramos na terceira e atual fase do *CALL*, o Integrativo. A integração de recursos multimidiáticos (textos, gráficos, som, animação e vídeo) e da *Internet*, uma ferramenta que permite aos aprendizes de línguas uma comunicação direta, 24 horas por dia, de maneira assíncrona ou síncrona, enriquece as vantagens do computador na aprendizagem de LE, enfatizando o uso da linguagem em contextos sociais autênticos. Por exemplo, em uma atividade de interação eletrônica via *chat*, é possível integrar as quatro habilidades de ensino: leitura, escrita, fala e audição.

Ainda em consonância com o autor supracitado,

[...] a história do *CALL* sugere que o computador pode servir para uma variedade de usos para o ensino de línguas. Pode ser um tutor que oferece *drills* [...]; um estímulo para discussão e interação; ou uma ferramenta para escrita e pesquisa. Com o surgimento da *Internet*, pode também ser um

⁵ Nossa tradução de: “[...] educators were seeking ways to teach in a more integrative manner [...]. The challenge for advocates of CALL was to develop models which could help integrate the various aspects of the language learning process” (WARSCHAUER, 2005, p. 3).

meio de comunicação global e uma fonte de materiais autênticos ilimitados (WARSCHAUER, 2005, p. 6)⁶.

No entanto, o computador pode assumir papéis diferentes no contexto de ensino de línguas. Santos (2002) argumenta que a máquina pode ser utilizada tanto de forma mecânica quanto significativa, exercendo em cada uma das situações funções diferentes. A autora enfatiza que, quando usado de forma mecânica, o computador exerce o papel de 'examinador' e 'tutor', ou seja, esse controla as atividades ao máximo, cabendo ao aluno apenas responder a perguntas, com alguma liberdade para escolher atividades. Uma vez usado de forma significativa, o computador exerce o papel triplo de ferramenta, meio e recurso. Como 'ferramenta', a função do computador é fornecer um meio de comunicação significativa. Como 'meio', ele fornece um contexto para que a comunicação seja significativa. Finalmente, como 'recurso', o computador fornece o conteúdo para a comunicação significativa.

Contrastando o uso do computador nas duas formas anteriormente citadas, Santos (2002) alega que no uso mecânico quem exerce a atividade de controle é basicamente o computador, cujo foco de atenção é a língua ou suas habilidades, e a interação ocorre apenas entre aluno e computador. No uso significativo, o controle fica centrado no aluno, o foco de atenção se desloca para o uso da língua por parte do usuário e a interação ocorre entre aluno e outras pessoas como colegas e professor.

Com a explanação da evolução do *CALL* baseada em Warschauer (2005), observamos que o papel desempenhado pelo computador no ensino de

⁶ Nossa tradução de: "The history of CALL suggests that the computer can serve a variety of uses for language teaching. It can be a tutor which offers language drills [...]; a stimulus for discussion and interaction; or a tool for writing and research. With the advent of the Internet, it can also be a medium of global communication and a source of limitless authentic materials" (WARSCHAUER, 2005, p. 6).

línguas tem passado por mudanças consideráveis. Atividades computadorizadas que surgiram visando à memorização de formas lingüísticas evoluíram com a integração de recursos multimidiáticos propiciando a aprendizagem de LE em contextos reais, com enfoque no uso autêntico da língua. Como exemplo, temos relatos de atividades em *CALL* no que diz respeito à aprendizagem de línguas em Tandem, isto é, uma proposta pedagógica de utilização de Comunicação Mediada por Computador (CMC) na aprendizagem de línguas entre dois falantes, em que cada parceiro se torna aprendiz da língua do outro. Tais experiências podem ser encontradas em trabalhos de autores como Appel (1999, 2000), Belz (2002), Souza (2003), entre outros.

No entanto, não podemos desmerecer as fases anteriores de atuação do *CALL*. Cada uma teve importância em sua época e ainda valem para nos esclarecer que, dependendo do posicionamento do professor mediante o uso de atividades em *CALL* na aprendizagem de línguas, o computador pode ser usado da mesma forma mecânica criticada na fase behaviorística.

Acreditamos que essa ferramenta, juntamente com a potencialidade da *Internet*, pode propiciar aos alunos uma CMC aplicada ao ensino de línguas com outros alunos de outras nacionalidades. A *Internet*, como recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de LE, “não deve ser vista como um meio de prática simples de comunicação, mas como um meio que propicie a realização de tarefas e a solução de problemas relacionados à vida real” (SANTOS, 2002, p. 25).

A inclusão da *Internet* nas escolas propiciou uma nova maneira de se entender a Educação, a partir da possibilidade de haver intercâmbio de experiências, de dúvidas, de materiais, de trocas pessoais, tanto de quem está perto como longe geograficamente. De fundamental interesse é a consideração sobre a

redefinição do papel do professor no contexto da “sala de aula em que o computador é integrado às atividades e utilizado como mediador de aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 25).

A máquina pode oferecer um enorme potencial de ajuda educacional ao professor. Ainda conforme registrado pela autora acima, parafraseando Warschauer (1998), o professor nesse contexto educacional com a presença da informática atua como ‘facilitador’ ou ‘mediador’ da aprendizagem, uma vez que ele “deve, em muitos sentidos, saber mais do que sabia como provedor de informação” (SANTOS, 2002, p. 26).

De acordo com Buzato (2001), para que o professor tire benefícios da *Internet* em suas aulas de LE, ele precisa se familiarizar com o meio cibernético, o que significa passar por uma alfabetização eletrônica. Mas tal alfabetização não significa ser um conhecedor profundo do meio virtual; no mundo globalizado em que vivemos, as pessoas compartilham conhecimento entre si.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de Inglês por meio de recursos da *Internet*, é necessário que o professor se aprimore profissionalmente a fim de saber usar as ferramentas multimidiáticas como, por exemplo, enviar *e-mail*, acessar um determinado *site*, pesquisar um tópico em ferramentas de busca, entre outras. Porém, nada impede que o mesmo professor tire suas dúvidas com aqueles alunos que possuem habilidades que ele não tem. No contexto virtual, principalmente, o trabalho em colaboração ganha importância significativa, conforme veremos na seção dos princípios sócio-interacionistas.

Podemos, então, concordar com Santos (2002) ao analisar a redefinição do papel do professor para atuar em contextos tanto presenciais quanto a distância, ao afirmar que

a atuação do professor tenderá a passar do monólogo da sala de aula ao diálogo dinâmico dos laboratórios, sala de multimeios, *e-mail*, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento; do isolamento ao trabalho coletivo interdisciplinar, e da autoria à parceria (SANTOS, 2002, p. 26).

Finalizando a discussão acerca do uso de atividades em *CALL* na sala de aula de Inglês, Teeler e Gray (2000) ressaltam a importância da *Internet* como ferramenta para o ensino da língua alvo. Mas enfatizam que antes de se elaborar uma atividade baseada na *Internet*, é necessário considerar algumas questões relevantes:

- 1 – O que você espera que os alunos consigam com a atividade?
- 2 – Por que você quer realizar esta atividade na *Internet* ao invés de realizá-la em outra mídia?
- 3 – Qual a sua expectativa de duração da atividade?
- 4 – Com quem seus alunos irão se comunicar: entre si, com uma outra turma na mesma escola, com outra escola na mesma cidade, com alunos em outro país, com um falante nativo, uma empresa ou outra organização?
- 5 – Você planeja usar esta atividade com mais de uma sala e/ ou nível? (TEELER; GRAY, 2000, p. 62)⁷.

Tentamos identificar as respostas para cada pergunta elaborada por Teeler e Gray (2000) em conformidade com a nossa pesquisa. De acordo com os nossos objetivos de investigação, chegamos às seguintes respostas para as duas primeiras questões: 1) durante as atividades colaborativas no laboratório de informática da própria escola em questão, desejávamos que os participantes desta pesquisa se sentissem estimulados a desenvolver a habilidade da escrita em Inglês em interação via *e-mail* com *keypals* estrangeiros; 2) escolhemos realizar as atividades investigativas usando recursos da *Internet* no ensino de Inglês por

⁷ Nossa tradução de: "1 - What are you hoping students will get out of the activity? 2 - Why do you want to do this activity on the Internet rather than through other media? 3 - How long do you expect the activity to last? 4 - Who are your students going to communicate with: each other, another class in the same school, another school in the same city, students in another country, a native speaker, a company or another organization? 5 - Are you planning on using this activity with more than one class and/ or level?" (TEELER; GRAY, 2000, p. 62).

acreditar na potencialidade dessa ferramenta ao permitir um ensino engajado em questões de interesse social.

Quanto às três últimas questões, preferimos deixar para respondê-las no capítulo metodológico desta investigação, visto que o teor das respostas está relacionado a esse tema especificamente. Voltaremos a discutir, igualmente na parte metodológica, as questões anteriormente respondidas com esclarecimentos detalhados acerca de nossa pesquisa.

Entretanto, assim como Dudeney (2000) enfatiza, uma aula com *Internet* precisa ser tão bem planejada e estruturada quanto qualquer outra aula. O professor, em virtude do novo paradigma da informação globalizada, precisa certificar-se de que o material esteja adequado às finalidades instrucionais, isto é, encontrar, selecionar e oferecer informação numa variedade de modos a fim de suprir as necessidades diversas (WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

Procuramos seguir os princípios expostos nesta seção sobre o uso de atividades em *CALL* a fim de aplicá-los em nossa investigação. Utilizamos o computador e o *e-mail* com enfoque na criação de discurso autêntico, produto da interação social entre os participantes na aprendizagem de Inglês, em conformidade com Hass (2005), quando argumenta que “o que se tem a dizer” é mais importante do que “o como dizer” (HASS, 2005).

Por isso discorreremos, a seguir, sobre o *e-mail* como recurso computacional utilizado em nossa pesquisa pelos participantes ao se engajarem em trocas comunicativas reais com uma professora norte-americana.

1.6 O *e-mail*

Com a revolução no mundo da informação, devido ao surgimento da *Internet*, barreiras de tempo e distância são rompidas e novas práticas sociais de linguagem começam a ser pensadas. O surgimento da CMC na década de 1990 permitiu, desde então, a comunicação assíncrona ou síncrona com falantes de todo o globo, que interagem entre si nas trocas de experiências e intercâmbio de conhecimento.

Optamos, nesta investigação, por usar o *e-mail* como ferramenta que permitiria a comunicação assíncrona entre os alunos participantes da pesquisa e uma professora norte-americana. Escolhemos a forma de comunicação assíncrona por esta permitir que os internautas aprendizes de segunda língua ganhem o tempo extra de que precisam para elaborar e polir suas mensagens.

Crystal (2001, p. 10) advoga que “a Rede foi criada a partir do correio eletrônico [...]. É o óleo que lubrifica o sistema⁸”. As transações individuais diariamente feitas são maiores que as consultas às milhares de páginas. O *e-mail* tem sido considerado como integrante dos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital que, segundo Marcuschi (2004), se desenvolvem no contexto da mídia eletrônica, competem entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som, geram um novo tipo de comunicação – a CMC – e criam uma espécie de ‘discurso eletrônico’.

⁸ Nossa tradução de: “The Net was built on electronic mail [...]. It’s the oil which lubricates the system.” (CRYSTAL, 2001, p. 10).

No entanto, o autor questiona a originalidade dos gêneros ditos emergentes, uma vez que, mesmo estando ligados à tecnologia da *Internet*, com a incorporação de recursos múltiplos como texto, som e imagem ao mesmo tempo, tais gêneros estão “fundamentalmente baseados na escrita. Na Internet, a escrita continua essencial apesar da integração híbrida de imagem e som” (MARCUSCHI, 2004, p. 19).

Contextualizando resumidamente, o *e-mail*, conforme aponta Marcuschi (2004), remonta ao começo dos anos 70, populariza-se apenas nos anos 80 e assume a feição atual em meados dos anos 90. Trata-se de uma forma de comunicação nova, com pouco mais de trinta anos.

Ainda conforme o autor (MARCUSCHI, 2004, p. 39), o *e-mail* “é uma forma de comunicação escrita normalmente assíncrona de remessa de mensagens entre usuários do computador”. A remessa e a resposta podem apresentar uma defasagem mínima de tempo quando estão conectados *on-line* ou demorar dias, semanas e meses. São mensagens geralmente pessoais.

Quanto aos interagentes, os *e-mails* podem ser de um emissor a um único receptor ou de um emissor a vários receptores ao mesmo tempo, quando ocorre o envio de mensagens com cópias. Quanto ao seu formato textual, assemelha-se a uma carta ou bilhete, em muitos casos sua linguagem não é monitorada, a não ser no caso em que o usuário salva a mensagem como rascunho a fim de elaborá-la melhor posteriormente, possui “cabeçalho padronizado, fixo e posto automaticamente pelo programa, cabendo ao usuário apenas preencher” (MARCUSCHI, 2004, p. 40).

O autor ainda relata que, como características gerais, o *e-mail* apresenta endereço do remetente, data e hora automaticamente preenchidas (se não for uma

resposta, o usuário precisa preencher o endereço do receptor); pode ser enviado como cópia a vários endereços; possui um campo para que o usuário preencha o assunto de que se trata; permite anexar documentos e ainda inserir gravuras e até mesmo voz. O *e-mail* não apresenta limite de tamanho, geralmente não há paragrafação e, como característica estrutural sistematicamente nova, o *e-mail* possibilita fazer colagens.

Comentando sobre as características do *e-mail*, Paiva (2004) atesta que esse possui várias características positivas, como o contato com usuários do mundo todo de forma assíncrona, por exemplo; em contrapartida, há também aspectos negativos, como o aparecimento de mensagens indesejadas (*spams*), fraudes (*scams*), mentiras (*hoaxes*) e até mesmo mensagens agressivas (*flames*).

O surgimento do *e-mail* apresentou uma inovação nunca antes vista no sistema de correio: permite enviar mensagens de vários tipos, podendo conter imagens, som e vídeo, com inigualável velocidade tanto na composição quanto na transmissão das mesmas, para pessoas em qualquer lugar no mundo, a qualquer hora. De acordo com Baron (2000), outra característica marcante do *e-mail* é sua estrutura, que incorpora estilos da escrita e da fala. Assim como a escrita, o *e-mail* é durável, a menos que surjam imprevistos com o computador, como a perda de arquivos, por exemplo. Assim como a fala, as mensagens são geralmente curtas e espontâneas, assemelhando-se à conversação.

Dentre suas várias características vantajosas, o *e-mail* se apresenta como uma promissora ferramenta de ensino e aprendizagem. Segundo Yu e Yu (2002), as interações interculturais via *e-mail* encorajam a aprendizagem de outras línguas bem como a consciência de outras culturas. Igualmente, os autores argumentam que

alunos que se engajam em comunicações internacionais usando o *e-mail* tendem a ser mais abertos quanto a compartilhar informações.

Em relatos de pesquisas usando o *e-mail* no processo de aprendizagem de línguas, os mesmos autores comentam que estas “provaram ser uma experiência satisfatória de aprendizagem de línguas estrangeiras ao colocar os alunos em contato com audiências e fornecer-lhes razões autênticas para comunicação na língua alvo⁹” (YU; YU, 2002, p. 118). Estamos de acordo com os autores por reconhecermos que o *e-mail*, como ferramenta educacional, permite a construção de um ambiente *on-line* de aprendizagem social durante comunicações mediadas por computador, principalmente para alunos tímidos não acostumados a interagir em público.

Porém, Gervai (2004) chama a atenção para o fato de que apenas uma pequena parte da população tem acesso a essa nova tecnologia, a *Internet*, o que acarreta uma divisão entre os que têm acesso e os que não têm. Com a falta de acesso à nova tecnologia, as pessoas começam a aderir às falsas promessas de indivíduos que, de acordo com a autora, fazem a ‘profecia do computador’, ou seja, com ele todos os problemas de ensino estariam solucionados. No entanto,

[...] o acesso permite a desmistificação e também a percepção da importância do trabalho humano para dar qualidade ao uso desta tecnologia. Não é suficiente dar apenas o acesso à rede e ao computador, é preciso muito mais que isso para as pessoas fazerem bom uso deste instrumento. O ideal seria aprender a usar as NTCs dentro de projetos específicos de aprendizagem [...] (GERVAI, 2004, p. 84).

A questão abordada pela autora acima se encaixa em nossa pesquisa. No capítulo das análises perceberemos com maior clareza que não é simplesmente o

⁹ Nossa tradução de: “[...] proved to be a satisfying foreign language learning experience via putting students in contact with audiences and providing them with authentic reasons for communicating in the target language” (YU; YU, 2002, p. 118).

fato de a escola possuir acesso à *Internet* que possibilitou o estímulo pela aprendizagem de Inglês, mas sim, o engajamento de nossos alunos em um projeto com *keypals* estrangeiros.

Assim como Castro (2005, p. 26) explica:

Propiciar interações autênticas aos nossos alunos significa buscar aliados para nos auxiliar na tarefa de ensinar línguas, significa criar sentido para que eles parem para estudar o idioma e, assim, possam desenvolver competências comunicativas de forma desafiadora, autêntica e prazerosa. Significa colocá-los como agentes de seu próprio aprendizado para que tomem consciência do que são capazes de produzir e reproduzir, criar e reinventar, inovar e renovar [...]

Dessa forma, a interação por *e-mail* mostrou-se propícia na aprendizagem de Inglês de nossos participantes até certo ponto. Por meio de tais interações eletrônicas os participantes de nossa investigação puderam praticar a habilidade da escrita em comunicações autênticas na língua alvo. Voltaremos a esta questão adiante.

1.7 Os princípios sócio-interacionistas permeando a aprendizagem de Inglês em CALL

Conforme exposto na última seção, escolhemos trabalhar nesta pesquisa com o *e-mail* por reconhecermos que essa ferramenta pode representar oportunidades significativas de interação com comunidades multilingües, o que possibilita ao aprendiz de Inglês enxergar a língua alvo como meio de comunicação, e não como um objeto, segundo Souza (2002).

A *Internet* representa, de fato, uma revolução impactante na vida dos seres humanos, na medida em que derruba barreiras de tempo e espaço. O

ambiente de interação e de aprendizagem com o meio virtual ficou do tamanho do mundo. No que diz respeito à aprendizagem de Inglês, Souza (2002) defende que as interações interculturais podem representar um forte estímulo para o envolvimento do aprendiz no processo de negociações significativas de conhecimento durante as atividades de comunicação.

Os princípios sócio-interacionistas são fortemente defendidos por Vygotsky (1989). O autor afirma que a aprendizagem escolar e o desenvolvimento do ser humano em todos os níveis estão inter-relacionados. Conforme o autor, para se entender o processo de aprendizagem são necessários dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro o 'nível de desenvolvimento real' e o segundo a 'zona de desenvolvimento proximal'.

O nível de desenvolvimento real é o "nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (VYGOTSKY, 1989, p. 95). Em outras palavras, é o estágio cognitivo atual em que se encontra o ser humano.

O segundo nível, de caráter revolucionário na teoria vygotskiana, é o conceito de 'zona de desenvolvimento proximal' (ZDP), que caracteriza o nível de desenvolvimento mental em potencial "determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1989, p. 97). Esclarecendo, a ZDP é a distância entre aquilo que a pessoa já sabe e aquilo que ela pode vir a saber em cooperação com outros seres.

Por exemplo, quando o aluno em estágio de aprendizagem interage com colegas ou outra pessoa mais capaz cognitivamente em relação ao que o aluno ainda não internalizou, a aprendizagem estimula vários processos internos de

desenvolvimento, os quais, segundo Vygotsky (1989, p. 101), uma vez internalizados, “tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”. Dessa forma, podemos dizer que a ZDP é um ciclo infundável, pois a aprendizagem nunca termina, e quando a pessoa atinge o nível de desenvolvimento real, haverá outra ZDP a ser amadurecida.

Antunes (2004, p. 27) destaca que a ZDP tem uma importância social inerente a toda pessoa que aprende com outras pessoas. Para o autor, parafraseando Vygotsky, o desenvolvimento humano é totalmente social, envolvendo “interação e uma mediação qualificada entre o educador (pai, mãe, avô, avó, irmão, colega, professor) e o aprendiz”.

Complementando o conceito de Vygotsky, o autor argumenta que

A ZDP pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega, etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. Em outras palavras, essa ZDP seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente (ANTUNES, 2004, p. 28).

O autor aponta ainda que cada ZDP é diferente para cada aluno, ou seja, ela não é única para todos os aprendizes, uma vez que a mesma é amadurecida em conformidade com a tarefa e o conteúdo. No entanto, o autor advoga que “o que em uma ZDP se realiza com assistência de outra pessoa mais especializada, no futuro se realizará com autonomia, sem necessidade dessa assistência” (ANTUNES, 2004, p. 29).

Adotando os princípios sócio-interacionistas no contexto de aprendizagem de Inglês, Leffa (2005) contrasta a interação virtual com a interação presencial. Conforme o autor, a interação típica da sala de aula presencial é marcada por ciclos

que envolvem três momentos: 1) 'elicitación'; 2) 'resposta' e 3) 'avaliação'. Na elicitación o professor pergunta, na resposta o aluno responde e na avaliação, o professor reforça a resposta do aluno. A interação, na realidade, é iniciada e mantida sempre pelo professor.

No contexto virtual, a interação é fundamentalmente diferente. Conforme o autor,

[...] o sujeito é percebido nas suas relações com o objeto a ser aprendido, relação essa feita através de um instrumento de mediação. Esse sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos (LEFFA, 2005, p. 2).

Na interação virtual, como a própria palavra refere, o contato físico entre os alunos é ausente. No entanto, a troca de *e-mails* entre os aprendizes de Inglês e a professora norte-americana em nossa investigação se configura como instrumento de mediação entre o grupo. O papel do professor nesse ambiente também sofre alterações.

Se na interação presencial o professor é visto como sendo o 'centro da interação', no contexto virtual, em nosso caso o ambiente de aprendizagem mediado pelo uso da *Internet*, o professor pode assumir o papel de facilitador, visto que agora ele é procurado pelo aluno para esclarecer dúvidas quanto ao conteúdo e ao instrumento. Os princípios interacionistas no ambiente mediado pela *Internet* deve levar em consideração, de acordo com Leffa (2005), a interação professor-aluno, interação aluno-aluno, interação com o instrumento e, por fim, interação com o conteúdo a ser internalizado.

Discutiremos no capítulo das análises dos dados coletados, em conformidade com Freire (1992), Leffa (2005) e Paiva (1999), que na relação

professor-aluno o papel do professor é ser o 'animador' da interação, motivando os participantes durante as aulas; na interação aluno-aluno, os participantes se engajam com os colegas tanto presenciais quanto a distância, no desenvolvimento de um trabalho colaborativo; na interação com o instrumento, os alunos apresentam suas experiências e atitudes, às vezes negativas, em relação ao computador e à troca de *e-mails*; e, por fim, na interação com o conteúdo, os participantes expõem as diferenças que eles percebem entre os dois ambientes de aprendizagem de Inglês, que são a sala de aula do cotidiano e o laboratório de informática da escola.

A interação no meio virtual via *e-mail* permite que os alunos colaborem e trabalhem juntos com outros colegas, aprendizes ou falantes nativos de Inglês. Nas palavras de Lopes (2000, p. 30), "o trabalho em rede liberta os alunos das limitações do exercício passivo tradicional de ouvir, para uma experiência de descoberta e exploração". Percebemos vantagens na interação eletrônica, pois neste contexto o aluno deixa de ser visto apenas como receptor de informações para assumir uma reação contrária: a de produtor de informações, podendo ele mesmo apresentar trabalhos criativos na Rede.

Finalizamos esta seção com a visão de Leffa (2005), ao esclarecer os princípios da interação em meio virtual:

O que realmente conta para o ser humano não são os instrumentos de que dispomos mas a oportunidade de interagir com as pessoas que nos cercam, seja na família, seja no trabalho, seja na sala de aula presencial ou no ambiente de educação a distância. Em casos extremos, podemos interagir apenas com o artefato, o que rigorosamente falando não seria interação mas interatividade [...]. Preferimos, entretanto, não ficar apenas no artefato, na interatividade, mas usar o artefato para através dele chegar à interação com as pessoas. A interação virtual, que no fundo é real, na medida em que sabemos que há do outro lado uma pessoa de carne e osso trocando mensagens conosco, não deve ser vista como uma versão limitada da interação face a face, mas como uma opção a mais de interação. Não é nem inferior, nem superior; é apenas diferente. Pode ser igualmente intensa e envolvente na criação de uma comunidade de aprendizagem (LEFFA, 2005, p. 9).

1.8 A autonomia no ensino e na aprendizagem de Inglês

A autonomia será considerada neste estudo com enfoque no aprendiz. A busca pela autonomia do aluno levou em consideração o desenvolvimento de seu pensamento crítico em conformidade com o Projeto em que esteve engajado com uma professora norte-americana, proporcionando troca de experiências na língua alvo e, por sua vez, estimulando a aprendizagem de Inglês.

De acordo com Paiva (2005b) e Sabariz (2004), várias são as definições de autonomia registradas por pesquisadores. Por exemplo, ela é vista como independência na aprendizagem, auto-avaliação, responsabilidade individual pela aprendizagem sem intervenção por parte do professor, entre outras. Não existe uma definição exata do que seja a autonomia na aprendizagem de LE.

No entanto, os autores mencionados alegam que a noção de autonomia na aprendizagem de línguas não implica que o aprendiz tenha que trabalhar sozinho. Pelo contrário, para que o desenvolvimento da autonomia ocorra, é necessário que haja colaboração e interdependência.

Paiva (2005b) argumenta que a autonomia é um sistema complexo, em que diferentes elementos se interagem. Por isso é de fundamental importância que o professor auxilie o aluno na descoberta de sua autonomia, a fim de poder, criticamente, tomar suas decisões. Ainda em consonância com a autora, é o aluno que deve construir ativamente o conhecimento, em trabalho cooperativo, em equipe, com outros aprendizes em busca de sua autonomia.

No entanto, Leffa (2002) relata que muitos professores temem a autonomia por parte dos aprendizes. No contexto de uma sala de aula autônoma, o professor reconhece que o saber não é seu domínio exclusivo e que, ao mesmo tempo, o seu papel passa a ser o de “facilitador da aprendizagem, estimulando e ajudando o aprendiz a ser mais independente e a aumentar sua auto-confiança” (SABARIZ, 2004, p. 31).

O que ocorre, na verdade, é que o professor teme perder sua autoridade em sala de aula, uma vez que seu aluno autônomo tem o direito de escolha em seu processo de aprendizagem. O professor que acredita no trabalho cooperativo assume uma nova postura: a de facilitador e criador de situações favoráveis à aprendizagem. A autonomia do aprendiz é, dessa forma, estimulada pelo próprio professor.

Quanto à professora pesquisadora, a busca pela autonomia neste estudo levou em consideração alguns critérios de qualidade, segundo Silva e Tomaél (2004), para referendar a seleção do *site* a ser utilizado pelos participantes nas aulas de Inglês durante a investigação. Para os autores, a qualidade mais procurada na avaliação de *sites* é a velocidade com que as páginas são carregadas. Se um *site* demora muito a abrir suas páginas, o usuário logo desiste de explorar as informações contidas no mesmo. Os autores ainda ressaltam que os *links* devem ser destacados com ‘áudio e vídeo’ a fim de facilitar aos usuários a navegação entre as páginas, e devem, ainda, ser revisados constantemente para certificar que estão ativos.

Passemos, então, ao capítulo da metodologia adotada, no qual a pesquisa é apresentada em detalhes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

No capítulo anterior apresentamos a base teórica que sustentou a nossa investigação. Nesta seção, apresentaremos fundamentos da pesquisa de cunho etnográfico, os procedimentos metodológicos gerais do presente estudo, incluindo o cenário de pesquisa, o perfil dos participantes, o perfil da pesquisadora e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

A presente investigação insere-se no campo da Lingüística Aplicada (LA). Por isso escolhemos um tipo de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que contribuísse para a consolidação da LA como ciência de natureza essencialmente humanista. Escolhemos esse tipo de investigação também por nos permite encontrar respostas às nossas perguntas de pesquisa.

Segundo Cavalcanti (1986), a LA era vista na década de 80 como aplicação direta da teoria da Lingüística à prática de ensino de línguas. No entanto, a autora esclarece que a LA investiga questões de uso de linguagem, busca parte de seus subsídios teóricos na Lingüística e parte em outras áreas de investigação.

De acordo com Celani (1992), só em 1990, com a criação da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB), um número de pessoas se reconhece

mutuamente como membros de um mesmo grupo, diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem.

Por concordar com os princípios teóricos de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), de que a pesquisa na sala de aula de línguas pretende investigar os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, ou seja, a forma como o professor ensina e como o aluno aprende, optamos pela pesquisa qualitativa, de base interpretativista, de natureza etnográfica, pois essa se vincula não só ao escopo do assunto focalizado, mas também prioriza a observação dos acontecimentos e da rotina dos participantes no contexto investigado.

A pesquisa qualitativa também leva em consideração o ponto de vista dos envolvidos na pesquisa para a compreensão e análise dos registros coletados. Descrições mais detalhadas sobre pesquisas de paradigma interpretativista podem ser encontradas em estudos de pesquisadores como Erickson (1984), Erickson e Wilson (1982, 1986), Allwright e Bailey (1991), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Magalhães (1994), Moita Lopes (1992, 1994), Bailey e Nunan (1996), Silva (1998), entre outros.

Moita Lopes (1996) afirma que os limites entre a Lingüística e a Lingüística Aplicada, como áreas de investigação, já parecem claros para aqueles que se identificam enquanto lingüistas aplicados. A questão agora é esclarecer os paradigmas sob os quais atuam.

O conceito de “paradigma” foi criado por Kuhn (1989) para se referir a um conjunto de teorias e métodos que se mantêm de pé em uma área de conhecimento e que fornecem respostas satisfatórias por um período de tempo razoável a uma comunidade científica. Quando determinado paradigma já não responde mais aos anseios dos pesquisadores, os mesmos formulam e defendem um novo paradigma.

No entanto, conforme Moita Lopes (1996) atesta, muito do que está envolvido na aceitação de um novo paradigma deriva de argumentação persuasiva dentro da comunidade científica. Essa questão é importante na medida em que interessa à LA refinar os modos de se realizar pesquisas em tal área.

Nesta investigação optamos pela pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, por concordar com Figueiredo (2000, p. 52) que esse tipo de pesquisa não apenas representa um “foco de investigação diferente e revelador”, mas igualmente trabalha “com um método de pesquisa que é adequada à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais”.

Para esclarecermos a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, precisamos diferenciá-la da pesquisa quantitativa, de natureza positivista. Nessa última, de acordo com Chaudron (1986), Scaramucci (1995) e Silva (1998), o pesquisador mantém-se distanciado do objeto de estudo, dos sujeitos da pesquisa e de seus contextos. Seu foco de investigação é verificar hipóteses pré-estabelecidas por meio de uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas.

Porém, a pesquisa qualitativa também trabalha com hipóteses e, até mesmo, com dados numéricos. Contudo, o pesquisador que se enquadra no paradigma interpretativista de investigação reconhece que, durante a realização da pesquisa, as hipóteses podem sofrer alterações, dados podem ser excluídos e outros podem ser incorporados. O ser humano é de tal complexidade que precisamos de pesquisadores qualitativos para tentar compreender as ações dos sujeitos pesquisados.

O debate sobre a distinção entre os métodos é, na realidade, um conflito entre os paradigmas metodológicos aos quais esses métodos estão associados.

Ainda de acordo com Scaramucci (1995), métodos e paradigmas estão ligados de tal maneira que ao se escolher o paradigma é inevitável a definição do método.

No entanto, a mesma autora esclarece que a visão de paradigma como um conjunto rígido de atributos tem sido criticada por lingüistas aplicados. O motivo é que parte da pesquisa dita qualitativa envolve técnicas quantitativas e até mesmo análises estatísticas. Os métodos devem ser vistos como abordagens complementares e não competidoras. Conforme alega Erickson e Wilson (1986), tanto os métodos de pesquisa qualitativo quanto o quantitativo, podem ser combinados sem que a pesquisa qualitativa se descaracterize e assuma um caráter positivista.

Na posição interpretativista, Moita Lopes (1994) postula que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Conforme o autor mencionado, na posição interpretativista é impossível “ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). O que interessa na visão interpretativista é a subjetividade, os significados que os participantes ‘constroem, destroem e reconstroem’ ao interagirem uns com os outros.

A pesquisa de cunho etnográfico, de acordo com Erickson (1984), Allwright e Bailey (1991) e Bailey e Nunan (1996) nos fornece uma visão detalhada de eventos que estão ocorrendo naturalmente num dado lugar e momento, como a sala de aula, por exemplo. Segundo Erickson e Wilson (1982, p. 40), esse tipo de

pesquisa qualitativa, também conhecida como pesquisa de campo, é um modo excelente para se obter respostas às seguintes questões:

1 – O que está ocorrendo, especificamente, na ação social que acontece nesse ambiente particular?

2 – O que as ações significam para os atores nelas envolvidos?

3 – Como estão as pessoas socialmente organizadas, enquanto ambiente imediato, para as ações significativas dos outros?

4 – Como o que está acontecendo nesse ambiente como um todo se relaciona com acontecimentos em outros níveis de sistema dentro e fora desse ambiente?

5 – Como se comparam as maneiras que a vida cotidiana nesse ambiente é organizada às outras formas de organização da vida social em outros lugares e em outros momentos¹⁰?

Conforme Figueiredo (2000), “estas perguntas dizem respeito a questões de escolha e significado humanos e, nesse sentido, referem-se ao aperfeiçoamento na prática educacional” (FIGUEIREDO, 2000, p. 58). Dessa forma, a etnografia não é um processo guiado por um conjunto de técnicas ou um processo totalmente intuitivo, mas é um processo deliberativo, guiado por um ponto de vista e que envolve reflexão.

¹⁰ Nossa tradução de: “1. What’s happening, specifically, in social action that takes place in this particular setting? 2. What do the actions mean to the actors involved in them? 3. How are people in the setting consistently present to each other as environments for one another’s actions? 4. How is what is happening in this setting as a whole related to happenings at other system levels outside and inside the setting? 5. How do the ways everyday life in this setting is organized compare with other ways of organizing social life in a wide range of settings in other places and at other times?” (ERICKSON; WILSON, 1982, p. 40).

Conforme Erickson e Wilson (1982), um bom trabalho de cunho etnográfico deve contar com a presença do pesquisador no ambiente e o mesmo deve ser capaz de responder a perguntas norteadoras como:

- 1 – Como você chegou a esse ponto de vista geral?
- 2 – O que você incluiu e o que não incluiu na sua pesquisa?
- 3 – Como você fez essa seleção?
- 4 – Quanto você monitorou no universo comportamental disponível a você?
- 5 – Por que você monitorou o comportamento em algumas situações e não em outras?
- 6 – Quais foram os motivos que o levaram a determinar o significado do ponto de vista dos atores¹¹?

Uma outra característica fundamental da investigação de base interpretativista é o que o autor (ERICKSON, 1984) chama de “estranhar o óbvio”. O mesmo autor, parafraseado por Dib (2004, p. 91), “advoga a importância de se estranhar o óbvio, isto é, desnaturalizar algo que já estaria inconscientemente cristalizado ou mesmo que passa despercebido pelos participantes envolvidos”. É de fundamental importância “que o pesquisador, fazendo etnografia em nossa sociedade, tenha em mente a singularidade e a natureza arbitrária do comportamento cotidiano que nós, membros dessa sociedade, temos como verdadeiros” (FIGUEIREDO, 2000, p. 55).

¹¹ Nossa tradução de: “1 - How did you arrive at your overall point of view? 2 - What did you leave out and what did you leave in? 3 - What was your rationale for selection? 4 - From the universe of behavior available to you, how much did you monitor? 5 - Why did you monitor behavior in some situations and not in others? 6 - What grounds do you have for determining meaning from the actor's points of view?” (Erickson, 1984, p. 58).

O pesquisador etnógrafo questiona com freqüência as bases daquilo que a escola e os participantes envolvidos – alunos, professores, supervisores, orientadores e administradores – aceitam como verdade, como o óbvio invisível para eles. “Freqüentemente, são os aspectos não questionados de uma instituição que, em uma análise final, se tornam os mais significativos” (FIGUEIREDO, 2000, p. 56). Assim, nenhuma de nossas conclusões deve ser tomada como certa, mas como possível, pois as pesquisas em Lingüística Aplicada não buscam respostas absolutas para o contexto investigado, mas sim, encontram verdades por meio da interpretação e análise de dados obtidos no contexto em investigação.

Podemos, assim, pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tanto descrever as ações e concepções dos participantes quanto alcançar o que tais ações e concepções podem significar para eles. A compreensão da realidade que nos cerca é necessária se quisermos “enxergar sentido(s) no que fazemos para sabermos para que o fazemos” (FIGUEIREDO, 2000, p. 60). A pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, nos proporcionou condições de reflexão e aprofundamento sobre todos os participantes da investigação.

2.2 O contexto da investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental, de classe média, na cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, envolvendo a pesquisadora e alunos de uma turma de 7ª série. Especificamente, a pesquisa ocorreu no laboratório de informática do PROINFO, da própria escola investigada. A única LE ensinada na escola em questão é o Inglês, com duas aulas por semana, com duração de cinquenta minutos cada.

Decidimos investigar uma turma de 7^a série, pois assim teríamos condições de entrar em contato com os alunos participantes no ano seguinte caso precisássemos da confirmação de alguns dados durante a fase da análise. Além do mais, optamos por investigar os alunos de apenas uma turma levando em consideração a capacidade do laboratório de informática em que a pesquisa foi realizada.

Porém, antes de iniciarmos nossas atividades, procuramos a direção e a supervisão da escola pública visada a fim de solicitar nossa entrada em campo. Nosso primeiro contato com os superiores da escola foi em junho de 2005. Explicamos o objetivo de nossa pesquisa, bem como os motivos que nos levaram à escolha da escola em questão: além de ser uma escola da rede pública de ensino, a mesma ainda dispunha de um laboratório de informática equipado com 11 máquinas. Todos esses fatores contribuíram para nossa escolha, uma vez que tinham importância significativa em nossa pesquisa, conforme os pressupostos discutidos no primeiro capítulo deste estudo.

Após recebermos a confirmação de que poderíamos entrar em campo, planejamos um cronograma para realizar as atividades. No entanto, para nossa surpresa, o laboratório de informática não dispunha de Rede, estando a *Internet* concentrada apenas na secretaria para uso dos funcionários e professores. A direção omitiu esse fato, a princípio, por achar que seria fácil instalar a *Internet* no laboratório mencionado, nosso principal cenário de investigação.

Por sabermos que o laboratório de informática da escola fora criado em 12 de outubro de 2000, pelo PROINFO, Convênio MEC/ SEE, procuramos o departamento do PROINFO na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia, a fim de entendermos o motivo pela qual o laboratório da escola

investigada não contava com a *Internet*. O funcionário responsável pelo PROINFO de Uberlândia alegou falta de tempo para instalar a Rede. Dessa forma, por sugestão do mesmo, procuramos duas outras escolas públicas que também participavam do Projeto PROINFO. Entretanto, uma das escolas apresentava o mesmo problema da primeira escola procurada para a investigação. A outra, segundo o diretor, possuía laboratório apenas de “fachada”, sendo que nenhum dos computadores funcionava.

Para que não perdêssemos mais tempo para iniciar a nossa coleta de dados, voltamos à escola inicialmente procurada, conversamos com o diretor, e o mesmo permitiu a instalação da *Internet* no laboratório por meio de um técnico particular do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL-UFU). Todo o processo levou quase um mês. Em informação obtida pelo Censo Escolar de 2004, conseguida pela própria SRE de Uberlândia, eram 2.616 escolas estaduais da rede pública que dispunham de computadores, e dessas, 652 possuíam *Internet*. Em Uberlândia, no ano de 2005, período em que realizamos a nossa pesquisa, das três escolas que teoricamente possuíam laboratório de informática, legalizados pelo PROINFO, apenas uma, após muita insistência e ainda com limitações, passou a integrar definitivamente o Projeto.

No começo, a seleção dos participantes da pesquisa levou em consideração os dias e horários em que a maioria estava disponível para as aulas, bem como a capacidade de os alunos usarem o computador e a *Internet*. O laboratório de informática da escola era amplo, confortável, arejado, com iluminação adequada e com assentos que comportavam em média 30 alunos. O mesmo dispunha de 11 máquinas, sendo que apenas 6 funcionavam com *Internet* e dessas, 1 não conseguia manter a página aberta. As outras 5 máquinas não possuíam

placas de Rede. A *Internet* era a cabo, porém lenta (128kb) para conectar todos os participantes ao mesmo tempo.

Apesar dos problemas citados, a professora pesquisadora decidiu realizar esta investigação na escola mencionada por esta representar a sua realidade cotidiana. A pesquisadora em questão trabalha no contexto da escola pública já por quatro anos e sabe das dificuldades que esse ambiente enfrenta. No entanto, não gostaria de investigar em um local “higienizado” em que não fosse necessária alguma ação transformadora. Por isso escolheu a escola pública.

2.3 O perfil dos participantes

Participaram da investigação, em uma primeira etapa, o professor regente da turma e 34 alunos de uma turma de 7ª série de Ensino Fundamental, de faixa etária compreendida entre 12 e 14 anos. Visto que o número de alunos da turma selecionada para a investigação era grande, tínhamos que agrupar os participantes de 2 a 3 por micro, caso todas as máquinas estivessem funcionando, para a segunda etapa da pesquisa.

Após analisar um questionário inicial aplicado em sala de aula, selecionamos aleatoriamente 10 alunos do total de participantes que afirmavam saber usar a *Internet* e que teriam a disponibilidade necessária para participar das atividades no laboratório mencionado. No entanto, todos os 34 alunos da turma de 7ª série selecionada foram considerados participantes na primeira etapa da pesquisa.

Depois de uma primeira visita ao laboratório para conhecerem as atividades em que participariam, os alunos selecionados perceberam que a

velocidade da *Internet* era lenta, que as páginas demoravam a abrir, sendo que algumas nem abriam, e que as máquinas bem como os *mouses* estavam velhos. Além do exposto, outro aspecto desmotivador diz respeito à própria higiene do laboratório. Por não ser muito explorada até o início da pesquisa, inclusive durante a mesma, a sala dos computadores estava muito empoeirada, desde os micros ao cesto de lixo que parecia não ser esvaziado com frequência. Dos 10 participantes, 5 desistiram, restando, por fim, apenas 5 participantes até o final da pesquisa.

As atividades foram ministradas aos alunos em forma de aulas de complementação, ou seja, visto que a direção da escola não liberou os participantes da pesquisa em horário de aula, no turno vespertino, para irem ao laboratório de informática, tivemos que realizar as atividades extra-classe em um horário que não atrapalhasse as aulas do professor efetivo da turma e nem prejudicasse as normas da escola. Sendo assim, a segunda etapa da pesquisa foi realizada no laboratório de informática da própria escola, no turno matutino, com a presença apenas da pesquisadora e dos 5 alunos participantes da investigação, sendo 4 meninas e 1 menino.

2.4 O perfil da pesquisadora

Sou graduada em Letras há quatro anos e, desde então, atuo como professora efetiva de língua inglesa em uma escola pública de Ensino Fundamental. O contato com os alunos durante este período me despertou o interesse pela pesquisa qualitativa em sala de aula de LE, cujo intuito seria investigar como os alunos percebiam o ensino de Inglês na escola pública.

Após ingresso no Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, área de concentração em Lingüística e Lingüística Aplicada, elaborei meu projeto de pesquisa voltado ao uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de Inglês em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, eu atuo como professora investigadora, ministrando aulas de complementação no laboratório de informática do PROINFO da escola pesquisada; porém, a escola investigada não é a mesma em que eu atuo como professora efetiva.

2.5 Os instrumentos de coleta de dados e o desenho da pesquisa

As coletas de dados, nesta pesquisa, foram obtidas por meio de observação de algumas aulas de Inglês, de um questionário inicial aplicado aos 34 alunos e ao professor regente da turma, dos registros de *e-mails* trocados entre os participantes com uma professora norte-americana, de notas de campo da pesquisadora no laboratório de informática da escola, de bilhetes deixados pelos participantes ao término de cada aula no laboratório e, por fim, de um questionário final aplicado aos alunos em nosso último encontro. Esta coleta ocorreu no período de 03 de agosto de 2005 a 10 de março de 2006.

Utilizamos diferentes instrumentos na coleta de dados na tentativa de encontrarmos aspectos relevantes para nossa investigação. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) argumentam que a triangulação de dados permite que os registros coletados sejam comparados e confrontados a fim de que o pesquisador influencie o mínimo possível nas análises e, igualmente, propicia ao investigador ouvir a “voz” dos participantes da pesquisa.

Um aspecto que não podemos desconsiderar é a necessidade de omitir os nomes dos participantes e o nome da escola. O cuidado em preservar o anonimato dos alunos faz-se necessário para garantir a confidencialidade. Os resultados do estudo tornar-se-ão públicos e, portanto, é preciso cautela com todo o formato da investigação. Para preservar o anonimato dos participantes e não diferenciarmos os pronomes de gênero, nos referimos aos participantes apenas como ele ou eles. Por isso usaremos letras maiúsculas, destacadas em negrito, para diferenciar cada participante da investigação em consonância com Figueiredo (2003).

Na Figura 1, a seguir, apresentamos o resumo dos instrumentos de pesquisa utilizados:

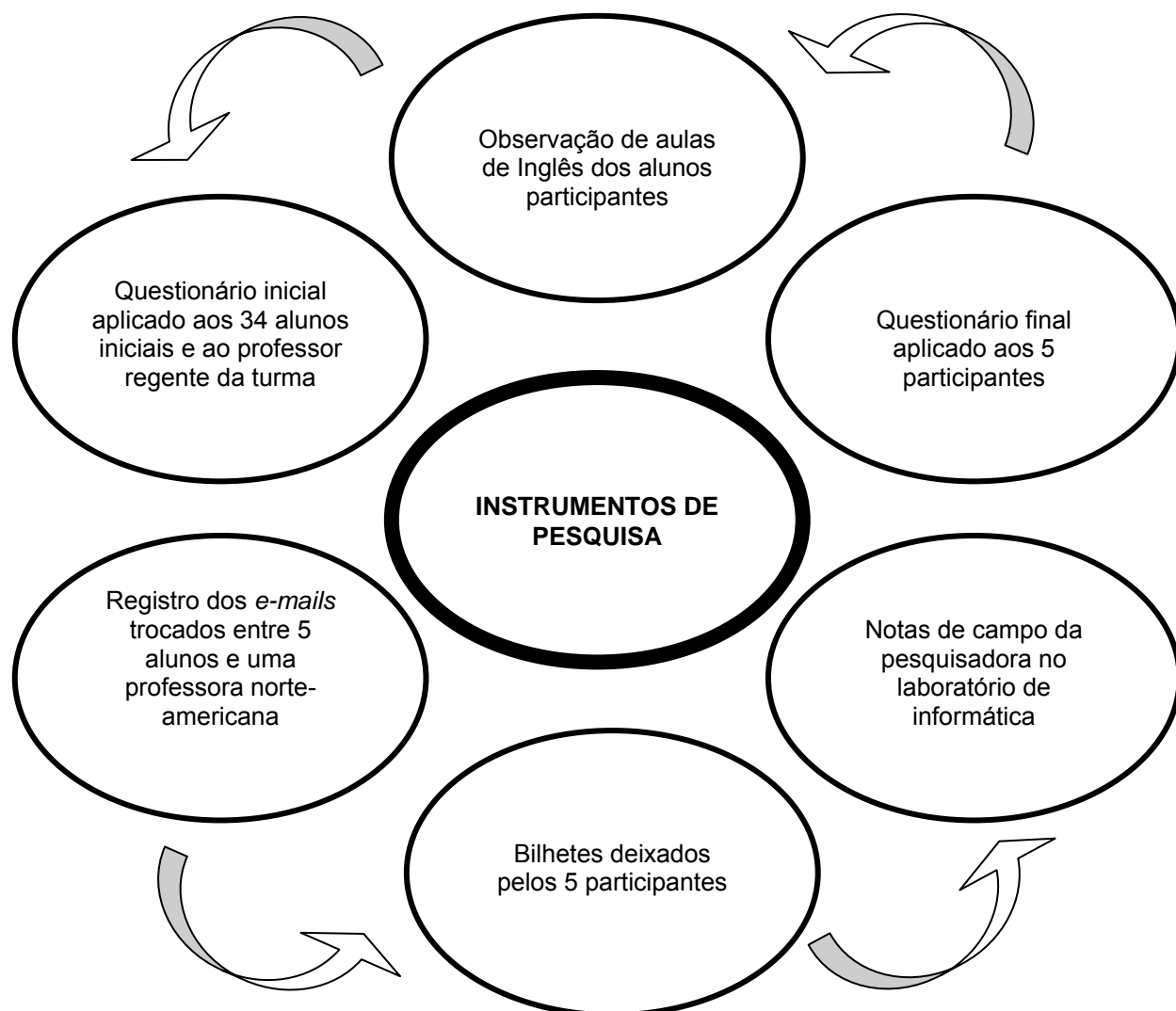


FIGURA 1 – Instrumentos de pesquisa utilizados no presente estudo

Observamos quatro aulas de Inglês na turma dos alunos selecionados para a investigação, sendo estas consideradas, portanto, o primeiro instrumento de coleta de dados. As observações ocorreram nos dias 03, 10, 17 e 24 agosto de 2005 com a permissão do professor regente da turma. Por sugestão do mesmo, as aulas observadas e a seleção dos participantes da pesquisa foram realizadas na turma da 7^a série A, sendo os mesmos considerados “mais disciplinados” e “mais competentes” quanto à proficiência na língua alvo. Não tivemos controle quanto à escolha da turma.

Utilizamos como nosso segundo instrumento um questionário inicial (APÊNDICES A e B), tanto para o professor regente da turma quanto para os alunos (incluindo aqui todos os 34 alunos da turma pesquisada). O questionário do professor foi composto de 16 questões, e o dos alunos foi composto de 20 questões.

No questionário inicial visamos traçar o perfil dos participantes quanto à exposição na língua inglesa, investigar a familiaridade dos mesmos com o computador e com a *Internet*, tanto no contexto educacional quanto fora dele, as expectativas dos alunos no que diz respeito à utilização dessas ferramentas na aprendizagem de Inglês e, por fim, pesquisar se os participantes tinham o hábito de escrever em Inglês, um dos objetivos específicos da pesquisa, conforme será discutido no capítulo das análises.

Esse questionário foi aplicado na própria sala de aula dos participantes, com o consentimento do professor regente, no dia 31 de agosto de 2005, ao término do período das observações das aulas. Durante essa atividade, explicamos para os alunos, de forma sucinta, sobre a pesquisa que seria desenvolvida com eles, bem como o sigilo de seus nomes, dado o caráter ético da investigação. Os dados obtidos foram analisados de modo qualitativo e, posteriormente, confrontados na realização da atividade *on-line*.

Abrimos uma ressalva neste momento para explicar que o questionário foi aplicado ao professor regente da turma selecionada por este se mostrar, a princípio, interessado em participar da investigação. No entanto, após responder ao questionário, o professor desistiu de participar da pesquisa. Contudo, optamos em analisar os dados obtidos nesse questionário e incluí-los em nossas análises, posto que representam significância em nossa investigação. A observação das aulas e os questionários representaram a primeira etapa de nossa investigação.

Utilizamos, como nosso terceiro instrumento de coleta de dados, o registro dos *e-mails* trocados entre os 5 participantes selecionados para as atividades realizadas no laboratório de informática da escola e uma professora norte-americana. O registro desses *e-mails* coletados permitiu-nos analisar se os participantes envolvidos na pesquisa entenderam o motivo por trás daquela atividade, que visava à prática da escrita em Inglês para a comunicação, diferente da prática que vigora na maioria dos livros didáticos, marcada por exercícios vazios, com repetição mecânica de estruturas gramaticais.

Os bilhetes, nosso quarto instrumento, foram coletados pela pesquisadora ao término de cada encontro no laboratório de informática do PROINFO. Neles, os participantes relatavam os pontos positivos ou negativos da atividade do dia bem como deixavam sugestões para as próximas atividades. Os bilhetes foram escritos na língua materna dos sujeitos analisados.

As anotações de campo da pesquisadora, nosso quinto instrumento, também foram coletados no laboratório de informática da escola. Como nosso sexto e último instrumento de coleta de dados, aplicamos o questionário final (APÊNDICE C) aos 5 participantes no último encontro no laboratório de informática da escola. O objetivo desse questionário foi analisar como os alunos perceberam o processo de ensino e aprendizagem de Inglês durante as atividades desenvolvidas naquele contexto. O questionário final foi composto de 6 questões.

O registro das trocas de *e-mails*, os bilhetes e as anotações de campo foram coletados nos encontros 08, 14, 20, 22, 27 e 29 de setembro de 2005. Apenas o questionário final foi aplicado no dia 10 de março de 2006. Todos esses quatro últimos instrumentos de pesquisa fizeram parte da segunda etapa de nossa investigação.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos a configuração de nossa pesquisa:

PERÍODO	DURAÇÃO	ATIVIDADES	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
03, 10, 17 e 24 de agosto de 2005	50 minutos cada encontro	Observação de aulas de Inglês	Relatório de observação das aulas	34
31 de agosto de 2005	50 minutos	Aplicação do questionário inicial aos participantes da primeira etapa	Questionário inicial	34 + professor regente da turma
08, 14, 20, 22, 27 e 29 de setembro de 2005	1 hora e 30 minutos cada encontro	Registro dos <i>e-mails</i> trocados entre os participantes e uma professora norte-americana	<i>E-mails</i> coletados pela pesquisadora	05
08, 14, 20, 22, 27 e 29 de setembro de 2005	1 hora e 30 minutos cada encontro	Coleta de bilhetes escritos pelos alunos	Bilhetes	05
08, 14, 20, 22, 27 e 29 de setembro de 2005	1 hora e 30 minutos cada encontro	Anotações de campo da professora pesquisadora	Notas de campo	05
10 de março de 2006	50 minutos	Aplicação do questionário final aos participantes da segunda etapa	Questionário final	05

QUADRO 1 – Configuração do período de coleta de dados e das atividades desenvolvidas

2.6 O *website KIDLINK* e o projeto de interação virtual

O *kidlink* é uma organização educacional, não lucrativa, cujo objetivo é conquistar o maior número de jovens possíveis que queiram se engajar em um diálogo global. Fabiano (1999) explica que o *kidlink* baseia-se na idéia de que colocar crianças em contato com outras crianças ao redor do globo permite uma experiência direta com amigos que passam pelas mesmas experiências na infância, mas em circunstâncias diferentes, naturalmente.

De acordo com explicações encontradas no próprio *site*, o *Kidlink* é uma rede internacional que tem como anseio ajudar crianças a compreenderem a si mesmas, identificar e definir objetivos de vida e colaborar com parceiros ao redor do mundo, individualmente ou em equipe nas escolas. O *Kidlink* ajuda as crianças a desenvolver habilidades de vida, bem como conseguir melhor controle sobre suas próprias vidas, encoraja a criatividade e constrói redes sociais por meio de interação.

Apresentamos, logo abaixo, a página oficial do *site*:



FIGURA 2 – Página oficial do *site* escolhido para a pesquisa

FONTE: <<http://www.kidlink.org/english>>

Além das características já citadas, o *site* estimula o desenvolvimento de projetos de colaboração entre indivíduos, sempre focalizando o desenvolvimento

social e o amadurecimento dos jovens. As discussões acontecem através de *e-mails*, fóruns¹² e *chats*¹³. Há suporte de colaboradores para que os professores possam utilizar as atividades também em sala de aula. Em nossa pesquisa, utilizamos apenas o *e-mail* por motivos já expostos.

O *site* internacional *Kidlink* elaborou um currículo para auxiliar os professores de LE para motivar a aprendizagem. Esses podem ser adaptados de acordo com os interesses pessoais dos alunos. O currículo trabalha com uma gama variada de habilidades, tais como reconhecimento pessoal, aumento da auto-estima, pensamento crítico, reflexão, entre outras.

Novamente citando Fabiano (1999, p. 148), o autor argumenta que o propósito do *Kidlink* é discutir sobre as “necessidades da sociedade enquanto um todo de promover identidade, de se comunicar para resolver problemas e de ser mais cooperativa em um ambiente global multi-cultural¹⁴”.

Dentro do *Kidlink* encontramos vários projetos culturais. Decidimos engajar nossos alunos em um projeto que permitisse explorar a língua inglesa em uma atmosfera de colaboração global, trabalhando em pares, em busca de amigos virtuais, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da habilidade da escrita em Inglês de nossos participantes. O projeto escolhido foi o “*Who Am I?*”, conforme ilustramos a seguir:

¹² Fórum é um “gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem” (XAVIER; SANTOS, 2005).

¹³ *Chats* são salas de bate-papo virtuais, também conhecidas como *chatrooms*, bate-papo digital, papo virtual, entre outras.

¹⁴ Nossa tradução de: “[...] the need for society as a whole to promote identity, communicate to solve problems and be more cooperative in a multi-cultural global setting” (FABIANO, 1999, p. 148).

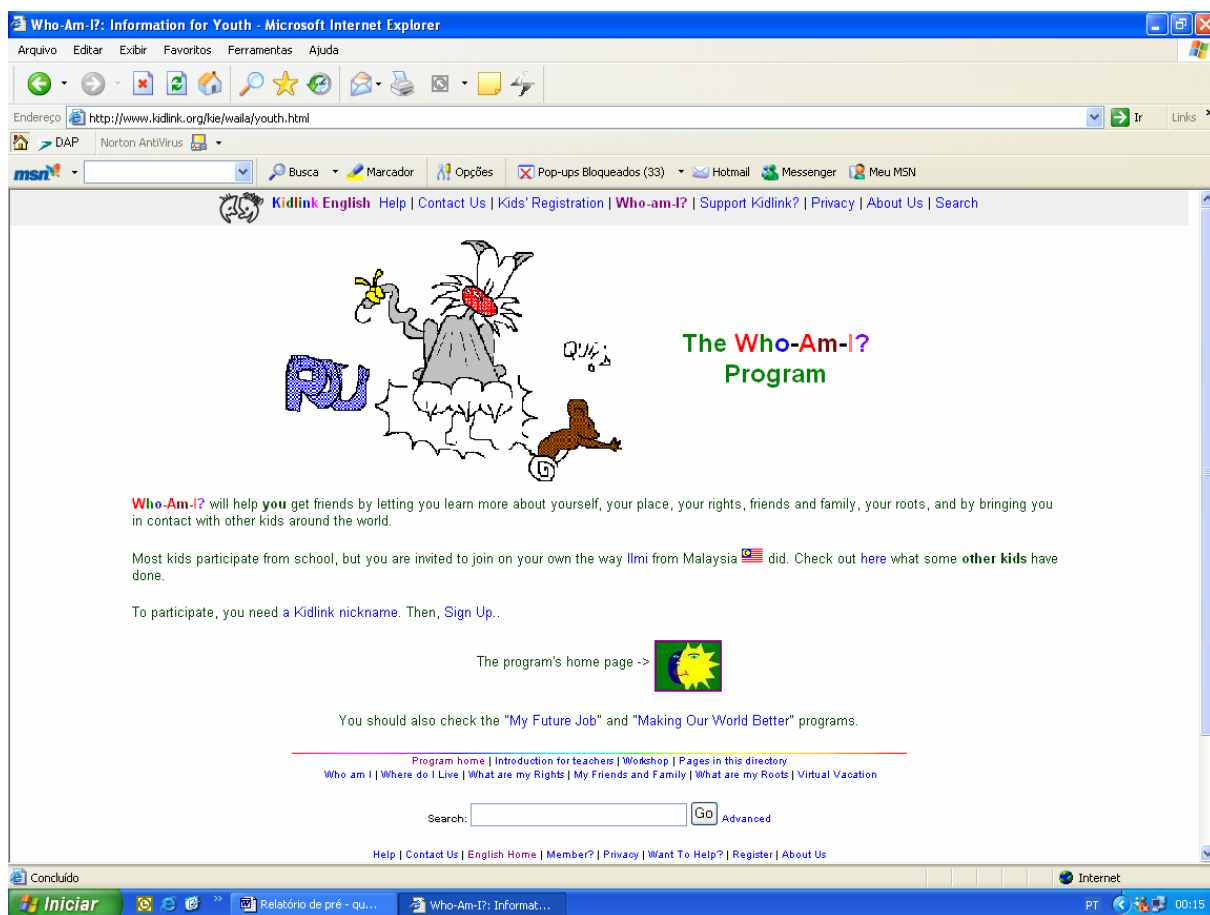


FIGURA 3 – Página oficial do projeto escolhido para as atividades com *keypals*

FONTE: <<http://www.kidlink.org/kie/waila/youth.html>>

O Projeto Cultural “*Who Am I?*” possui 389 perguntas e 233 atividades. Os alunos e professores não têm a necessidade de participar em todas as tarefas; essas são sugestões que permitem que os alunos se correspondam com outros jovens de qualquer parte do mundo. Assim como os outros projetos existentes no interior do *Kidlink*, o “*Who Am I?*” trabalha em parceria com o UNICEF, conforme ilustramos:

Who-Am-I? And Life-skills

Click at the ● icons for examples and comments. ● means this life-skill is poorly supported by the modul, an "x" means it is supported.

[Kidlink 4 questions and life-skills](#) | [Unicef on life-skills](#)
Art by Minorim (10), Japan ●, 2003

Teachers will select those **Who-Am-I?** questions and activities that are most appropriate for their students.

Life-skills (click for Who-Am-I? details)	Who-Am-I? lesson plans by module					
	1	2	3	4	5	6
Interpersonal communication skills - Verbal/Nonverbal communication. Active listening. Expressing feelings; giving feedback (without blaming), and receiving feedback (dialogue to understand). Answering in own words, in own pictures, or a combination of words or pictures, so that their message comes loud and clear.	●	●	●	x	●	x
Self-validation - Reviewing thoughts, beliefs, and perceptions, and recognizing that they may be different from another's perceptions and accepting that multiple views can still be valid.	●	x	●	●	x	x
Critical thinking skills - Analyzing peer and media influences. Analyzing attitudes, values, social norms and beliefs and factors affecting these.	●	x	x	x	x	x
Decision making / problem solving skills - Organizing goals and dreams and planning how to achieve them. Information gathering skills. Thinking back on beliefs or motives. Evaluating future consequences of present actions for self and others. Determining alternative solutions to problems. Reflective thinking about the effectiveness of choices. Analysis skills regarding the influence of values and attitudes of self and others on motivation.	●	x	●	●	●	●
Cooperation and Teamwork skills - Expressing respect for others' contributions and different styles. Assessing one's own abilities and contribution to the group. Saying kind things (no put downs). Sharing ideas, accepting differences, following directions, staying on task, recording ideas.	●	x	●	●	x	x
Advocacy Skills - Influencing skills & persuasion. Networking and motivating skills.	●	●	●	●	●	●
Negotiation/refusal skills - Negotiation (learn to convince) and conflict resolution. Assertiveness skills. Refusal skills.	●	x	●	x	x	●
Empathy - The ability to feel what another person feels. Service learning. Responsible citizenship.	●	●	●	●	●	●
Skills for increasing internal place of control - Self-esteem/confidence building skills. Self awareness skills including awareness of rights, self-responsibility, influences, values, attitudes, strengths and weaknesses.	●	●	●	●	●	●
Skills for managing feelings - Anger management. Dealing with frustration. Dealing with grief and anxiety. Coping skills for dealing with loss, abuse, trauma.	●	x	x	x	x	●
Skills for managing stress - Positive thinking. Time management.	●	x	●	●	x	●
Health issues - Drug abuse awareness, good nutrition, value of exercising and fitness.	●	●	●	●	●	●
Internet skills - Search, communicate, network, stay current.	x	x	x	x	x	x

FIGURA 4 – O projeto “Who Am I?” em parceria com o UNICEF

FONTE: <<http://www.kidlink.org/english/general/life/wai.html>>

Escolhemos o Projeto Cultural “Who Am I?” porque, segundo explicação encontrada no *site*, ele auxilia crianças e jovens com um programa educacional gratuito que permite construir e desenvolver habilidades diversificadas como, por exemplo, reconhecer e aceitar diferenças de crenças e percepções, expressar sentimentos, entre tantas outras.

Assim, considerando toda a argumentação exposta neste capítulo metodológico, conseguimos responder àquelas três últimas perguntas mencionadas por Teeler e Gray (2000) no capítulo da fundamentação teórica deste estudo, especificamente na página 48:

3 – Qual a sua expectativa de duração da atividade?

4 – Com quem seus alunos irão se comunicar: entre si, com uma outra turma na mesma escola, com outra escola na mesma cidade, com alunos em outro país, com um falante nativo, uma empresa ou outra organização?

5 – Você planeja usar esta atividade com mais de uma sala e/ ou nível?
(TEELER; GRAY, 2000, p. 62).

As atividades propostas corresponderam a 12 encontros, sendo 05 na primeira etapa e 07 na segunda etapa, conforme exposto no quadro 1, neste mesmo capítulo. Nossos alunos enviaram *e-mails* para um grupo de *keypals* estrangeiros, de mesma faixa etária que os nossos participantes, todos selecionados pela pesquisadora; porém, o retorno veio apenas da parte de uma professora norte-americana. Planejamos e realizamos todas as atividades com apenas uma turma de alunos de 7ª série do Ensino Fundamental.

Passemos, então, ao capítulo das análises, a fim de sermos capazes de responder às nossas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar, analisar e discutir os dados coletados nesta investigação, conforme os pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos dois capítulos anteriores. Pretende-se, com esta análise, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. A existência do laboratório de informática do PROINFO pode favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês na escola pública?

2. Em um ambiente virtual, enriquecido pela interação com *keypals* estrangeiros, o aluno da escola investigada sentir-se-á estimulado a desenvolver atividades de escrita em Inglês?

Como subsídios para a fundamentação da análise a ser realizada utilizamos as contribuições de nosso arcabouço teórico, bem como os princípios da metodologia qualitativa, de base interpretativista.

Devido à diversificação de instrumentos de pesquisa, este capítulo foi dividido em duas partes, objetivando responder, com maior clareza, às perguntas de pesquisa explicitadas.

Na primeira parte, analisamos os dados coletados na primeira etapa desta investigação, ou seja, o relatório das aulas de Inglês observadas e o questionário

inicial aplicado aos 34 alunos da turma da 7ª série A e ao professor regente, visto que se mostrou interessado em participar da pesquisa em um primeiro momento.

Na segunda parte, analisamos os dados coletados na etapa subsequente desse estudo, que foram os *e-mails* coletados pela pesquisadora em atividades realizadas no laboratório de informática do PROINFO da escola, com a participação de 5 participantes, os bilhetes deixados por esses alunos ao término dos encontros no laboratório, notas de campo da pesquisadora e um questionário final aplicado também aos 5 participantes.

3.1 Analisando o contexto de aprendizagem da turma investigada

3.1.1 Observação das aulas de Inglês

Nosso primeiro instrumento de coleta de dados foi a observação de algumas aulas de Inglês da turma investigada. As aulas tinham a duração de 50 minutos cada, sendo realizadas duas vezes por semana, na quarta-feira e na sexta-feira, no turno vespertino. Observamos apenas as aulas de quarta-feira, no período de 04 semanas, nos dias 03, 10, 17 e 24 de agosto de 2005.

Quando chegamos na escola para assistir à primeira aula, no dia 03 de agosto, o professor regente da turma a ser pesquisada já havia comentado com seus alunos sobre o interesse de uma pesquisadora, aluna de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em realizar uma investigação no laboratório de informática da própria escola, com os alunos da 7ª A, no que diz respeito à aprendizagem de Inglês usando material da *Internet*. Dessa forma, quando entramos na sala de aula da turma escolhida pelo professor, os alunos já

sabiam do que se tratava a nossa presença e estavam ansiosos com a expectativa de poderem usar os computadores da escola.

No entanto, explicamos que para irmos ao laboratório precisaríamos conhecê-los melhor e, assim, observaríamos algumas de suas aulas de Inglês. O interesse pela observação das aulas partiu do nosso anseio em visualizar o modo em que o conteúdo era ministrado.

Conforme Figueiredo (2003), o professor de Inglês, ao contrário de que se advoga, tem suma importância no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Com a globalização, o mundo se “uniu” no sentido de que as barreiras de tempo e distância foram derrubadas. A *Internet* e a televisão, assim como outros meios de comunicação, mostram a todo o momento os fatos sócio-político-econômicos que ocorrem em todo o globo. Não tem como ignorar esses acontecimentos. Eles estão nas ruas, buscando a atenção do povo. O professor de línguas poderia trazer para seus alunos discussões reais que estimulassem a consciência crítica desses. Como professores de Inglês críticos, em consonância com a autora citada, não podemos sustentar uma posição ‘neutra’, ‘a-política’, ‘divorciada da vida real’. O ensino de Inglês deveria possibilitar ao aluno criar significados por intermédio do uso da língua alvo nas várias habilidades comunicativas.

Voltando ao nosso contexto de investigação, pudemos observar, na primeira aula, que os alunos eram agitados e conversavam bastante. Na tentativa de atrair seus alunos, o professor distribuiu um caça-palavras com o vocabulário de dias e meses do ano. Antes que os alunos perguntassem algo, o professor sugeriu que eles trabalhassem em duplas e encorajou a troca de idéias entre os colegas.

O professor relatou que os alunos já tinham o costume de trabalhar em equipe, de forma autônoma, partindo eles mesmos em busca de respostas. Esse

comentário fortaleceu nossa decisão de colocar os alunos em pares para trabalhar no laboratório de informática, na segunda etapa de nossa pesquisa.

No entanto, ao longo das aulas observadas, notamos que as respostas que os alunos buscavam referiam-se apenas aos exercícios estruturais passados no quadro por alunos voluntários. Em conversa particular, o professor da turma afirmou que seu ensino não se limitava à gramática. Porém, o que conseguimos registrar durante o tempo em que estivemos observando as aulas, é que o conteúdo ministrado enfocava tempos verbais, exercícios de fixação de vocabulário e tradução de textos.

Conforme já discutimos, o ensino da LE precisa desempenhar uma função social de modo a conduzir o aluno a ver “sentido” em aprender a língua ensinada e ter, dessa forma, oportunidades para utilizá-la em suas funções de comunicação.

Em conformidade com os PCN-LE (BRASIL, 1998a), o ensino de Inglês deveria auxiliar os alunos no desenvolvimento de pelo menos uma habilidade comunicativa. Em nossa pesquisa, optamos em trabalhar com a escrita em Inglês, uma vez que propusemos atividades interacionais de intercâmbio com *keypals* estrangeiros via *e-mail*. No entanto, seguindo a proposta dos Parâmetros e a Proposta Curricular de Inglês da Educação Básica de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005), propusemos atividades a serem desenvolvidas colaborativamente, em que os participantes pudessem aplicar o conhecimento sistêmico da língua a fim de expressar suas intenções comunicativas.

O que observamos nas aulas de Inglês foi a aplicação de textos para tradução ou interpretação descontextualizada, sem significado real para o aluno. Várias foram as oportunidades que tivemos de ouvir os alunos reclamarem que as aulas eram monótonas e que gostariam de sair da sala para uma “aula diferente”.

Nosso propósito não era avaliar as aulas observadas. Porém, notamos que a estrutura educacional no presente contexto de investigação corroborava para um ensino da língua inglesa divorciado da vida real, enquanto que nós, professores de Inglês, pretendemos que o ensino da LE deixe de ser uma atividade neutra e proporcione mudanças no modo em que os alunos percebem a aprendizagem da língua alvo, a fim de poderem atuar no mundo. Reconhecemos que o conhecimento sistêmico não é irrelevante, mas não deveria ser o único objetivo do ensino. As regras gramaticais deveriam estar integradas ao ensino da língua, e não serem consideradas o foco da aprendizagem.

Intencionamos, nesta pesquisa, verificar a possibilidade de integrar a tecnologia presente no laboratório de informática do PROINFO nas aulas de Inglês na escola investigada, pois acreditamos na potencialidade dessa ferramenta no que tange à criação de discurso autêntico na aprendizagem de LE, como forma de conduzir os participantes a perceber a relevância do Inglês em contextos diferentes da sala de aula. Assim, estaríamos nos apropriando da tecnologia como possibilidade de capacitar os aprendizes para desenvolver a habilidade comunicativa da escrita visando o intercâmbio via *e-mail* com *keypals* estrangeiros.

A seguir, analisaremos as respostas do professor e dos alunos participantes ao questionário inicial.

3.1.2 O questionário inicial

O questionário inicial foi aplicado tanto ao professor regente da turma quanto aos 34 alunos da turma da 7^a série A, todos considerados participantes da primeira etapa da pesquisa.

3.1.2.1 O questionário aplicado ao professor regente da turma

Quando iniciamos a investigação no colégio selecionado para a pesquisa, o professor de Inglês dos alunos da turma de 7ª série A mostrou-se interessado em participar conosco nesta investigação. Por isso aplicamos um questionário inicial para o professor, pois visávamos por meio desse instrumento identificar a familiaridade do professor com a *Internet* como uma ferramenta em potencial para o ensino e a aprendizagem de Inglês, um recurso a mais para a elaboração de atividades motivadoras em suas aulas, com a possibilidade de integrar as quatro habilidades lingüísticas (ler, ouvir, falar e escrever).

Porém, esse desistiu de participar das atividades logo após ter respondido ao questionário. No entanto, apesar de não estar incluído em nossos objetivos de pesquisa, decidimos manter as respostas do professor em nossa pesquisa uma vez que identificamos aspectos relevantes para nossas análises.

O questionário do professor (APÊNDICE A) foi composto de 16 questões, sendo que as duas primeiras diziam respeito à identificação do participante:

1 – Há quanto tempo leciona a Língua Inglesa? _____ anos.

2 – Com que freqüência você participa de cursos de aperfeiçoamento, encontros, palestras?

- periodicamente
- uma vez por ano
- raramente
- nunca

O professor respondeu que lecionava Inglês há 4 anos, era graduado em Letras e tinha cursado Mestrado em Lingüística. Respondeu, também, que

participava periodicamente de cursos de aperfeiçoamento na área de atuação. Contudo, o que presenciávamos durante as observações de algumas das aulas de Inglês do professor da turma parecia divorciado dos princípios defendidos pelos lingüistas aplicados. Segundo o que mencionamos em nosso relatório de observação, notamos que as aulas eram baseadas em conhecimentos de uso das regras gramaticais.

Na opinião dos próprios alunos, que coletamos durante conversas informais, as aulas eram “chatas” e “monótonas”, uma vez que os alunos não tinham a oportunidade de sair da sala para terem as famosas “aulas diferentes”. Entendemos que esse anseio dos alunos por “aulas diferentes” se deva ao fato de as aulas não motivarem os alunos para uma aprendizagem significativa, em que os alunos consigam visualizar a utilidade do que estão fazendo. O conhecimento gramatical não deveria estar isolado e, sim, integrado ao processo de ensino e aprendizagem da LE.

Em virtude de nossa proposta de investigação usando o laboratório de informática do PROINFO, elaboramos as perguntas de 03 a 08 para descobrirmos a familiaridade do professor com o computador e a *Internet*, caso esse quisesse participar das atividades:

3 – Você tem computador em casa? sim não

4 – Você usa o computador?

- | | |
|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Uso em casa | <input type="checkbox"/> Não uso |
| <input type="checkbox"/> Uso na escola | <input type="checkbox"/> Outro: |
| <input type="checkbox"/> Uso em casa e na escola | |

5 – Em caso afirmativo indique a freqüência do uso:

- menos de 7 horas/ semana
- entre 7 e 14 horas/ semana
- mais de 14 horas/ semana

6– Você tem acesso à *Internet*? sim não

7 – Você sabe navegar na *Internet*? (responda a esta pergunta mesmo que tenha respondido não à pergunta anterior) sim não

8 – Que tipo de atividades você faz na *Internet*?

- pesquisas escolares
- e-mail*
- participa de *chats*
- diversão
- Outros. Quais?

Os dados obtidos pelas respostas a essas perguntas mostram que o professor estava bem familiarizado com o computador e com a *Internet*, visto que afirmou ter computador em casa, fazia uso do mesmo tanto em casa quanto no local de trabalho, com frequência de uso relativamente alta (mais de 14 horas/ semana). O professor ainda afirmou que tinha acesso à *Internet* e que sabia navegar na mesma, realizando atividades diversificadas na Rede. O professor escolheu na questão 08 acima as opções: pesquisas escolares, *e-mail* e diversão. Na questão 09, o professor fez uma revelação importante em sua resposta:

9 – Você usa a *Internet* como fonte para preparar as suas aulas?

- sim não

O professor afirmou que usava a *Internet* para preparar as suas aulas. Ele não mencionou o que buscava na Rede como material para ser usado em sala de aula e, muito menos, como usava as informações coletadas no meio virtual. No entanto, reconhecemos que o professor em questão não estava utilizando material coletado na *Internet* de forma crítica em sala de aula, a fim de motivar a aprendizagem de seus alunos. Durante as aulas observadas e em conformidade com os comentários dos alunos em geral, notamos que o foco do conteúdo estava na precisão das respostas envolvendo exercícios gramaticais.

Na questão 10 perguntamos se o professor, que estava interessado em participar da pesquisa, percebia vantagens em usar recursos da *Internet* em suas aulas de Inglês:

10 – Você vê vantagens em usar o computador e a *Internet* em suas aulas?
 sim não
Se respondeu “Sim” à questão acima, especifique quais as vantagens.
Se respondeu “Não” à questão acima, justifique sua resposta.

A resposta foi positiva. O professor em questão respondeu que percebia vantagens em utilizar o computador e a *Internet* em suas aulas de Inglês. Quando elaboramos essa pergunta, tínhamos em mente o computador e a *Internet* como ferramentas de apoio ao professor. Por isso utilizamos as palavras em sentido amplo. Visto que o professor afirmou que via vantagens na utilização desses recursos, pedimos para que ele especificasse em sua resposta quais seriam essas vantagens. O professor respondeu em forma de tópicos: “atualidade, diversificação de temas e objetividade”.

Entendemos que a resposta do professor tinha a ver com a utilização de textos de leitura que o professor trabalhava em forma de tradução com os alunos pesquisados. Por isso o tópico “diversificação de temas”. Contudo, o que percebemos durante as observações das aulas de Inglês na sala de aula dos participantes é que não houve, em nenhum momento, a discussão sobre algum tema específico em que os alunos pudessem participar criticamente na língua alvo, quer fosse em forma de discussões quer em exercícios escritos em que os alunos tivessem que expor suas opiniões. A “objetividade” mencionada pelo professor como vantagem em se utilizar a *Internet* pode ser deduzida pela facilidade em se encontrar exercícios prontos ou não, que explorassem o conhecimento sistêmico.

Perguntamos nas questões 11 e 12 como o professor lidava com as habilidades de leitura e escrita nas aulas de Inglês:

11 – Você trabalha a habilidade da leitura em Língua Inglesa em suas aulas? Como?

12 - Você trabalha a habilidade da escrita em Língua Inglesa em suas aulas? Como?

Na questão 11, o professor respondeu que a leitura em Inglês era trabalhada de ‘forma instrumental’, envolvendo discussões do tema tratado e ‘interpretação de textos’. Essa resposta contradiz o que verificamos durante as aulas de Inglês dos participantes da nossa pesquisa. Notamos que as atividades envolvendo textos na língua alvo ocorriam de forma mecânica, com exercícios de pergunta e resposta, sem vínculo com a realidade social em que os alunos viviam. Quanto à questão 12, o professor afirmou que a habilidade da escrita era trabalhada em forma de “exercícios”, evidenciando ausência de comprometimento com a prática social, divorciando o ensino da vida real dos alunos.

Elaboramos as questões 11 e 12 com o intuito de identificarmos a maneira como o professor regente da turma lidava com as habilidades da leitura e da escrita especificamente. Os PCN-LE (BRASIL, 1998a) advogam o desenvolvimento da habilidade da leitura em Inglês na escola pública, visto ser essa a habilidade mais utilizada pelos aprendizes em concursos e exames de proficiência na língua alvo, por exemplo. No entanto, propusemos nesta pesquisa o desenvolvimento também da escrita, não apenas como forma de resposta a questões vazias de conteúdo, mas como uma maneira de explorar a língua inglesa para conversar com falantes reais da língua, em virtude da potencialidade oferecida pela *Internet* (PAIVA, 2000).

Na questão 13 perguntamos quais eram as ferramentas de apoio ao aluno durante as atividades de escrita em Inglês em sala de aula:

13 – Quais os recursos que você usa em sala de aula para auxiliar seus alunos a escrever um texto em inglês?

- Dicionários bilíngües (Inglês/ Português/ Inglês)
- Tradutores eletrônicos
- Consulta ao colega
- Consulta ao professor
- Outros. Quais?

O professor respondeu que usava dicionários bilíngües (Inglês/ Português/ Inglês), e estimulava a consulta ao colega e ao professor para auxiliar seus alunos a escrever em Inglês em sala de aula. Visto que os alunos já tinham o costume de utilizar os dicionários bilíngües durante as aulas de Inglês, optamos por continuar com essa ferramenta em nossas atividades de interação virtual no laboratório de informática.

A resposta à questão 14 é justificável:

14 – Com que freqüência utiliza o laboratório de informática da escola nas suas aulas de Inglês?

- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Uma vez ou mais por mês
- Raramente
- Nunca

O professor respondeu que nunca utilizava o laboratório de informática da escola em suas aulas de Inglês. Igualmente, escreveu na frente da opção escolhida que “faltava opção de horários”. Na época em que procuramos a escola para solicitar permissão para desenvolver nossa pesquisa, descobrimos que a *Internet* estava disponível apenas para os funcionários e professores, ficando impossível a realização de atividades em Inglês via *Internet* no laboratório de informática.

No entanto, na época em que os questionários foram aplicados, tanto ao professor regente de Inglês quanto aos 34 alunos da série escolhida, a *Internet* já estava disponibilizada no laboratório mencionado. Por isso elaboramos a pergunta 15 a seguir:

15 - Você acha que é possível ensinar leitura e escrita em língua inglesa usando o computador e a *Internet*? Como?

Na referida questão, o professor respondeu que seria possível ensinar leitura e escrita em Inglês desde que usasse tradutores de texto durante as aulas. Segundo a resposta do professor, os tradutores seriam usados, provavelmente, da mesma forma que os dicionários eram usados em sala de aula, isto é, de forma vazia e sem significado útil para a aprendizagem da língua alvo dos alunos.

Por fim, a questão 16 finaliza o questionário indagando sobre o interesse do professor em participar desta investigação:

16 – Gostaria de participar de uma atividade para praticar a escrita em língua inglesa usando o computador e a *Internet*? Sim Não
Por que?

O professor manifestou interesse em participar desta pesquisa, envolvendo atividades de interação com *keypals* estrangeiros no laboratório de informática da escola, a fim de promover a habilidade da escrita da língua alvo no meio digital. Afirmou que esta pesquisa lhe acrescentaria “experiência”.

Embora já comentado a maneira como o professor regente conduzia as suas aulas de Inglês, não pretendíamos analisar sua prática. Sabemos que as circunstâncias em que ocorrem o ensino e a aprendizagem de LE na escola pública são críticas. Tanto os alunos quanto os próprios professores estão desmotivados

quanto à aprendizagem de Inglês neste contexto. Entretanto, ao invés de nos imobilizarmos frente às limitações, em uma atitude de conformismo, precisamos agir, em conformidade com Celani (2003), Freire (2002) e Paiva (2000) que afirmam que a solução seria uma postura crítica e reflexiva em sala de aula; não apenas a preocupação em transmitir conhecimento mas, também, a necessidade de despertar em nossos alunos a vontade de aprender.

A utilidade de uma LE no currículo escolar é questionada pelos próprios alunos; os professores, desmotivados pelo sistema educacional, não enxergam possibilidades e nem vantagens em se ensinar a língua alvo. O resultado que observamos, especificamente em nosso contexto de investigação, é um ensino de Inglês descontextualizado dos acontecimentos mundiais, baseado em tarefas de tradução, perguntas e respostas a textos vazios, sem que os alunos tenham a oportunidade de pensar e refletir no que está sendo ensinado. Por isso os alunos reclamam das aulas de Inglês.

Analisemos as respostas dos alunos ao questionário inicial. Esse questionário norteou nossa seleção dos alunos participantes da segunda etapa de nossa pesquisa.

3.1.2.2 O questionário aplicado aos alunos da 7ª série A

O questionário aplicado a todos os 34 alunos da turma da 7ª série A foi composto de 20 questões (APÊNDICE B), sendo as duas primeiras de identificação dos participantes quanto à sua familiaridade com o Inglês:

- 1 – Você estuda ou estudou Inglês fora do colégio? Sim Não
2 – Caso positivo, responda às questões abaixo:
Onde fez ou faz o curso?

Que estágios fez ou faz (básico, intermediário ou avançado)?
Por quanto tempo estudou ou estuda Inglês?

Observamos que na questão 01 apenas 6 alunos (18%) afirmaram que já tiveram experiência com o Inglês fora do colégio, em institutos de idiomas. Quanto ao restante, 28 alunos (82%) responderam que nunca estudaram Inglês a não ser na escola pública. Isso significa que a maioria dos participantes estudou (e ainda estuda) Inglês somente na escola pública desde a 5ª série do Ensino Fundamental, visto que é a partir dessa série que ocorre a inclusão de uma LE no currículo escolar.

A questão de número 02, apesar de constar no questionário, não representava importância significativa em nossa pesquisa, pois os dados obtidos nesta questão nos interessaram apenas para levantamento do tempo de exposição dos alunos à língua alvo. Essa questão ficou em branco em 82% dos questionários. Se o aluno respondesse “não” à questão anterior, não teria que responder à questão de número 02. Os outros 18% afirmaram que estavam no nível intermediário em institutos de idiomas.

Os dados coletados na questão de número 03 foram considerados pertinentes, pois visávamos identificar as crenças dos alunos quanto à aprendizagem de Inglês e, também, saber se os participantes reconheciam a função social da língua alvo:

3 – Na sua opinião, para que serve saber Inglês?

Dos 34 participantes, 16 alunos (47%) afirmaram que é importante saber Inglês para conseguir um bom emprego; 12 alunos (35%) alegaram que saber a LE é importante para realizar viagens bem como conhecer outras culturas e pessoas

diferentes que falam a língua alvo, aumentar o conhecimento e melhorar o currículo; o restante, apenas 6 alunos (18%) atestaram a importância do Inglês para comunicação com falantes nativos ou aprendizes da língua.

Percebemos até aqui que os alunos reconheciam a importância social do Inglês em suas vidas, variando desde vínculo empregatício até satisfações pessoais, tais como viagens e conhecimento. Contudo, apenas 18% dos alunos pesquisados atestaram que saber a LE é importante para ampliar a comunicação com outros povos. O restante dos alunos (82%) não tinha consciência de que saber uma LE permite interações interculturais na língua alvo. Isso ocorre porque os alunos do nosso contexto de investigação, conforme vimos discutindo até aqui, estão desestimulados para aprender Inglês, visto que as aulas são voltadas exclusivamente para exercícios gramaticais.

As perguntas seguintes foram elaboradas como forma de selecionar os alunos que participariam das atividades de interação no laboratório de informática da própria escola:

4 – Você tem computador em casa? Sim Não

5 – Você usa o computador?

- Uso em casa Não uso
 Uso na escola Outro
 Uso em casa e na escola

6 – Em caso afirmativo indique a frequência do uso:

- menos de 7 horas/ semana
 entre 7 e 14 horas/ semana
 mais de 14 horas/ semana

7 – Você tem acesso à *Internet*? Sim Não

8 – Você sabe navegar na *Internet*? Sim Não

(responda a esta pergunta mesmo que tenha respondido não à pergunta anterior)

9 – Que tipo de coisas você faz na *Internet*?

- pesquisas escolares
 e-mail
 participa de chats

- diversão
- Outros. Quais?

Na questão 04, 18 alunos (53%) afirmaram ter computador em casa, ao passo que os outros 16 alunos (47%) negaram possuir a máquina. Quanto à questão 05, elaboramos um gráfico para mostrar que entre aqueles alunos que relataram não ter computador em casa, alguns afirmaram que sabiam usar a máquina, inclusive em locais variados, conforme ilustramos a seguir:

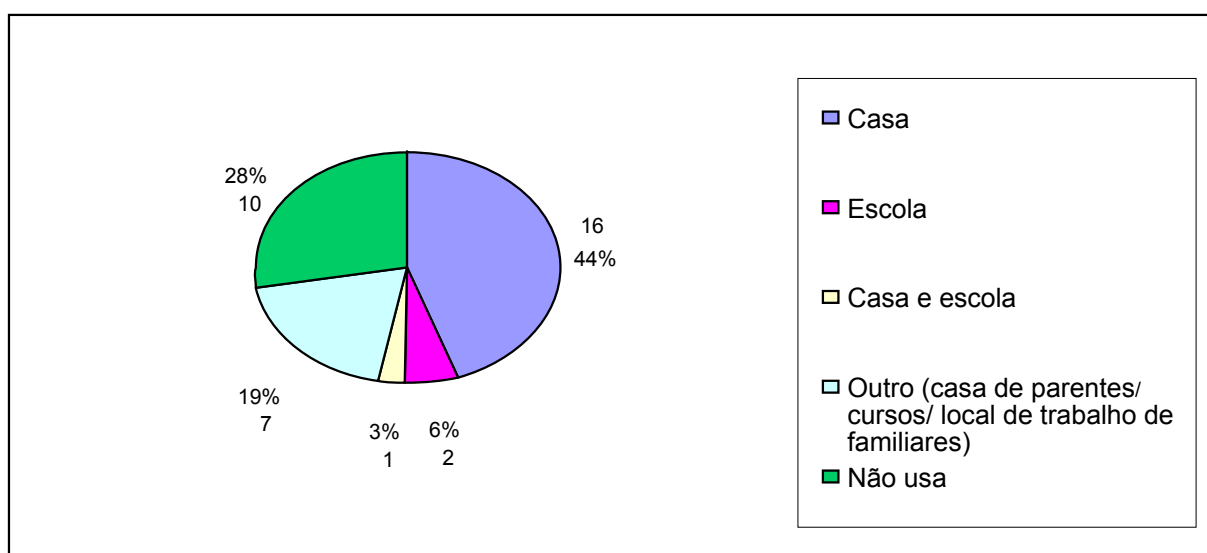


FIGURA 5 – Porcentagem de uso do computador pelos alunos

Nessa questão 05, os alunos tinham a liberdade de escolher mais de uma opção. Do universo de 34 alunos (100%), o gráfico mostra que 16 alunos (44%) usavam o computador em casa, 2 alunos (6%) usavam na escola, 1 aluno (3%) usava tanto em casa quanto na escola e 7 alunos (19%) usavam a máquina em locais variados, como casa ou local de trabalho de parentes e em cursos. Apenas 10 alunos (28%) de nosso grupo de participantes não utilizavam o computador de espécie alguma, tanto por não possuir a máquina quanto por não saber usá-la.

Os alunos que mencionaram utilizar o computador na escola referiam-se à permissão da mesma em utilizar o laboratório de informática para digitação de trabalhos escolares. Desta forma, embora os alunos tenham relatado no questionário que tinham dificuldades em lidar com computadores, verificamos que 72% do nosso grupo pesquisado sabia usar a máquina de alguma forma, o que seria pertinente para a realização de nossa pesquisa no laboratório de informática do PROINFO.

Os 28% dentre os participantes que afirmaram não utilizar o computador não foram selecionados para as atividades futuras envolvendo o manuseio do computador e da *Internet*, uma vez que o nosso prazo para a realização da pesquisa era curto, e não teríamos condições de auxiliar aqueles alunos com limitações de letramento eletrônico.

A questão 06 ficou em branco em alguns questionários, justificáveis pela questão de número 05. Se o aluno respondesse que não usava o computador, naturalmente ele não teria que responder à questão seguinte. Desta forma, 18 alunos (53%) alegaram usar o computador menos de 7 horas/ semana, 5 alunos (15%) afirmaram usar a máquina entre 7 e 14 horas/ semana, 2 alunos (6%) mencionaram que utilizavam o computador mais de 14 horas/ semana e, por fim, 9 alunos (26%) não responderam à essa questão.

Notamos que o questionário inicial aplicado aos alunos gerou algumas dúvidas com relação a determinadas questões, sendo a questão 06 uma dessas. Mas conseguimos explicar a pergunta aos participantes de modo que esses responderam o que precisávamos saber: a maior parte do grupo investigado (72%) sabia manusear o computador. Apenas um aluno, entre o grupo dos 10 (28%) que não utilizavam a máquina de forma alguma, marcou a opção que acreditava ser a

certa. Por isso a aparente incoerência entre esses dados com os anteriores, em que 9 alunos (26%) deixaram a questão 06 em branco.

Com relação à questão 07, 15 participantes (44%) afirmaram ter acesso à *Internet*, ao passo que 19 alunos (56%) relataram que não tinham tal acesso. No entanto, mesmo que o aluno não tivesse contato freqüente com a Rede, talvez ele soubesse navegar na *Internet*. Por isso elaboramos a pergunta 08: 18 alunos (53%) afirmaram que sabiam usar a *Internet*, enquanto que 16 participantes (47%) não sabiam como lidar com essa ferramenta.

Tínhamos, então, uma diferença mínima entre os que sabiam e os que não sabiam trabalhar com a Rede. Contudo, em virtude do exposto até aqui, mantivemos nossa determinação de realizar esta pesquisa na escola pública selecionada e, com isso, investigar a possibilidade de integrar a tecnologia presente no laboratório de informática do PROINFO nas aulas de Inglês na escola pública em questão.

Assim como desconsideramos aqueles 10 alunos (28%) que não sabiam usar o computador, desconsideramos, também, os 16 alunos (47%) da turma que não sabiam lidar com a *Internet*. O laboratório de informática carecia de máquinas adequadas e de *Internet* com velocidade razoável para conectar todos os 34 alunos da turma da 7ª série A. Por isso, tínhamos que reduzir o número de participantes ao máximo possível, e o fato de não saber navegar na *Internet* funcionou como um dos critérios de seleção dos alunos; outros critérios foram disponibilidade de tempo e horários dos participantes.

Com relação à questão 09, as respostas também variaram, pois podiam ser marcadas mais de uma opção. Ao elaborarmos essa pergunta tínhamos em mente descobrir a familiaridade dos nossos participantes com algumas ferramentas

da *Internet*, como o *e-mail*, por exemplo. Conseguimos os seguintes dados, conforme o gráfico abaixo nos revela:

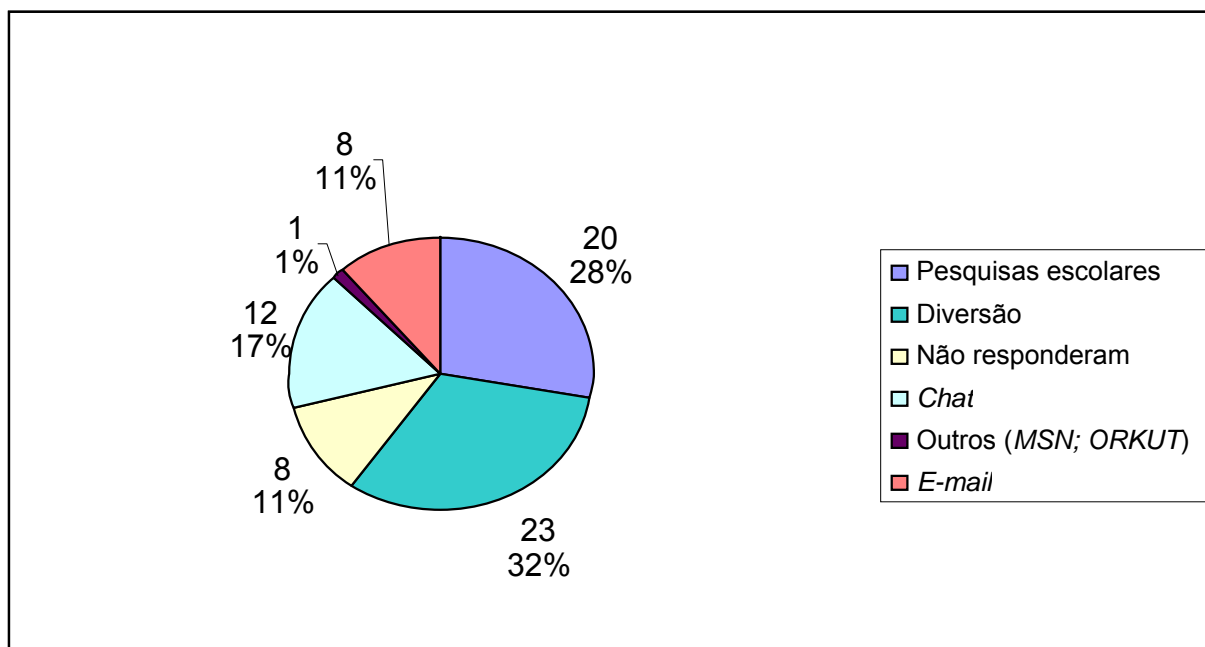


FIGURA 6 – Atividades realizadas pelos participantes na *Internet*

O gráfico mostra que do nosso universo de 34 alunos (100%), 20 (28%) utilizavam a *Internet* como fonte de pesquisas escolares; 23 (32%) usavam a Rede como diversão; 12 (17%) participavam de *chats*; 1 (1%) mencionou que participava de *MSN* e *ORKUT*, novas modalidades de gêneros textuais eletrônicos; 8 (11%) usavam *e-mails* e, por fim, 8 (11%) não responderam a questão. Um fato que não podemos desconsiderar é que apenas 8 alunos (11%) deixaram a questão em branco, sendo que eram 16 alunos (47%) que afirmaram não saber lidar com a *Internet*. Esses dados contradizem os resultados obtidos na questão 05, uma vez que apenas 53% dos alunos afirmaram que sabiam usar a Rede, ao passo que na questão 09, ilustrada anteriormente, 89% dos participantes mencionaram que usavam a *Internet* com alguma finalidade. Isso indica que, provavelmente, esses

alunos não entenderam a pergunta e marcaram as opções que indicavam atividades possíveis de serem realizadas na Rede.

Esses resultados confirmaram, então, que seria pertinente utilizar a *Internet* como recurso pedagógico na atividade interacional com *keypals* estrangeiros no laboratório de informática pois, de algum modo, os nossos participantes demonstravam familiaridade com o uso da máquina e com algumas ferramentas da Rede, como o *e-mail*, por exemplo.

Na questão 10 perguntamos sobre o modo como os alunos preferiam ler informações na tela do computador:

- 10 – Como você lê informações na tela do computador?
- Só em Português
 - Em Português e em Inglês
 - Não lê

A análise das respostas nos revelou que 22 alunos (65%) só liam informações na tela que estivessem em Português, 7 (20%) liam em Português e em Inglês e 5 (15%) não liam nenhum tipo de informação no computador. Pelos dados comprovamos o que os próprios alunos nos relataram em conversas informais: nossos participantes tinham dificuldades quanto à leitura na LE, tanto no aspecto semântico quanto no lexical. No que diz respeito ao nosso contexto de investigação, notamos durante as observações de algumas aulas de Inglês que os alunos não conseguiam ler na língua alvo porque o vocabulário era aprendido de forma descontextualizada, as palavras eram soltas, sem nexos com outras.

Na questão 11 perguntamos qual era o tipo de leitura preferido dos alunos:

- 11 – Sobre que tipo de assunto você gosta de ler em Inglês?

As respostas indicaram que 23 alunos (68%) gostavam de ler textos variados, com temas interessantes, músicas e assunto de jovens; 9 alunos (26%) não liam nada porque “detestavam” a matéria e 2 alunos (6%) deixaram em branco. Os dados obtidos nesta pergunta foram relevantes uma vez que determinaram nossa escolha do Projeto Cultural “*Who AM I?*”, voltado para adolescentes, a ser trabalhado em interação com *keypals* estrangeiros no laboratório de informática da escola.

As questões 12 e 13 indicaram o grau de leitura e os recursos utilizados pelos alunos para facilitar a mesma:

12 – Indique como você lê em Inglês:

- Com facilidade
- Com dificuldade
- Não consigo ler

13 – Você usa dicionários quando lê textos em Inglês?

- Só dicionário impresso
- Dicionário eletrônico
- Dicionário impresso e eletrônico
- Não uso

Na questão 12, 7 alunos (20%) mencionaram que liam em Inglês com facilidade; 20 alunos (59%) liam com dificuldade; 5 alunos (15%) não conseguiam ler e 2 alunos (6%) não responderam. Perguntamos na questão 13 se os nossos participantes usavam dicionários para auxiliar na compreensão de suas leituras. As respostas indicaram que 21 alunos (62%) usavam dicionários impressos; 9 alunos (26%) usavam dicionários tanto impressos quanto eletrônicos; 3 alunos (9%) não usavam dicionários como ajuda e 1 aluno (3%) não respondeu à questão.

Na pergunta 14 indagamos sobre o hábito de escrever dos alunos, tanto em Inglês quanto em Português:

14 – Você tem o hábito de escrever:
Em Língua Portuguesa? Sim Não
Qual a finalidade?

Em Língua Inglesa? Sim Não
Qual a finalidade?

Durante a resposta à essa questão, os alunos tiveram dúvidas quanto às palavras “hábito” e “finalidade”. Os participantes relacionaram o “hábito de escrever” com a alfabetização, alegando que obviamente sabiam escrever. Contudo, tanto em relação ao hábito de escrever na língua materna quanto na LE, pretendíamos que os alunos respondessem se tinham por hábito praticar a escrita nas duas línguas, quer fosse em forma de dissertações, poemas ou outros.

Com relação ao Português, 32 participantes (94%) afirmaram que tinham o hábito de escrever nessa língua e que usavam a escrita na língua materna para responder exercícios de interpretação de texto, redação e trabalhos escolares; 1 aluno (3%) não tinha o hábito de escrever na LM (língua materna) e 1 aluno (3%) não respondeu. Quanto ao Inglês, 19 alunos (56%) mencionaram que praticavam a escrita igualmente em exercícios, provas, prática ortográfica, frases, tradução de textos e trabalhos escolares; 14 alunos (41%) não escreviam em Inglês e 1 aluno (3%) não respondeu. Comprovamos, novamente, que as atividades em Inglês desenvolvidas na escola eram mecânicas, e não estimulavam a consciência crítica dos alunos.

Perguntamos, na questão 15, quais eram as ajudas extras que os participantes tinham na hora de praticar a escrita em Inglês:

15 – Que tipo de ajuda você usa quando quer escrever um texto em Inglês?
 Dicionários bilíngües (Inglês/ Português/ Inglês)
 Tradutores eletrônicos
 Consulta ao colega
 Consulta ao professor
 Outros. Quais?

As respostas foram representadas graficamente:

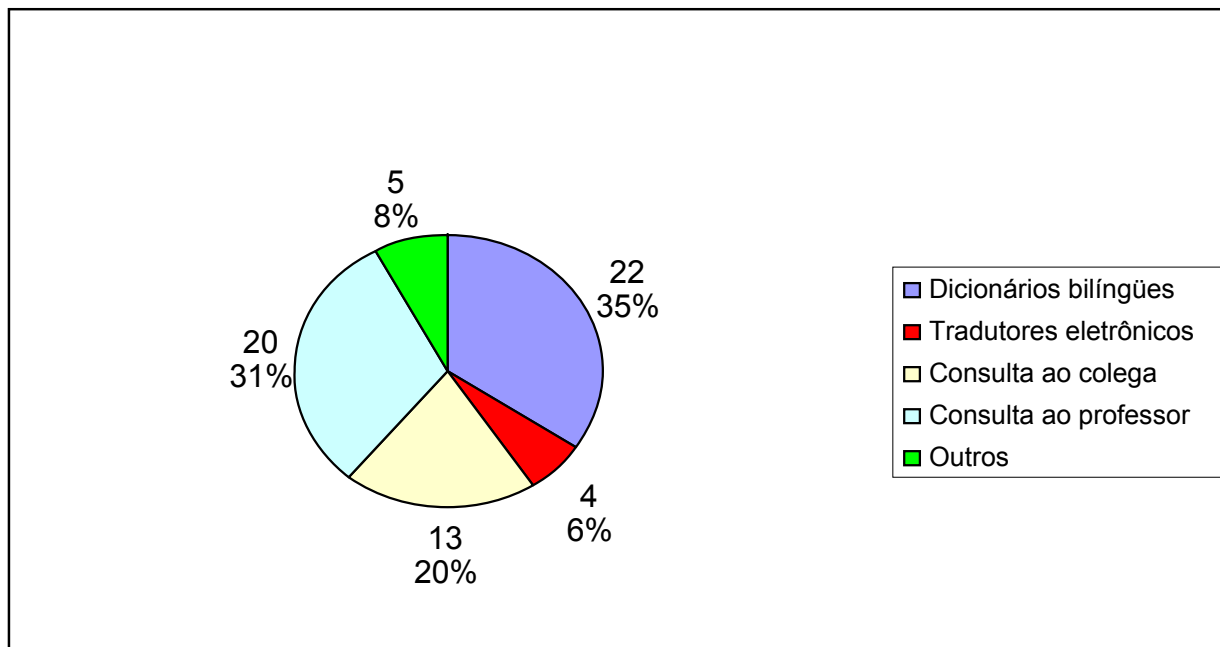


FIGURA 7 – Recursos auxiliares usados pelos participantes para escrever em Inglês

Conforme podemos observar pelo gráfico, 22 alunos (35%) faziam uso de dicionários bilíngües (Inglês/ Português/ Inglês); 4 alunos (6%) usavam tradutores eletrônicos; 13 alunos (20%) preferiam consultar ao colega; 20 alunos (31%) consultavam ao professor e 5 alunos (8%) mencionaram que usavam outros recursos, como a ajuda extra de membros familiares. O dicionário bilíngüe (Inglês/ Português/ Inglês) era o recurso mais explorado pelos participantes durante as aulas de Inglês na escola pública.

As questões 16 e 17 referem-se à pratica da escrita em Inglês usando o computador:

16 – Você escreve com o teclado da mesma maneira que escreve em papel? Por que é diferente escrever com o teclado?

17 – Você vê vantagens em praticar a escrita em Inglês usando o computador e a *Internet*? Sim Não

Se respondeu “Sim” à questão acima, quais são as vantagens que você vê?
Se respondeu “Não” à questão acima, indique o porquê.

A questão 16 também suscitou dúvidas nos participantes. Os alunos não entenderam o nosso objetivo ao compararmos teclado e papel. Elaboramos a pergunta intencionalmente, pois gostaríamos de saber se os alunos reconheciam que na escrita digital é possível alterar fonte e tamanho de letra, inserir imagens, entre outras opções. Após explicarmos a pergunta, 23 alunos (68%) declararam que não sabiam escrever com o teclado, uma vez que não tinham o letramento eletrônico necessário para manusear as teclas; 3 alunos (9%) mencionaram que a escrita no papel e com o teclado eram iguais, sem nenhuma diferença; 7 alunos (20%) conseguiram responder de acordo com o objetivo da pergunta, concordando que a escrita com o teclado é diferente da escrita no papel, visto que é possível abreviar palavras, inserir desenhos e tópicos coloridos, e 1 aluno (3%) não respondeu.

Quanto à pergunta 17, se o aluno enxergava vantagens em praticar a escrita da língua inglesa usando o computador e a *Internet*, 10 participantes (29%) responderam que não viam vantagens em praticar a escrita em Inglês no meio virtual porque tinham dificuldades na aprendizagem da língua alvo e que com o teclado a escrita demoraria muito. Em contrapartida, 24 participantes (71%) responderam afirmativamente, atestando que a prática da escrita em Inglês no computador e na *Internet* seria ‘uma forma diferente de aprendizagem’, ‘despertaria interesse’ no aluno e permitiria ‘fazer amigos no exterior’. Esses alunos mencionaram a facilidade de escrever em Inglês na Rede devido aos recursos de tradução eletrônica, o que permitiria a comunicação com povos de nacionalidades diferentes que falavam em Inglês. A resposta de um participante, em especial, nos chamou a atenção: “*A gente aprende brincando. Com o computador, animamos mais*”.

Os dados obtidos nessa questão nos demonstraram que a maior parte dos alunos (71%) reconheceu que a *Internet* é uma fonte motivadora de aprendizagem de Inglês, dada a possibilidade de comunicação com pessoas reais na língua alvo. As interações interculturais propostas em nossa pesquisa estimulariam nos participantes razões autênticas para a comunicação na LE. Analisaremos esses dados no próximo subtítulo.

Finalizando nossas análises baseadas no questionário inicial, elaboramos as perguntas 18, 19 e 20:

18 – Com que frequência utiliza o laboratório de informática da escola nas aulas de Inglês?

- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Uma vez ou mais por mês
- Raramente
- Nunca

19 – Como você gostaria que seu professor utilizasse o computador e a *Internet* nas aulas de Inglês?

20 – Gostaria de participar de uma atividade para praticar a escrita em língua inglesa usando o computador e a *Internet*? Sim Não
Por que?

Na questão 18, 29 alunos (85%) mencionaram que nunca utilizaram o laboratório de informática da escola até a presente pesquisa, visto que o mesmo só estava disponibilizado na secretaria para uso dos funcionários e professores. A *Internet* passou a ser usada pelos participantes em um período posterior à aplicação do questionário inicial.

Na questão 19, 27 alunos (79%) escreveram que gostariam de usar o computador e a *Internet* para resolver exercícios, trabalhos escolares e traduções. Apenas 7 participantes (21%) mencionaram que gostariam de usar a Rede nas aulas de Inglês de forma a tornar o ensino mais 'divertido'. Essa discrepância deve-se ao fato de os alunos encararem a língua inglesa apenas como atividades

“matemáticas”, em que os alunos resolvem exercícios mecanicamente, sem nenhuma reflexão.

Na última questão, como estímulo à realização de nossa pesquisa no laboratório de informática da escola, usando a *Internet* na aprendizagem de Inglês, apenas 1 aluno (3%) respondeu que não gostaria de participar de nossa investigação, sendo que os demais 33 alunos (97%) responderam que gostariam de participar das atividades, pois seria um estímulo a mais para se interessar e aprender a LE.

Levando-se em consideração as observações das aulas de Inglês na escola pública selecionada para investigação, bem como as respostas dos alunos ao questionário inicial, elaboramos e implantamos as atividades no laboratório de informática do PROINFO em consonância com o Projeto Cultural “*Who Am I?*”, existente no interior do *site* <<http://www.kidlink.org>>, conforme explicamos no capítulo metodológico. Passaremos, a seguir, às análises dos dados coletados nessas atividades.

3.2 Explorando o laboratório de informática do PROINFO

3.2.1 Atividades interacionais de intercâmbio cultural com *keypals* estrangeiros

O nosso primeiro encontro no laboratório de informática ocorreu no dia **08 de setembro de 2005**. Esse encontro foi importante porque foi nesse dia que explicamos aos participantes o objetivo dos nossos futuros encontros. Após reunirmos os 10 participantes selecionados para essa segunda parte de nossa

pesquisa, explicamos que o nosso objetivo seria investigar até que ponto a existência do laboratório do PROINFO na escola poderia favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês, com a possibilidade de engajá-los em atividades significativas e de uso real da língua.

Primeiramente, apresentamos aos nossos alunos o *site* oficial do *Kidlink* (<<http://www.kidlink.org>>). Visto que o *site* internacional era desconhecido pelos participantes, mostramos para eles como explorar as inúmeras atividades existentes em seu interior, tais como os diferentes Projetos Culturais. Explicamos que o foco do *kidlink* consistia em fortalecer os jovens do mundo todo com um programa educacional gratuito que permitia a troca de informações com comunidades multilingües, o que estimularia a aprendizagem de Inglês com falantes reais da língua.

A seguir, mostramos aos alunos o Projeto escolhido pela pesquisadora e proposto como atividade de intercâmbio cultural com *keypals* estrangeiros, tanto professores quanto alunos de escolas de nacionalidades diferentes, também engajadas no mesmo Projeto Cultural, o “*Who Am I?*”. Os *keypals* estrangeiros eram tanto falantes nativos de Inglês como língua materna, bem como aprendizes de Inglês enquanto LE.

Durante a apresentação do *site kidlink* e do Projeto Cultural “*Who Am I?*” aos participantes encontramos dificuldades com relação às máquinas e à *Internet*; essas ferramentas apresentavam problemas quanto a carregar as páginas e mantê-las abertas. A criação das contas de *e-mail* para cada aluno estava comprometida. Ao notarmos que os participantes estavam ficando desanimados, mencionamos que em nosso encontro seguinte traríamos seus endereços eletrônicos feitos.

Mesmo com todos esses empecilhos, conversamos com os alunos e explicamos que iríamos solicitar ajuda da direção da escola para tentar amenizar as dificuldades. Em virtude dos acontecimentos no primeiro dia de nosso encontro, sentimos, a princípio, que o nosso objetivo poderia não ser concretizado. Contudo, decidimos continuar com a investigação no laboratório após lermos os bilhetes deixados por alguns participantes nesse dia:

Bom foi um bom dia, com novas coisas que eu vi no site, espero aprender mais sobre o inglês; apesar da internet ser um pouco lenta mais tudo bem pode haver melhoras. Espero aprender mais sobre o inglês.

GS (bilhete deixado ao término do primeiro encontro – 08/09/2005).

Gostei muito da aula de hoje apesar de ter chegado atrasado, acho que vou ter bons resultados na pronúncia do inglês.

MT (bilhete deixado ao término do primeiro encontro – 08/09/2005).

A aula no laboratório foi bom, aprendemos como que será estas aulas de hoje para o que vamos ganhar com isso.

GA (bilhete deixado ao término do primeiro encontro – 08/09/2005).

Eu gostei da nossa primeira aula, pude ver que não somos só nós que enfrentamos problemas em nosso país e que no site kidlink podemos fazer novos amigos e saber da opinião de todas as pessoas sobre o nosso mundo. Eu tenho esperanças de que eu possa aprender mais a falar e a escrever o tal do inglês.

RA (bilhete deixado ao término do primeiro encontro – 08/09/2005).

Conforme podemos observar pelo comentário do aluno **GS**, os alunos, em geral, ficaram desmotivados tanto pelo fato de a *Internet* ser lenta quanto pelo fato de os participantes acharem que poderiam usar a Rede indiscriminadamente. No entanto, explicamos várias vezes em aula que as atividades estariam concentradas em interações via *e-mail* com *keypals* estrangeiros, presentes no site *Kidlink*.

Ainda com relação ao aluno **GS**, esse escreveu que esperava “aprender mais sobre o Inglês”. Em conversas informais no laboratório de informática, tanto esse aluno quanto os demais esperavam que nossa pesquisa ensinasse Inglês de forma diferente, de modo que eles aprendessem mais, visto que alegavam não

entender o conteúdo. Esses alunos acreditavam que nossa pesquisa fosse ajudá-los a entender melhor a gramática inglesa.

Notamos pelo comentário do aluno **MT** que ele também esperava ter bons resultados na aprendizagem de Inglês, principalmente no que tange à pronúncia da língua, talvez achando que faríamos uso da fala em nossa investigação. A *Internet* representa um novo paradigma no ensino e na aprendizagem de Inglês, uma vez que ela agrega em si a possibilidade de novas habilidades comunicativas, dado o caráter hipermodal da Rede. No entanto, não fizemos uso da fala neste estudo, pois as atividades selecionadas pela pesquisadora foram realizadas de modo assíncrono. O aluno **GA** também expressou interesse pelas atividades com o *Kidlink* apresentadas pela pesquisadora com o intuito de “enxergar” a utilidade desta investigação em sua vida.

Já em nosso primeiro encontro tentamos colocar em prática uma postura crítica e reflexiva. Iniciamos com um passeio pelo *site* e mostramos aos alunos que crianças e adolescentes do mundo todo tinham preocupações semelhantes com a situação global de violência e de catástrofes naturais. Mostramos que existia no *site* uma página para os *kidlinkers* – membros da comunidade *Kidlink* – de todo o globo deixarem mensagens de solidariedade para as vítimas de acidentes naturais como, por exemplo, os *tsunamis* que ocorreram na Ásia em dezembro de 2004. Queríamos mostrar aos participantes a possibilidade de usar a língua inglesa para desempenhar uma função social ao permitir o engajamento discursivo por meio da LE.

O aluno **RA** manifestou seu posicionamento crítico ao reconhecer que não é só em nosso país que existem problemas, e que pessoas de todo o globo expressam opiniões diferentes sobre os acontecimentos mundiais. Sua esperança de aprender a escrever em Inglês talvez se deva ao fato de este querer conversar,

por meio da escrita, com os vários *keypals* espalhados pelo *site* e, igualmente, expressar seus pontos de vista.

Um aspecto que não podemos deixar de comentar é a palavra “tal”, mencionada na última frase do aluno **RA**. Essa expressão manifesta uma atitude de indiferença, desdém em relação à língua, provavelmente em virtude de um processo vazio de ensino e aprendizagem de Inglês em seu contexto educacional, voltado a exercícios estruturais descontextualizados e sem compromisso com a formação de alunos conscientes do papel da língua alvo em sua aprendizagem.

Em nosso segundo encontro, no dia **14 de setembro de 2005**, pretendíamos realizar o cadastro dos participantes no *Kidlink*, visto que já dispúnhamos das contas de *e-mail* dos alunos. Para nossa surpresa, compareceram apenas 4 alunos. Um desses participantes nos informou que um quinto aluno continuaria na pesquisa, sendo que apenas neste dia não pôde comparecer. Os demais 5 alunos desistiram.

Com a presença dos 4 participantes e de suas respectivas contas de *e-mail*, começamos o cadastro dos alunos no *site*. Para se tornar um *kidlinker* cada participante, individualmente, precisaria se registrar em um campo específico dentro do *site* e preencher um formulário eletrônico. Contudo, para que houvesse um registro perfeito, cada aluno precisaria ter uma conta de *e-mail* que não fosse o *Yahoo*, uma vez que o *Kidlink* não reconhecia esse provedor. Seria por meio do endereço eletrônico do aluno que ele receberia um *e-mail* dos coordenadores do *site* contendo um nome de usuário e uma senha específicos para navegar no *Kidlink*.

Além de preencher uma ficha com seus dados pessoais, a forma de se cadastrar exigia que os usuários respondessem a quatro perguntas:

- 1 – *Who am I?*
- 2 – *What do I want to be when I grow up?*
- 3 – *How do I want the world to be better when I grow up?*
- 4 – *What can I do now to make this happen?*¹⁵

As perguntas elaboradas pelo *Kidlink* representavam, segundo o próprio *site* argumenta, a parte mais importante do cadastro. Seria por meio das respostas a essas perguntas que os alunos poderiam encontrar *keypals* estrangeiros com os mesmos interesses a fim de trocarem informações entre si. Tal intercâmbio seria uma oportunidade para aprender Inglês com falantes reais da LE, além de representar, também, possibilidades de produção de escrita no contexto de ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública.

No entanto, discordamos do pressuposto dos coordenadores do *Kidlink* quando mencionam que o acesso às respostas de outros alunos serviria de modelo para que cada participante tivesse “certeza” de que iria se apresentar bem e que seus pensamentos fossem expressos de forma correta. Em nossa opinião, tal argumento estimularia o novo participante a copiar o padrão de resposta dos outros participantes estrangeiros, o que implicaria aceitar passivamente a ideologia presente em cada resposta, como se os novos membros não pudessem ter autonomia ao escrever suas opiniões.

Sem a resposta a essas quatro perguntas, o *Kidlink* não aceitaria os participantes como membros de sua Rede de colaboradores. Um aspecto a considerar é que as perguntas de cadastro tinham um propósito social significativo, diferente de exercícios mecânicos estruturados na forma de perguntas e respostas

¹⁵ Nossa tradução: “1 – Quem sou eu? 2 – O que eu quero ser quando eu crescer? 3 – Como eu quero que o mundo esteja melhor quando eu crescer? 4 – O que eu posso fazer agora para que isso aconteça?” (Disponível em: <<http://www.kidlink.org/registration/index.php?action=newUser>>).

que encontramos nas aulas observadas do grupo investigado; diferente, inclusive, dos exercícios que nós, professores de Inglês, encontramos em muitos livros didáticos que não levam os alunos a raciocinarem na elaboração de uma resposta que expresse suas opiniões pessoais.

Portanto, ao apresentar as perguntas aos nossos 4 participantes, **MT, LO, AM e PP**, explicamos novamente o propósito do *Kidlink* de engajar os *keypals* em uma atmosfera de intercâmbio conversacional global, e estimulamos os nossos alunos envolvidos na pesquisa a tentarem responder de forma pessoal, usando suas idéias o máximo que pudessem. Mas, quando solicitamos que os alunos tentassem responder às perguntas, eles ficaram tímidos e alegaram que tinham muita dificuldade em ler e escrever em Inglês. Por isso, atuamos como par mais competente a fim de auxiliar os alunos em suas respostas.

Nossa ajuda consistiu em traduzir as perguntas para os alunos e levá-los a pensar em uma resposta em nossa língua materna. Após esclarecidas as perguntas, deixamos que os 4 alunos tentassem formular suas respostas em casa usando um dicionário bilíngüe (Inglês/ Português/ Inglês), uma vez que constatamos nas respostas ao questionário inicial que 22 alunos (35%) mencionaram essa ferramenta como o recurso mais usado na escrita de qualquer texto em Inglês em sala de aula.

Desta forma, o nosso cadastro no *Kidlink* não pôde ser feito em nosso segundo encontro e, por isso, deixamos essa atividade para o encontro seguinte. Ficamos desmotivados porque isso atrasaria nossas atividades de interação com os *keypals* estrangeiros. Para iniciar as atividades de intercâmbio, cada participante precisaria enviar as respostas às quatro perguntas mencionadas anteriormente, e o retorno confirmando a aceitação do novo membro só viria de um a dois dias depois,

segundo normas do *site*, via *e-mail* do aluno. Portanto, sem poder enviar as respostas, nossas atividades com os *keypals* ficaram comprometidas neste dia. Não houve entrega de bilhetes.

Em nosso terceiro encontro, no dia **20 de setembro de 2005**, apenas 3 alunos trouxeram as respostas prontas, incluindo o participante **LJ** que não tinha comparecido em nosso segundo encontro. Procuramos esse aluno antes desse nosso terceiro encontro e lhe explicamos todos os pontos mencionados no dia 14. Quanto aos demais, 1 respondeu em Português e o outro participante não havia respondido nada. Solicitamos, então, que os alunos que já haviam respondido em casa, sendo eles os alunos **MT**, **PP** e **LJ**, auxiliassem os colegas **AM** e **LO** que ainda não haviam conseguido responder às suas perguntas. Além desses ajudantes, nós também auxiliamos todo o grupo a fim de sanar dúvidas quanto ao vocabulário e à escrita, por exemplo.

Ao observarmos o cabeçalho do programa contendo as respostas enviadas pelos alunos ao se registrarem no *Kidlink*, especificamente no programa “*Who Am I?*”, notamos que cada aluno recebeu um número. Esse número era uma outra identificação do participante disponibilizado pelo *site*, usado quando outros *keypals* quisessem o *e-mail* do representante do número, pois o *Kidlink* só disponibilizava essa informação para os membros devidamente cadastrados.

As perguntas 01 (*Who Am I?*) e 02 (*What do I want to be when I grow up?*) eram de identificação. Na primeira questão os alunos se apresentaram dizendo seus nomes, idade, nacionalidade e o nome da escola a que pertenciam. O nome da instituição de ensino era uma informação importante para quem fazia parte do Programa “*Who Am I?*”, uma vez que as escolas cadastradas podiam fazer intercâmbio entre os alunos das diferentes escolas registradas. Na segunda questão

os alunos escreveram as profissões que eles desejavam exercer quando crescessem.

As questões 03 (*How do I want the world to be better when I grow up?*) e 04 (*What can I do now to make this happen?*) foram as que mais nos interessaram nesta pesquisa, uma vez que estimulavam os alunos a escrever respostas pessoais, que expressassem suas idéias. Dessa forma, o aluno estaria praticando a escrita em Inglês com um propósito significativo de aprendizagem. Estas questões pediam que os alunos mencionassem como que eles gostariam que o mundo fosse melhor quando estivessem adultos e qual a contribuição que cada um, enquanto indivíduo, podia dar no presente para sentir os efeitos no futuro.

Observemos as respostas dos 5 participantes que constaram no registro dos mesmos no *Kidlink*, com destaque às questões 03 e 04. Apresentaremos um por vez, iniciando com o aluno **AM**:

Date: Wed, 21 Sep 2005 13:41:44 +0000
Reply-To: Kidlink <[log in to unmask]>
Sender: "KIDLINK List: Answers to 4 Questions"
 <[log in to unmask]>
From: Kidlink <[log in to unmask]>

Name/Age/Gender: AM / 13 / XXX (43374) Country: Brazil

Question 1: Who am I?

My name is AM. I'm from Brazil. I am 13 years old. I study at school XXX. I like to play voleibal.

Question 2: What do I want to be when I grow up?

I want to be a doctor.

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

With no wars, no violence and full of love

Question 4: What can I do now to make this happen?

Love people more and respect the elderly.

Observemos novamente as respostas às perguntas 03 e 04 desse aluno:

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

With no wars, no violence and full of love

Question 4: What can I do now to make this happen?

Love people more and respect the elderly.

Semelhante aos demais membros no *Kidlink*, as respostas de **AM** refletiam uma preocupação semelhante com a violência global. O participante escreveu que gostaria que o mundo estivesse sem guerras e que houvesse muito amor no futuro. Quando perguntado sobre a sua contribuição no presente para que o seu desejo fosse realizado, o aluno respondeu que poderia amar mais as pessoas e respeitar os idosos.

A seguir temos o registro do participante **LO**:

Date: Tue, 20 Sep 2005 14:58:14 +0000
Reply-To: Kidlink <[log in to unmask]>
Sender: "KIDLINK List: Answers to 4 Questions"
 <[log in to unmask]>
From: Kidlink <[log in to unmask]>

Name/Age/Gender: LO / 13 / XXX (43377) Country: Brazil

Question 1: Who am I?

I'm LO. I'm 13. I like handball very much.

Question 2: What do I want to be when I grow up?

I want to be a judge or a journalist.

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

I want the world to be full of peace among other countries and love among people.

Question 4: What can I do now to make this happen?

Being a good person to the world.

As respostas de **LO** nas questões 03 e 04 expressaram um desejo semelhante ao do aluno anterior:

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

I want the world to be full of peace among other countries and love among people.

Question 4: What can I do now to make this happen?

Being a good person to the world.

O aluno **LO** escreveu que gostaria que houvesse paz mundial entre os países e amor ente as pessoas. Quanto à sua contribuição no presente, o aluno escreveu que seu desejo seria possível se esse fosse uma boa pessoa para o mundo.

Abaixo temos o registro do aluno **MT**:

Date: Wed, 21 Sep 2005 19:17:14 +0000
Reply-To: Kidlink <[log in to unmask]>
Sender: "KIDLINK List: Answers to 4 Questions"
 <[log in to unmask]>
From: Kidlink <[log in to unmask]>

Name/Age/Gender: MT / 12 / XXX (43395) Country: Brazil

Question 1: Who am I?

My name is MT and I am 13 years old. I'm Braziliam from de city of Uberlândia. I like music a lot. I play keyboard and I like to draw.

Question 2: What do I want to be when I grow up?

In this moment I don't know what want be. But I like very much of arts.

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

I wanna that world be, when I grow up, without wars. And than violence over.

Question 4: What can I do now to make this happen?

Let people think wars just destroy and goes to nowhere.

O aluno **MT** expandiu um pouco sobre sua identificação, mencionando o nome de sua cidade, escreveu sobre a sua habilidade de tocar teclado e a de desenhar. Merece destaque a resposta desse aluno à questão 02, sobre a profissão que pretende exercer. Ele não mencionou diretamente o que gostaria de ser, mas argumentou que ainda não sabia o que queria fazer no futuro, apesar de saber que gostava muito de artes. Esse aluno apresentou uma atitude autônoma ao responder de forma pessoal sobre o que achava que iria fazer no futuro. Ele não copiou o estilo das respostas dos *keypals*, e sim, expressou sua opinião própria.

Quanto às perguntas 03 e 04, o aluno **MT** também expressou desejo semelhante aos demais colegas:

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

I wanna that world be, when I grow up, without wars. And than violence over.

Question 4: What can I do now to make this happen?

Let people think wars just destroy and goes to nowhere.

O participante escreveu que gostaria que o mundo estivesse sem guerras quando ele crescesse. Quanto à sua contribuição, o aluno mencionou que faria as pessoas pensarem que as guerras apenas destróem e não levam a nenhum lugar. Esse participante, em especial, se mostrou interessado pela pesquisa desde o nosso primeiro contato com a turma da 7ª série A. Ele era muito participativo e gostava de expor suas opiniões oralmente; por isso incentivamos que ele fizesse o mesmo, porém escrevendo em Inglês. As suas respostas sinalizam que ele teria facilidade em se expressar por escrito com os *keypals* que encontrasse no Projeto “*Who Am I?*”.

Abaixo o registro do aluno **PP**:

Date: Wed, 21 Sep 2005 13:42:03 +0000
Reply-To: Kidlink <[log in to unmask]>
Sender: "KIDLINK List: Answers to 4 Questions"
<[log in to unmask]>
From: Kidlink <[log in to unmask]>

Name/Age/Gender: PP / 13 / XXX (43375) Country: Brazil

Question 1: Who am I?

My name is PP. I'm from Brazil. I love rock. I'm 13 years old. I study at school XXX and I love sing.

Question 2: What do I want to be when I grow up?

I want to be biologist

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

With no wars, no violence and full of love.

Question 4: What can I do now to make this happen?

I can love people.

Assim como os outros participantes, o aluno **PP** também tinha os mesmos desejos:

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

With no wars, no violence and full of love.

Question 4: What can I do now to make this happen?

I can love people.

O aluno **PP**, além de se apresentar, sentiu-se estimulado a escrever sobre seus gostos ao observar as respostas de alguns *keypals* no site *Kidlink*. Já que esses *keypals* mencionaram os estilos de música preferidos, o aluno **PP** também quis fazer o mesmo. Por isso escreveu que amava *rock* e adorava cantar. Igualmente expressou que gostaria que não houvesse guerras e nem violência

quando crescesse, mas que o mundo fosse cheio de amor. Sua contribuição para o futuro seria amar as pessoas.

Por fim, apresentamos o registro do participante **LJ**:

Date: Tue, 27 Sep 2005 21:35:54 +0000
Reply-To: Kidlink <[log in to unmask]>
Sender: "KIDLINK List: Answers to 4 Questions"
 <[log in to unmask]>
From: Kidlink <[log in to unmask]>

Name/Age/Gender: LJ / 13 / XXX (43512) Country: Brazil

Question 1: Who am I?

My name is LJ, i love dog's and love rock. I am 13 years old, i study in the XXX. My favorite color is pink and bleck.

Question 2: What do I want to be when I grow up?

I want to be Science teacher, on Pediatrician.

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

I want the world to be lacking violence, and that people know how to live together and don't part to other measurers.

Question 4: What can I do now to make this happen?

I want that people think that if they destroy the World, they will destroy themselves.

O aluno **LJ** merece uma consideração especial referente à data em que a mensagem foi aceita e armazenada pelo programa. Podemos observar pelo cabeçalho do registro que o aluno **LO** teve sua mensagem cadastrada no dia 20 de setembro; os alunos **AM**, **MT** e **PP** no dia 21 de setembro. As diferenças de datas são justificadas pelo próprio *site*, que levava de um a dois dias para registrar as informações.

Apenas o aluno **LJ** não enviou suas respostas no dia 20 de setembro de 2005. No caso desse aluno, a responsabilidade pelo atraso da confirmação foi

nossa. Visto que no dia do cadastro a página da *Internet* estava caindo muito, justamente na máquina do aluno **LJ**, resolvemos armazenar seus dados no próprio computador para enviar posteriormente. No entanto, só na semana seguinte as informações foram enviadas. Devido a essa falha, o aluno se mostrou decepcionado a princípio, mas decidiu permanecer nas aulas seguintes.

O aluno **LJ** respondeu a todas as perguntas. Assim como o aluno **PP**, mencionado anteriormente, o participante **LJ** também quis escrever sobre seus gostos. Relatou sobre o tipo de animal preferido, estilo musical e cores que gostava.

Observemos novamente suas respostas às questões 03 e 04:

Question 3: How do I want the world to be better when I grow up?

I want the world to be lacking violence, and that people know how to live together and don't part to other measurers.

Question 4: What can I do now to make this happen?

I want that people think that if they destroy the World, they will destroy themselves.

Assim como o aluno **MT**, o aluno **LJ** apresentou uma atitude autônoma ao responder de forma pessoal sobre a maneira que ele gostaria que o mundo estivesse quando ele crescesse: sem violência, assim como os colegas escreveram e, acrescentando, que as pessoas aprendessem a conviver juntas. Expressando sua opinião própria na questão 04, o participante escreveu que seu desejo era que as pessoas pensassem que se elas destruíssem o mundo, iriam destruir a si mesmas.

Observamos que essas respostas dos participantes estavam condizentes com o Projeto “*Who Am I?*”, em que os alunos iriam participar. Escolhemos esse Projeto Cultural por dois motivos: primeiro, acreditávamos que esse projeto seria uma oportunidade para engajar nossos alunos em uma atmosfera real de

aprendizagem de Inglês em colaboração global com *keypals* estrangeiros, também falantes da língua alvo; e, segundo, o referido Projeto se harmonizava com os interesses de leitura dos adolescentes pesquisados, em conformidade com o questionário inicial aplicado aos participantes. A maior parte dos alunos (68%) afirmou que gostava de assuntos de jovens. Visto que o Projeto em questão tinha como meta auxiliar os jovens a conseguir amigos virtuais por todo o globo, usamos de autonomia ao escolher o Projeto mencionado.

Outro fator que contribuía para as dificuldades encontradas no laboratório de informática, além dos fatores desestimulantes já comentados neste estudo, era a reclamação dos alunos quanto a ter que dividir os micros com os pares. Nós explicamos que o trabalho em duplas seria uma forma colaborativa de aprendizagem da LE, uma vez que cada aluno poderia auxiliar seu par em dificuldades que surgissem, tanto sistêmicas quanto tecnológicas. No entanto, como a página da Rede caía com freqüência, cada aluno estava ansioso para colocar suas respostas no *Kidlink* antes que o problema surgisse. Por isso reclamavam quanto a ter que esperar cada parceiro escrever suas respostas.

Quando convidamos os alunos a participarem das atividades em nossa pesquisa, com a possibilidade de desenvolver a produção da escrita em Inglês na escola pública, em interações significativas com *keypals*, eles ficaram tímidos, alegando que não sabiam ler e nem escrever em Inglês e, dessa forma, acreditavam que seria impossível continuar na pesquisa.

Por isso decidimos que, além da ajuda dos pares, os alunos poderiam usar o dicionário bilíngüe durante as atividades de escrita. Visto que essa prática era comum em seu contexto de aprendizagem de Inglês, não pretendíamos eliminá-la, pois ela vinha de anos anteriores na escola. Os alunos não conseguiam ler em

Inglês porque o vocabulário era aprendido de forma descontextualizada, as palavras eram soltas, sem nexos com outras.

No entanto, nossos dados apontam que os participantes tinham condições de escrever em Inglês de forma autônoma, e não puramente mecânica. Ao invés de exercícios gramaticais, o *site Kidlink* conduzia os alunos a enxergar sentido em aprender a LE em uma atmosfera real de interação a fim de expressar seus pensamentos, desenvolver a criatividade e construir redes sociais de comunicação.

Durante a atividade de responder às quatro perguntas na ficha virtual de cadastro dos alunos, notamos que além das apresentações, os alunos se sentiram motivados com a idéia de colocar seus comentários na Rede e quiseram relatar seus gostos, como esportes e música. Essa decisão surgiu após os participantes terem lido as respostas de outros adolescentes, armazenadas no *Kidlink*. As informações lidas estimularam os participantes a querer integrar ao grupo dos *kidlinkers* por tentarem imitar o estilo das respostas.

Ainda com relação ao aluno **LJ**, observamos que ele tinha dificuldades de digitação, bem como em reconhecer a barra de endereços e comandos como “voltar” e “avançar”, e não entendia quando solicitávamos que usasse a barra de rolagem. Apesar de ser pouco letrado eletronicamente quanto ao uso de certos comandos, logo sanados com a nossa ajuda e a dos colegas em volta, esse aluno demonstrou atitude de participação ativa enquanto escrevia porque desejava interagir, discursivamente, com os vários *keypals* disponíveis no *Kidlink*.

Ao término de nosso terceiro encontro, os alunos deixaram bilhetes, conforme podemos observar logo abaixo:

Estou adorando essa pesquisa, estou entusiasmando mais, eu odiava inglês e estou aprendendo a gostar agora.

AM (bilhete deixado ao término do terceiro encontro – 20/09/2005).

Estou gostando muito desse curso, a senhora também é uma ótima professora. Gostaria muito se nós conseguíssemos colocar música na hora do curso, claro uma música bem baixinha. Aproveitarei o máximo desse curso.

PP (bilhete deixado ao término do terceiro encontro – 20/09/2005).

Os bilhetes deixados pelos alunos mostraram que eles estavam gostando dos encontros. O bilhete do aluno **AM** revelou que, apesar das dificuldades encontradas com a conexão lenta da *Internet*, esse aluno estava ‘adorando’ e se ‘entusiasmando’ com as atividades, sendo que ele ‘odiava’ o Inglês antes de nossa pesquisa, de acordo com suas próprias palavras.

Igualmente, o aluno **PP** escreveu que estava ‘gostando’ das nossas atividades. Esse aluno ainda mencionou que gostaria de ouvir música ‘bem baixinha’ durante as aulas, de modo que não atrapalhasse a concentração dos participantes. Poderíamos permitir que houvesse música ambiente no laboratório de informática, mas, segundo a informação obtida pela direção da escola, os computadores não tinham caixas de som, visto que outros alunos haviam estragado o equipamento.

O bilhete deixado pelo aluno **MT** mereceu destaque:

Achei muito boa a aula de hoje, acho que vai valer a pena esta pesquisa pois tenho para mim que estarei aprimorando meu inglês. Uma sugestão seria nós enviarmos mensagem perguntando sobre como é a vida deles lá, porque sabemos que eles são atingidos várias vezes ao ano por terremotos, furacões, etc, saber que tipo de atividades eles fazem tanto na escola como em casa. Portanto, acho que essa pesquisa será muito importante tanto para o meu aprimoramento na escrita e na pronúncia da língua inglesa.

MT (bilhete deixado ao término do terceiro encontro – 20/09/2005).

O aluno **MT** acreditava que a atividade de intercâmbio via *e-mail* valeria a pena. Em conversas informais esse aluno comentou que todas as outras experiências diferentes que tinham acontecido na escola não foram adiante. Visto

que nós manifestamos interesse em colocar o laboratório de informática do PROINFO em funcionamento para os alunos da escola, esse participante acreditava em nossa pesquisa como algo sério.

Observamos pelo exemplo mencionado uma atitude autônoma do aluno ao nos dar uma “sugestão” sobre o que poderíamos perguntar aos *keypals* estrangeiros. Esse comportamento sinaliza que o aluno tinha a capacidade de se configurar enquanto “sujeito do discurso”, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998a), ou seja, o aluno poderia desenvolver a capacidade de agir no mundo por meio da palavra na LE nas várias habilidades comunicativas. Em nossa pesquisa, a habilidade trabalhada foi a da escrita em Inglês mediada pelo computador, como forma de permitir ao aluno criar significados por meio do uso da língua.

O aluno **MT** tinha o desejo de enviar *e-mail* para os *keypals* perguntando sobre o modo de vida deles. Esse comportamento aponta que o nosso participante tinha o interesse em se engajar em conversações reais, com falantes reais de Inglês, e não simplesmente se envolver em estudo repetitivo de palavras e estruturas, conforme observamos durante suas aulas na escola pesquisada.

Quanto ao conteúdo do *e-mail*, o participante **MT** gostaria de perguntar sobre a vida dos *keypals* estrangeiros em virtude das catástrofes naturais que eles enfrentavam como, por exemplo, terremotos e furacões. Esse interesse surgiu após o participante em questão ter visualizado a página das vítimas de catástrofes naturais presente no *Kidlink*. Esse comportamento nos mostrou que a utilização de recursos da *Internet* na aprendizagem de Inglês, como o intercâmbio com *keypals* estrangeiros, por exemplo, pode estimular o aluno em sua aprendizagem da língua alvo de forma significativa, uma vez que o aluno tem a oportunidade de expressar suas opiniões por escrito ao invés de simplesmente responder exercícios sistêmicos.

Observemos os bilhetes dos alunos **LJ** e **LO**:

Eu achei legal, mas a minha dificuldade é na hora de digitar. Os pontos positivos são quase tudo menos a parte em que eu fique sem fazer alguma coisa e precisa quase toda hora que a (professora) me ajude. Mas tirando isso foi ótimo.

LJ (bilhete deixado ao término do terceiro encontro – 20/09/2005).

Eu estou achando esta aula muito legal; pois você está nos mostrando coisas novas (diferentes). Espero que na próxima aula não ocorra o mesmo problema de hoje, para não perdermos tempo, ok?

LO (bilhete deixado ao término do terceiro encontro – 20/09/2005).

O aluno **LJ** escreveu que havia gostado de nosso terceiro encontro e expressou sua dificuldade quanto à digitação, visto que achava que tinha que escrever rápido antes que a página expirasse. De fato, isso ocorreu durante a etapa dos registros dos alunos, mas no decorrer das atividades esse empecilho não tornou a acontecer. Quando o aluno mencionado escreveu que não gostava de ficar “sem fazer alguma coisa”, ele estava se referindo ao fato de ter que dividir o computador com o colega e esperar que seu par escrevesse suas mensagens.

Quanto ao bilhete deixado pelo aluno **LO**, encontramos uma frase relevante para nossas atividades: “*você está nos mostrando coisas novas (diferentes)*”. Percebemos que o *Kidlink*, recurso usado para investigar se a existência do laboratório do PROINFO poderia favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês, despertou interesse no participante pela LE, encarada agora como algo novo.

É muito comum ouvirmos alunos reclamarem que detestam as aulas de Inglês porque os professores não trazem coisas diferentes para a sala de aula. Quando os alunos mencionam a palavra “diferente”, querem novidades na aprendizagem da LE, já que o conteúdo ensinado enfoca puramente a gramática. O bilhete do aluno **LO** apresenta, também, críticas quanto aos problemas enfrentados

nesse dia, isto é, a dificuldade da Rede em manter as páginas *on-line* e o aparecimento de janelas indesejáveis, o que resultava em momentos de descrédito nos alunos quanto à continuidade da atividade.

Reconhecemos que a inclusão das novas tecnologias (NTCs) na escola pública é uma das iniciativas do governo federal brasileiro com o intuito de valorizar o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de LE. No entanto, o laboratório de informática do PROINFO na escola selecionada em nossa pesquisa estava sendo subutilizado, uma vez que não percebemos sua exploração consciente por nenhum membro do contexto educacional. Durante toda a nossa pesquisa, o laboratório permaneceu desvalorizado, sujo e empoeirado, sendo alvo de críticas dos nossos participantes.

Além destes fatores, a direção da escola parecia não demonstrar compromisso com o uso crítico da *Internet* no contexto educacional, uma vez que não estimulava os professores a se empenharem em utilizar essa ferramenta em suas aulas. Igualmente, os professores não faziam uso do laboratório de informática porque tinham a *Internet* de fácil acesso para suas pesquisas pessoais e, dessa forma, não necessitavam do laboratório em questão.

Apenas para ressaltar, as aulas de Inglês observadas não incluíram, em nenhum momento, alguma atividade no laboratório do PROINFO. Segundo o professor de LE da turma, o laboratório de informática nunca tinha sido usado pelos professores como recurso pedagógico, a não ser para digitação de trabalhos escolares pelos alunos. A escola pesquisada não havia se apropriado da tecnologia em seu currículo, o que acabava gerando uma subutilização dos computadores.

Em nosso quarto encontro, no dia **22 de setembro de 2005**, os alunos chegaram animados no laboratório porque gostariam de abrir seus *e-mails* para ver

a resposta de confirmação de registro no *kidlink*. Assim que os participantes digitaram o endereço do *site*, os computadores começaram a travar, as páginas demoravam para abrir e janelas de *spams* apareciam a todo o momento deixando os alunos irritados.

Conforme previsto, os alunos começaram a reclamar muito, criticando as máquinas que estavam velhas. O aluno **MT** mencionou ironicamente: “*Ta tudo tão novinho, né?*”. Já o aluno **AM**, ansioso para enviar *e-mails*, pediu para fazer outra atividade e aproveitar o fato de que estavam no laboratório para se divertirem, já que as máquinas estavam travando e apagando sozinhas. Visto que esse não era o nosso objetivo na pesquisa, o aluno cochichou com o colega ao lado que não deixávamos eles fazerem nada.

Reconhecemos que a desmotivação dos alunos nesse dia estava por conta da estrutura do laboratório, uma vez que esse não tinha a supervisão de um técnico até a nossa chegada na escola. Dessa forma, faltava revisão nos computadores para solucionar o problema dos *spams* e das páginas da *Internet* que não conseguiam permanecer *on-line*.

No que diz respeito à *Internet*, o fato de a página do *Kidlink* demorar para carregar não tinha nada a ver com a qualidade do *site*, uma vez que este apresenta uma boa tecnologia, *design* atrativo, *URL* de fácil memorização (<<http://www.kidlink.org>>), *links* padronizados e suporte de colaboradores. O motivo de as páginas demorarem a carregar no laboratório de informática era a baixa velocidade da Rede (128kb) para conectar todas as 11 máquinas locais.

Visto que neste dia os alunos não conseguiram abrir suas contas de *e-mail* para copiar as senhas individuais para navegar no *Kidlink*, os participantes tiveram que usar a senha da pesquisadora para entrar no *kidspace*, um espaço para

que os participantes pudessem trocar mensagens com *keypals* estrangeiros de escolas especificamente registradas no Projeto “*Who Am I?*”, escolhido para nossas atividades interacionais.

Observemos os *e-mails* deixados por nossos participantes em nossa página virtual:

On Thursday September 22, 2005, XXX from Brazil said:

Hello , my name is MT, I'm 13 years old. I'm from Brazil. I study in the XXX. My favorite instrument is Keyboard and to design landscape.

On Thursday September 22, 2005, XXX from Brazil said:

Hello, my name is LJ, I'm 13 years old, study in the XXX. I'm from Brazil. I love dog's and love rock. My favorite color is bleck and pink. I'm taste of to play voleyboll.

On Thursday September 22, 2005, XXX from Brazil said:

My name is PP, I study to at school XXX .About my name , I dont know nothing , I think that in the Usa PP no is very famous, what you think? I love Avril Lavigne. I'm from Brazil. I living whit my mather and have two best friend.

Mencionamos anteriormente que os nossos alunos se envolveram com as apresentações dos *kidlinkers* e tentaram seguir o mesmo modelo de respostas. Podemos observar pelos exemplos acima citados que os alunos **MT**, **LJ** e **PP** se apresentaram praticamente da mesma forma: nome, idade, nacionalidade, nome da escola e algumas de suas preferências, como tocar teclado, e desenhar paisagens, segundo o aluno **MT**.

Quanto ao aluno **LJ**, esse mencionou o tipo de animal preferido, bem como o estilo musical, cores e esporte favoritos. O nome da escola era fundamental no Projeto “*Who Am I?*”, visto que era por meio dessa identificação que os *keypals*

engajados no mesmo Projeto poderiam corresponder entre si.

Contudo, notamos uma atitude autônoma diferente ao observarmos o *e-mail* escrito pelo aluno **PP**. Fazia parte de nossos objetivos investigar até que ponto o aluno da escola pública em questão conseguiria desenvolver a habilidade da escrita mediada pelo computador, usando o Inglês para comunicação em interações reais nessa LE. Porém, nossa meta era que o aluno usasse a língua para se comunicar, a fim de expressar suas opiniões e pensamentos com algum propósito significativo na vida do aprendiz, de modo que o Inglês não fosse encarado apenas como um conjunto de regras a serem memorizadas.

No caso do aluno **PP**, sua mensagem estava condizente com uma das tarefas do Projeto “*Who Am I?*”, que era investigar a origem do nome dos participantes. Esse aluno escreveu que desconhecia a origem de seu nome e conseguiu argumentar que acreditava que seu nome não fosse muito conhecido, ou “famoso”, nos Estados Unidos da América (EUA). Além desse argumento, o aluno em questão deixou uma pergunta em aberto para estimular outros *keypals* a responder e, dessa forma, iniciar um processo de intercâmbio na LE. Finaliza seu *e-mail* escrevendo sobre a sua cantora preferida, sua nacionalidade, com quem morava e que tinha dois grandes amigos.

Notamos, assim, que as mensagens escritas por nossos participantes indicaram que a inclusão da *Internet* na escola pública seria favorável ao desenvolvimento de atividades da escrita no contexto do ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública. O descrédito dos envolvidos no processo de aprendizagem de Inglês na rede pública de ensino poderia ser revertido em estímulo para desenvolver um ensino diferente, motivador, engajado em problemas do nosso

cotidiano se o contexto educacional soubesse aproveitar os recursos oferecidos pelo laboratório de informática do PROINFO, fundado na escola desde o ano 2000.

Não podemos deixar de comentar a menção do aluno **PP** aos EUA quando escreveu sua mensagem em nossa página no *site Kidlink*. Os nossos participantes tinham a imagem de que o Inglês era falado apenas nesse país. Certa ocasião o aluno **AM**, ao visualizar suas respostas às quatro questões de registro na página do *kidlink*, mencionou: “*Ai, que chique! Estou me sentindo uma americana!*”.

Explicamos aos nossos participantes que a língua inglesa não era falada apenas nos EUA, mas tratava-se de uma língua global usada por pessoas de diferentes nacionalidades para se comunicar. Igualmente, tentamos minimizar a visão alienada dos nossos participantes de glorificação da cultura americana, como se essa fosse superior às demais, argumentando que não havia motivos para que esse aluno se sentisse importante apenas porque estava aprendendo Inglês. Afinal de contas, aprender uma LE é direito legal do indivíduo.

Visto que neste dia a *Internet* estava muito lenta e os alunos tinham que esperar os parceiros escrever suas mensagens para depois eles escreverem as suas, os alunos **AM** e **LO** não conseguiram escrever suas mensagens em virtude do término da aula. Contudo, deixaram registrados os bilhetes do dia, conforme veremos a seguir:

Apesar da aula de hoje ter sido ou ter tido emprevistos foi mais uma aula legal. E eu tenho certeza que nós vamos conseguir pelo menos um dia ter uma aula do começo ao fim sem emprevistos. Mas temos que ter paciência, pois “as portas que Deus abre ninguém mais fecha”.

PP (bilhete deixado ao término do quarto encontro – 22/09/2005).

Eu gostei do dia de hoje, tirando a parte da vergonha eu queria ser aceita no kidlink. Mas foi bom.

LJ (bilhete deixado ao término do quarto encontro – 22/09/2005).

O bilhete do aluno **PP** reflete o descaso institucional em relação ao laboratório de informática do PRONFO na escola investigada. Além de subutilizado, os computadores não passavam por revisão técnica periodicamente. Os imprevistos citados pelo aluno em questão se referiam à lentidão da *Internet* e à dificuldade de algumas máquinas em manter as páginas *on-line*. O aluno **LJ** relatou que sentiu vergonha por não ter sido registrado no *Kidlink* juntamente com seus colegas. Pedimos desculpas e explicamos várias vezes aos nossos participantes que o laboratório carecia de alguns cuidados.

Observemos os demais bilhetes:

Bom, hoje não foi muito agradável pra mim! Não deu nada certo pra mim! Não consegui mandar o email, não li os meus. Mas tudo bem, os computadores estão bem velhos.

LO (bilhete deixado ao término do quarto encontro – 22/09/2005).

O aluno **LO** também reclamou das condições precárias dos computadores, englobando a *Internet*, visto que não conseguiu enviar os *e-mails* que gostaria. O motivo foi que esse aluno tinha dificuldades em escrever seus *e-mails* na LE e precisava consultar freqüentemente o dicionário bilíngüe (Inglês/ Português/ Inglês). Dessa forma, enquanto o aluno formulava e escrevia suas mensagens, a página expirava e ele não conseguia enviar os *e-mails*.

No entanto, os dados que analisamos até aqui nos mostram que o trabalho em parceria com o *Kidlink* poderia ampliar as oportunidades de praticar a escrita a fim de se comunicar com falantes reais de Inglês. Observemos os próximos bilhetes:

Para mim a aula está sendo muito produtiva. Mal começou as aulas e já notei uma melhor forma de escrever em inglês. (Professora) você está fazendo um ótimo trabalho.

MT (bilhete deixado ao término do quarto encontro – 22/09/2005).

Gostei muito da aula de hoje. Só faltou a música mas tudo bem.

AM (bilhete deixado ao término do quarto encontro – 22/09/2005).

O aluno **MT** relatou que estava percebendo mudanças em sua escrita na língua alvo, visto que nossas aulas estimulavam os participantes a usarem a língua com um propósito significativo, isto é, ser capaz de comunicar seus pensamentos e sentimentos. Esse aluno pôde perceber que a aprendizagem de Inglês é algo vivo, dinâmico, e não algo frio como, por exemplo, decorar listas de verbos e de vocabulário isolados de um contexto. O aluno **AM**, apesar de também não ter enviado suas mensagens, gostou da aula e reclamou novamente da falta de música no laboratório.

Em nosso quinto encontro, no dia **27 de setembro de 2005**, os alunos receberam um *e-mail* de uma professora norte-americana, também engajada no Projeto “*Who Am I?*”. A professora se apresentou e imediatamente perguntou qual o tipo de comida que os nossos alunos gostavam, quais as línguas eram faladas na escola, qual o tamanho da escola, da cidade e, por fim, onde ficava a nossa cidade. Os participantes ficaram empolgados com o primeiro *e-mail* de contato estrangeiro que receberam e logo começaram a escrever suas próprias mensagens:

On Tuesday September 27, 2005, said:

Hi, my name is PP, I'm 13 years, my birthday is 15/02, I like Brazil and I think USA very beautiful country. I live in Uberlândia Brazil. I'm from school XXX. I like pasta. about my school is very big.

Não nos preocupamos, a princípio, em corrigir a forma escrita dos nossos alunos, pois de acordo com um de nossos objetivos específicos, pretendíamos

verificar em que medida o aluno da escola pública investigada sentir-se-ia estimulado a desenvolver a habilidade da escrita, mediada pelo computador, usando o Inglês para comunicação em interações reais nessa língua. Obviamente, auxiliávamos os alunos em suas dúvidas quanto à escrita e significados, além da ajuda dos pares e dos dicionários bilíngües (Inglês/ Português/ Inglês).

Observamos que o aluno **PP** se apresentou, mencionou sua idade e a data de seu aniversário, e respondeu às perguntas da professora norte-americana ao escrever sobre a localização de nossa cidade, o tipo de comida preferida e o tamanho da escola brasileira engajada no Projeto. Esse aluno escreveu à professora em questão que achava seu país muito bonito; talvez uma forma de conquistar esse *keypal* para futuras conversações.

Observemos o *e-mail* de **LO**:

On Tuesday September 27, 2005, said:

Hello, my name is LO, i'm 13 years old. my birthday is day november 22. I'm from Uberlândia-Brazil, i'm from school XXX. How is your school? my school is big! You like yor city? i'm love mine.

Esse aluno, além de seguir os mesmos passos do colega **PP**, iniciou um processo de conversação com a professora norte-americana ao indagar sobre a escola em que ela trabalhava e se ela gostava de sua cidade, visto que nosso participante argumentou que gostava do local em que vivia.

Analisemos os *e-mails* dos alunos **LJ** e **AM**, respectivamente:

On Tuesday September 27, 2005, said:

Hello, my name is LJ, i'm from Uberlândia-Brazil, state of Minas Gerais. I'm from school XXX, i'm like of my school, and you like of yours? My school have it's name to reverence of one teacher that died. i'm like my name, and you like of your?

O aluno **LJ** explicou sobre a origem do nome de sua escola, em conformidade com o Projeto Cultural em que estávamos engajados. Ele pesquisou sobre a história de sua escola a fim de escrever para o *keypal*. Esse participante também estabeleceu um processo de comunicação ao deixar uma pergunta para a professora norte-americana responder.

On Tuesday September 27, 2005, said:

My name is AM. I live in Uberlândia from Brazil. I from school XXX. I like pasta. I like very my city. I like play voleyball. I hope like me.

O aluno **AM** escreveu sobre o tipo de comida que gostava e terminou seu *e-mail* falando sobre a esperança de que a professora gostasse dele. Essa frase surgiu devido ao anseio desse participante em conseguir amigos virtuais a fim de interagir pela escrita em Inglês, pois até esse momento, apenas a professora norte-americana havia estabelecido contato com os nossos alunos pesquisados.

Finalmente, temos o *e-mail* enviado pelo aluno **MT**:

On Wednesday September 28, 2005, said:

Hello, my name is MT, I'm 13 yeras old, my birthday is 29 of september. My school is a big and many students. We speak portuguese. The name of my school is XXX. My state is Minas Gerais - Brazil. You is teacher or head of school?

Este aluno se apresentou e respondeu à outra pergunta feita pela professora norte-americana, a qual, por sua vez, gostaria de saber sobre o tamanho e a quantidade de alunos da escola dos alunos brasileiros envolvidos no Projeto “*Who Am I?*”. O aluno **MT** também tenta estabelecer contato com a professora mencionada ao terminar seu *e-mail* com uma pergunta, o que pressupõe que a mesma iria responder ao contato de nosso participante.

Ao término deste nosso encontro, os alunos deixaram bilhetes que demonstravam sua motivação ao conseguirem enviar seus primeiros *e-mails* em Inglês para uma correspondente real, a professora norte-americana:

Eu adorei a aula de hoje. Os computadores não deram defeitos, foi uma aula tranqüila (light). Adorei ter recebido uma mensagem da professora dos EUA. Estou aproveitando o máximo dessa aula.

PP (bilhete deixado ao término do quinto encontro – 27/09/2005)

Hoje a aula foi muito legal! As minhas mensagens todas foram mandadas com sucesso. Pois eu queria continuar com essas aulas, pois eu achei muito legal.

LO (bilhete deixado ao término do quinto encontro – 27/09/2005)

Observamos, pelos bilhetes acima, que o nosso encontro do dia 27 de setembro de 2005 foi o mais produtivo e motivador. As páginas da *Internet* não demoraram a carregar, não apareceram *spams* e as máquinas não apagaram por conta própria. O fator mais estimulante da aula foi o recebimento do *e-mail* da professora norte-americana, interessada em fazer contato com os nossos participantes. Os alunos escreveram e conseguiram enviar seus *e-mails* sem que a página expirasse.

Tanto o aluno **PP** quanto o aluno **LO** comprovaram nossa hipótese de que a inclusão da tecnologia presente no laboratório de informática do PROINFO na escola pública investigada poderia estimular os participantes da pesquisa a desenvolver a habilidade da escrita em Inglês, mediada pelo computador, em interações com *keypals* estrangeiros via *e-mail*. Os participantes relataram que estavam gostando das aulas e queriam continuar envolvidos nessa pesquisa, visto que eles puderam vivenciar o Inglês de forma real ao verem a possibilidade de conversar com falantes da língua. As nossas atividades contribuíram para que os alunos enxergassem sentido em aprender a LE, ao contrário das aulas observadas

em seu contexto de aprendizagem, as quais enfocavam puramente exercícios gramaticais.

Observemos os demais bilhetes:

Eu gostei da aula de hoje, mas o que eu não gostei foi eu não poder usar a minha senha e ter que usar a da (Professora).

LJ (bilhete deixado ao término do quinto encontro – 27/09/2005)

Eu adorei a aula de hoje, só acho que devia ter uma musiquinha. Eu não estou desanimada, tá? Ah! Eu queria que continuasse essa pesquisa pois estou gostando muito.

AM (bilhete deixado ao término do quinto encontro – 27/09/2005)

A aula de hoje pra mim foi produtiva porque como você mesmo falou meus dados estão sendo visto no mundo inteiro. Estas aulas me ajudaram muito principalmente na escrita. Para mim não existe nenhum ponto negativo, somente existem pontos positivos. Achei também essencial o uso do dicionário, ele nos mostra a forma de escrever certo as palavras. Portanto, acho que estas aulas só estão me trazendo bons resultados.

MT (bilhete deixado ao término do quinto encontro – 27/09/2005)

Não podemos ignorar que tivemos reclamações ao longo das atividades.

Além do fato de a *Internet* ser lenta e ter dificuldades em manter as páginas carregadas, o aluno **LJ** reclamou sobre a questão das senhas para usar o *Kidlink*. Conforme já mencionamos anteriormente, os dados desse aluno em especial não foram enviados juntamente com os dados dos outros alunos. Portanto, ele não havia recebido sua senha específica para navegar no *site*, tendo que usar a nossa.

O aluno **AM** reclamou, novamente, quanto ao fato de não colocarmos música no laboratório de informática. O aluno **MT**, por sua vez, percebeu a relevância do Inglês para comunicação com povos de diferentes nacionalidades, principalmente quando visualizou seus *e-mails* na Rede disponíveis para que qualquer pessoa no mundo pudesse ler. Reconheceu a importância da escrita na língua alvo se quisesse se comunicar com estrangeiros via *e-mail*, por isso mencionou a questão do uso do dicionário para consultar a forma “correta” das palavras.

Essa atitude revelava um comportamento presente nas aulas rotineiras de Inglês dos nossos participantes, pois eles estudavam a gramática e tinham como preocupação apresentar o conhecimento sistêmico de forma correta. Entretanto, argumentamos que o propósito dos *e-mails* enviados era comunicar, expressar seus pensamentos, sem ter como preocupação máxima a precisão das palavras escritas. Obviamente, ajudamos os alunos a selecionar as palavras no dicionário que mais se adequavam ao conteúdo da mensagem, e explicamos o porquê dessas escolhas. Dessa forma, as atividades contribuíram, também, para o reconhecimento da relevância do conhecimento gramatical na aprendizagem de Inglês.

Todos os dados analisados até o momento sinalizam que a troca de *e-mails* ente os alunos participantes e uma professora norte-americana estimulou em nossos alunos a escrita da LE visando interagir com outros *keypals* estrangeiros. O fato de poder usar a língua para se comunicar, ao contrário de praticar exercícios gramaticais vazios de significado no dia-a-dia, estimulou o aluno da escola pública a buscar possibilidades de produção da escrita na língua alvo.

Ressaltamos que os alunos solicitaram a tradução da pesquisadora apenas para responder às perguntas de cadastro e para entender a primeira mensagem enviada por uma professora norte-americana. Após essa fase, os alunos usaram as respostas de outros participantes cadastrados no *Kidlink* como estratégias para desenvolver suas próprias mensagens. Contudo, mesmo copiando o estilo das mensagens, estimulamos nossos alunos a escrever o conteúdo de seus *e-mails* de forma pessoal, de modo a expressarem seus próprios pensamentos.

No entanto, os nossos alunos não estavam satisfeitos com os *e-mails* da professora norte-americana; eles gostariam de se corresponder com outros falantes. Por isso, em nosso último encontro, no dia **29 de setembro de 2005**, apresentamos

uma lista de discussão aos participantes, na qual eles poderiam escrever *e-mails* sobre o assunto que desejassem, bem como poderiam convidar outros alunos para conversar.

Analisemos esses *e-mails*, respectivamente:

Date: Thu, 29 Sep 2005 08:06:07 -0500
From: PP <[log in to unmask]>
Subject: meet me

Hello, my name is PP. I study to school XXX. I love music and my preferred singer is Avril Lavigne, Evanescence and Blink 182. My preferred food is pasta and chocolate. I love play voleiball and sing .To hope that you write for me. kisses.

Date: Thu, 29 Sep 2005 08:08:00 -0500
From: LO <[log in to unmask]>
Subject: Invite

Hello, my name is LO, i'm from Brazil live Uberlândia- of the state Minas Gerais. Amybody wish tc with me? I adore phay handbal, i'm 13 years old. Adore watch films, my band favorite is Charle brown jr. Adore chocolate!

Visto que os alunos estavam ansiosos para se corresponderem com *keypals* diferentes, orientamos que eles enviassem *e-mails* para a lista de discussão do Projeto “*Who Am I?*” convidando outros falantes de Inglês para trocarem *e-mails* entre si. Sugerimos que os alunos especificassem no campo ‘assunto’ o motivo pelo qual eles estavam enviando o *e-mail*.

Conforme notamos, o aluno **PP** escreveu “*Meet me*” e o aluno **LO** escreveu “*Invite*” no campo ‘assunto’, respectivamente. Ambos expressaram em seus *e-mails* que gostariam que alguém lhes escrevessem. Para atrair a atenção dos *keypals*, os nossos participantes leram alguns *e-mails* de outros alunos na lista de discussão com o intuito de seguir o mesmo modelo de interação.

Segundo os exemplos citados, observamos que o aluno **PP** se apresentou, mencionou o nome da escola, os tipos de música e de comida

preferidas e, por fim, termina o *e-mail* manifestando sua esperança de que algum *keypal* retorne sua mensagem. Quanto ao aluno **LO**, notamos que ele manifestou, diretamente por meio de pergunta, se alguém gostaria de teclar com ele. Igualmente, esse participante também escreveu sobre seus gostos a fim de encontrar algum *keypal* com o perfil semelhante.

Notemos os seguintes *e-mails*:

Date: Thu, 29 Sep 2005 08:17:27 -0500
From: LJ <[log in to unmask]>
Subject: Friendship

Hello, my name is LJ, i would like of to do friendship with you. I like of to play voley and handebol, my favorite color is pink and black. I to adore dogs. Would like to be to invite you to write me. I to like of dance, and love rock with Avril lavigne, link park, Evanescence and others. You speak portuguese?

Date: Thu, 29 Sep 2005 07:54:06 -0500
From: AM <[log in to unmask]>
Subject: friendship

Hello, my name is AM, I'm player voleiball, I study to school XXX. My prefered food is pasta. I study music and my prefered singer is Evanescence and Pitty. I would adore do very frindship and that you write for me.

Observamos que os alunos **LJ** e **AM** especificaram no campo 'assunto' que seus interesses eram fazer amizade. O aluno **LJ**, além de se apresentar e mencionar seus gostos, fez um convite duplo para que os *keypals* estrangeiros lhe escrevessem, pois gostaria de criar novas amizades. O aluno **AM** também se apresentou e escreveu que gostaria de fazer amizades e que alguém lhe escrevesse.

Os seguintes *e-mails* apresentam em seu conteúdo um engajamento mais crítico dos participantes em interação com um assunto específico apresentado pela professora norte-americana:

Date: Thu, 29 Sep 2005 08:32:10 -0500
From: LO <[log in to unmask]>
Subject: Re: Our school
Comments: To: Ginger Long <[log in to unmask]>

Hello Ginger and students, here is LO here of Brazil, you spoke what happen tornados in your city. What you do when it arrive?

A professora em questão havia enviado um *e-mail* para os nossos participantes relatando sobre os tornados que freqüentemente ocorriam em seu Estado, o *Illinois*. Por isso, quiseram escrever *e-mails* à professora mencionada com o intuito de estabelecer um diálogo sobre as catástrofes do fenômeno natural que afligia o Estado americano.

Podemos notar no *e-mail* do aluno **LO** seu interesse em manter o intercâmbio conversacional ao indagar à professora americana sobre qual a atitude tomada pela mesma quando os tornados chegavam, ou seja, nosso participante queria saber qual era a reação da professora mencionada diante das ameaças dos tornados.

Analisemos o *e-mail* de **LJ**:

Date: Thu, 29 Sep 2005 08:46:39 -0500
From: LJ <[log in to unmask]>
Subject: Re: Our school
Comments: To: Ginger Long <[log in to unmask]>

Hello Ginger, how are you? What you to do when the tornado arrives? with you to stay know who the tornado will arrives? Hope you to send a message.

O *e-mail* do aluno **LJ** também manifestou interesse semelhante ao do colega **LO**. Esse participante questionou sobre a reação da professora quando o tornado chegava, como ela ficava sabendo que o fenômeno ia acontecer e pediu para que seu *keypal* respondesse ao *e-mail*, pois manifestou interesse em conhecer o assunto discutido.

Abaixo temos o *e-mail* de **PP**:

Date: Thu, 29 Sep 2005 08:21:51 -0500
From: PP <[log in to unmask]>
Subject: Re: Our school
Comments: To: Ginger Long <[log in to unmask]>

Hi Ginger and students! I would like know how you do when the tornado to arrive in your city and if it cause many danes. Many people die when the tornado arrive? What frequency does it occur in your city?

O aluno **PP** também questionou sobre a reação da professora quando o tornado chegava e demonstrou interesse em conversar sobre o assunto ao perguntar se o fenômeno causava muitos danos à população, como a morte, por exemplo. O participante ainda questionou qual a frequência com que os tornados aconteciam na cidade da professora.

Finalmente, analisemos o último *e-mail* enviado:

Date: Thu, 29 Sep 2005 08:42:57 -0500
From: AM <[log in to unmask]>
Subject: Tornado
Comments: To: Ginger Long <[log in to unmask]>

Hello, Ginger and students, what you mean to tell "your city is at the mouth of the river Mississippi?". How you feel when this ocure? The houses are wood or brick? Wher you shelter how the tornado arrive?.

O aluno **AM** inicia seu *e-mail* com uma pergunta de curiosidade. O participante havia lido na página da professora americana sobre a localização de sua cidade. Visto que não havia entendido a explicação, enviou o *e-mail* acima para esclarecer sua dúvida. Após essa pergunta, o aluno **AM** inicia a conversação sobre o assunto discutido pelos demais colegas, o fenômeno dos tornados, e indaga como a professora americana se sente mediante os acontecimentos. Esse participante ainda questiona sobre a constituição das residências americanas e em que lugar a população se escondia durante a manifestação do fenômeno natural.

Os nossos dados sinalizam que o aluno da escola pública investigada, em interação com *keypals* estrangeiros, conseguiria desenvolver a habilidade da escrita

mediada pelo computador usando o Inglês para comunicação em interações reais nessa língua. Os nossos participantes não tiveram oportunidade de interagir com falantes diversos, visto que apenas a professora norte-americana enviava *e-mails* aos nossos alunos. Contudo, observamos pelos *e-mails* analisados que os participantes sentiram-se estimulados pelas interações com a professora mencionada ao demonstrar atitudes autônomas durante a confecção de suas mensagens.

Notamos que em certos *e-mails* os alunos haviam copiado o estilo das respostas contidas no *site Kidlink*, como por exemplo, a forma de apresentação, a referência aos tipos de esportes e estilos musicais preferidos, entre outros. Porém, conforme pudemos analisar nos *e-mails* referentes aos tornados, todos os participantes demonstraram um comportamento crítico, individual, ao questionar aspectos referentes ao fenômeno natural que ocorria na cidade da professora americana. Notamos, por exemplo, que o aluno **PP** demonstrou preocupação quanto às conseqüências sentidas pela população americana em virtude dos tornados. O aluno **AM** também quis saber onde as pessoas se escondiam na iminência dos tornados.

As perguntas enviadas por nossos participantes na lista de discussão do Projeto revelaram que esses alunos tinham interesse em conversar em Inglês por meio da escrita com o intuito de estabelecer e manter diálogos com *keypals* diferentes. No entanto, por motivos técnicos, tivemos que interromper nossas atividades. O laboratório iria passar por uma reestruturação, segundo o diretor da escola. Tentamos não perder contato com os alunos e propusemos reiniciar as atividades no início do ano letivo seguinte, visto que todos os participantes iriam continuar estudando na mesma escola. Entretanto, encontramos o laboratório

novamente fechado, desorganizado, em virtude de uma construção na sala ao lado. Dessa forma, não pudemos retomar as atividades com a *Internet*, e encerramos nossos encontros com a aplicação de um questionário final (APÊNDICE C), conforme analisaremos a seguir.

3.2.2 O questionário final

Aplicamos esse questionário (APÊNDICE C) para que os alunos se posicionassem acerca do processo de ensino e aprendizagem de Inglês durante as atividades desenvolvidas no ano de 2005, no laboratório de informática do PROINFO existente na escola pública escolhida para a pesquisa.

A primeira questão perguntava se o aluno havia gostado de participar das nossas atividades no laboratório de informática da própria escola. Todos os 5 participantes afirmaram que sim, sendo que duas respostas merecem consideração:

“Acho que foi uma maneira descontraída de aprender inglês, não foi tudo a mesma coisa aquela chatisse de sala de aula” (aluno AM).

“Porque eu achei que eu aprendi mais do que dentro da sala de aula” (aluno LJ).

De acordo com os exemplos acima, os alunos gostaram das atividades propostas uma vez que essas haviam sinalizado um modo ‘descontraído’ de aprender Inglês, diferente do contexto de ‘sala de aula’. Conforme pudemos observar no início da pesquisa, as aulas de LE no contexto de aprendizagem, na visão de nossos participantes, eram monótonas, centradas na resolução de exercícios estruturais. A oportunidade de sair de sala para outro ambiente de aprendizagem, bem como a realização de atividades em duplas durante interação

com uma professora norte-americana, havia motivado os alunos a aprender Inglês na escola pública.

Perguntamos na questão 02 qual era a reação dos alunos quando tinham que estudar Inglês na escola pública. Os alunos responderam que se sentiam entediados, que as aulas eram cansativas, chatas e que as mesmas sempre foram alvo de 'piadinhas'.

Na questão 03 indagamos aos alunos como eles passaram a encarar a aprendizagem de Inglês após a realização de nossas atividades no laboratório de informática usando a *Internet*. Os 5 participantes mencionaram que deixaram de sentir medo excessivo da disciplina, visto que perceberam que aprender Inglês pode ser mais 'divertido'.

Quanto às questões 04 e 05, perguntamos especificamente sobre o material escolhido para a pesquisa no *site Kidlink*. Os alunos responderam que haviam gostado do *site*, visto que foi uma oportunidade de conhecer outras culturas, o pensamento de outros povos. Os participantes também mencionaram que o *site* era 'interessante' e que 'chamava a atenção' de quem explorasse, já que o *design* era atrativo e o conteúdo era exclusivo para adolescentes de qualquer parte do mundo.

O único motivo decepcionante para os alunos foi o fato de não trocaram *e-mails* com mais pessoas, sendo que durante as aulas no laboratório de informática apenas a professora norte-americana havia feito contato com eles. Ressaltamos que os nossos alunos foram estimulados a enviar *e-mails* para a lista de discussão do "Who Am I?", na tentativa de conseguir *keypals* variados para trocar informações por meio da escrita. Porém, em virtude das dificuldades enfrentadas em continuar com a pesquisa, tivemos que parar com as atividades na *Internet*. Por isso os alunos não

tiveram a oportunidade de ver o retorno de seus *e-mails* enviado por adolescentes, conforme pudemos observar dias depois do encerramento do intercâmbio com a professora citada.

Por fim, a questão 06 indagava se o aluno acreditava que poderia convencer seus futuros professores de Inglês a usar o laboratório de informática da escola nas aulas da LE. Observemos algumas respostas:

“Sim. Porque eu acho que aprende mais e é mais interessante” (aluno **LJ**).

“Não, pois não só o professor de Inglês mas todos eles não têm a mínima vontade de usá-lo ou então não estavam interessados” (aluno **MT**).

“Bem, [...] parece que o laboratório é só de enfeite então fica meio difícil, mas podemos conversar” (aluno **AM**).

Dos 5 participantes, apenas o aluno **LJ** acreditava que poderia convencer seu professor de Inglês a usar o laboratório. No entanto, as respostas dos alunos **MT** e **AM** refletem uma realidade totalmente diferente. A escola pública investigada, cujo laboratório de informática do PROINFO existia em seu contexto desde o ano 2000, não havia adotado estratégias inclusivas da tecnologia em seu currículo. Assim como a resposta do aluno **AM**, outros alunos reclamavam que o laboratório mencionado era apenas de fachada.

As diretrizes do PROINFO mencionam que o projeto de informatização da escola pública pretendia introduzir melhorias no processo de aprendizagem do indivíduo, bem como diversificar espaços de construção do conhecimento. No entanto, os nossos dados revelaram que a escola pública investigada não estava condizente com a proposta do Mec (1997) na implementação do referido Projeto em seu contexto, uma vez que presenciamos o laboratório fechado várias vezes, com máquinas quase sempre estragadas, sem utilização pelo corpo docente.

Entretanto, os resultados obtidos pelas atividades que implementamos no laboratório de informática do PROINFO da escola investigada sinalizam que mesmo em um ambiente pequeno, limitado por dificuldades tanto institucionais quanto operacionais, é possível se apropriar da tecnologia presente na escola como apoio para a aprendizagem de Inglês de forma inclusiva.

O *site Kidlink* apresenta oportunidades variadas para engajar aprendizes de Inglês com *keypals* estrangeiros, uma oportunidade de usar a *Internet* para interagir com falantes reais na aprendizagem da língua alvo. Os *e-mails* analisados em consonância com o Projeto “*Who Am I?*” apontam que os alunos investigados tiveram oportunidade, apesar de poucos encontros, de desenvolver possibilidades de escrita em Inglês em interações via *e-mail* com uma professora norte-americana.

Com o advento da *Internet*, não há como negar que os professores de Inglês podem usar essa ferramenta em suas aulas, mesmo que seja em atividades simples, para trabalhar as quatro habilidades comunicativas. No mundo globalizado em que vivemos não é mais possível afirmar que apenas a habilidade da leitura cabe no contexto de ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública, principalmente para aquelas escolas que possuem um laboratório de informática criado segundo as diretrizes do PROINFO.

De acordo com Paiva (2000, p. 26), “escola mal equipada é falta de vontade política”. Ousamos dizer que a subutilização de equipamentos nas escolas também é falta de vontade política, além de ser um desrespeito ao aluno que tem o direito de usufruir dos recursos tecnológicos em benefício de sua aprendizagem. Nossas atividades no contexto investigado mostraram que a inclusão da *Internet* estimulou os participantes da nossa pesquisa a desenvolver atividades de escrita em Inglês, mediada pelo computador, em interações reais nessa língua.

Dando conclusão a este trabalho, apresentamos a seguir as Reflexões Finais sobre a presente investigação.

REFLEXÕES FINAIS

A *Internet* é, sem dúvida, a maior das revoluções tecnológicas do século 21. Na área de ensino e aprendizagem de Inglês, essa ferramenta oferece variadas possibilidades de interação intercultural, permitindo aos alunos um engajamento social significativo com falantes reais da LE.

Propusemos nesta investigação uma experiência educacional envolvendo o laboratório de informática do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) existente em uma escola pública de ensino fundamental. O PROINFO foi criado pelo MEC em 1997 a fim de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral investigar até que ponto a existência do laboratório de informática do PROINFO poderia favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês na escola pública investigada. Intencionamos, também, como nosso objetivo específico, verificar em que medida o aluno da escola pública em questão sentir-se-ia estimulado a desenvolver atividades de escrita, mediada pelo computador, usando o Inglês para comunicação em interações reais nessa língua.

Na Introdução mencionamos o Projeto Cultural “*Who Am I?*”, no *site Kidlink*, selecionado pela pesquisadora como estímulo para o desenvolvimento da habilidade da escrita em Inglês, em um contexto real, por meio de discussões significativas via *e-mail* com *keypals* estrangeiros acerca de problemas globais.

No Capítulo 1 abordamos alguns subsídios teóricos sobre a concepção de ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública, tomando como referência os PCN-LE para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a), a Proposta Curricular de Inglês da Educação Básica de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005) e as diretrizes do PROINFO (MEC, 1997) visando à inclusão digital na rede pública de ensino. Em virtude do recurso tecnológico utilizado, nos pautamos, também, nos princípios do CALL, do *e-mail*, do sócio-interacionismo e da autonomia no meio virtual.

No Capítulo 2 situamos o contexto da presente investigação e tratamos da metodologia da pesquisa, à luz do paradigma de pesquisa qualitativa, de base etnográfica.

No Capítulo 3 apresentamos e discutimos os dados coletados nesta investigação, conforme os pressupostos teórico-metodológicos adotados na pesquisa.

Visando investigar o desenvolvimento de possibilidades da escrita em Inglês, por meio da utilização do *site Kidlink*, elaboramos as seguintes indagações principais:

1.A existência do laboratório de informática do PROINFO pode favorecer a inclusão da *Internet* nas aulas de Inglês na escola pública?

2.Em um ambiente virtual, enriquecido pela interação com *keypals* estrangeiros, o aluno da escola investigada sentir-se-á estimulado a desenvolver a habilidade da escrita em Inglês?

As análises revelaram que o contexto de aprendizagem de Inglês dos nossos participantes desestimulava a aprendizagem da LE, uma vez que o conteúdo

era apresentado de forma descontextualizada, com atividades mecânicas em forma de tópicos gramaticais, sem propiciar aos aprendizes uma reflexão sobre a importância da língua alvo no mundo globalizado em que vivemos.

De acordo com os dados apresentados e discutidos ao longo deste estudo, verificamos que o laboratório de informática havia sido criado naquela instituição no ano 2000, em conformidade com as diretrizes do Mec (1997). No entanto, até o ano 2005, quando iniciamos nossa pesquisa naquele contexto, notamos que o referido laboratório funcionava apenas no “papel”, isto é, no contexto de nossa investigação, o laboratório de informática não estava exercendo a função prevista nas diretrizes do PROINFO, na escola pública em questão.

Segundo as referidas diretrizes, a informatização da escola pública pretendia introduzir melhorias no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo, bem como diversificar espaços de construção do conhecimento. Ainda em consonância com o PROINFO, a inclusão da *Internet* na rede pública deveria permitir as emancipações individuais e coletivas, voltadas para o progresso e a expansão do conhecimento.

No entanto, os alunos investigados nunca tiveram a oportunidade de explorar esse laboratório até nossa chegada ao colégio, visto que a Rede não estava disponibilizada para uso educacional até o momento em que chegamos à escola para realizar nossa investigação. Dessa forma, as aulas de Inglês no contexto analisado eram concentradas apenas em sala de aula.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998a), os professores de LE, especificamente de Inglês, deveriam encontrar novos modos de revitalizar o ensino de línguas por meio de recursos tecnológicos em benefício da aprendizagem, uma vez que o ensino de Inglês na rede pública foi reduzido a exercícios estruturais,

muitas vezes descontextualizados. Isso não significa que o ensino do conhecimento sistêmico seja irrelevante; pelo contrário, as formas gramaticais são necessárias, mas não deveriam ser aprendidas isoladamente, e sim, em situações significativas de comunicação. O aluno deveria encontrar oportunidades para usar as formas gramaticais a fim de expressar suas intenções comunicativas, senão o ensino da LE não terá relevância em seu processo de aprendizagem.

Assim, implementamos atividades de intercâmbio com *keypals* estrangeiros no laboratório de informática do PROINFO da escola investigada. Por meio do Projeto Cultural “*Who Am I?*” os nossos alunos puderam trocar informações significativas com uma professora norte-americana, no Estado de *Illinois*, que se mostrou interessada em conversar com nossos alunos.

O conteúdo dos *e-mails* escritos e enviados por nossos participantes sinalizou um comportamento crítico ao questionar aspectos referentes às catástrofes naturais que ocorriam na cidade da professora mencionada, como por exemplo, os tornados. Exemplos desses *e-mails* podem ser verificados no registro do dia **29 de setembro de 2005**, com os participantes **LO, LJ, PP e AM**.

As atividades com *e-mails* também nos mostraram que a utilização de recursos da *Internet* na aprendizagem de Inglês pode estimular os alunos a desenvolver a habilidade da escrita na LE em um contexto real, uma vez que o aluno tem a oportunidade de expressar suas opiniões por escrito ao invés de simplesmente responder a exercícios gramaticais.

Os exemplos registrados nos dias **27 e 29 de setembro** foram os mais produtivos. Em certos *e-mails* os alunos haviam copiado o estilo das respostas contidas no *site Kidlink*, como por exemplo, a forma de apresentação, a referência aos tipos de esportes e estilos musicais preferidos, entre outros. Já em outros *e-*

mails, relacionados a um assunto específico, os participantes tentaram estabelecer contato com diferentes *keypals* ao enviar perguntas para os participantes engajados na lista de discussão do Projeto “*Who Am I?*”, o que pressupunha que os *keypals* iriam responder ao contato de nossos alunos.

Os resultados de nossa pesquisa apontam que mesmo em um ambiente pequeno, limitado por dificuldades institucionais e operacionais, é possível se apropriar da tecnologia oferecida pelo laboratório de informática do PROINFO, na escola analisada, como apoio à aprendizagem de Inglês de forma inclusiva. A escola pública e o seu corpo docente poderiam criar condições propícias à inclusão das tecnologias de informática e da *Internet* em aulas de Inglês, pois as atividades realizadas com os alunos no *Kidlink* sinalizam que o contexto virtual pode exercer papel motivador na aprendizagem de língua inglesa na escola pública, para além do ensino de leitura.

No entanto, os dados coletados no questionário aplicado ao professor regente nos revelaram um posicionamento diferente do que acontece no cotidiano da escola. O professor havia relatado que usava recursos da *Internet* para preparar as suas aulas e, também, estimular a aprendizagem dos alunos, o que não foi observado em sua prática. Não houve engajamento do professor com a nossa investigação, apesar de ter sido convidado pela pesquisadora.

Observamos, também, que a escola investigada não havia adotado o laboratório de informática do PROINFO em seu currículo escolar; apesar de ter sido instituído no ano 2000, nunca havia sido explorado pelo corpo docente e nem pelo corpo discente. Conforme relatamos, a *Internet* não funcionava no laboratório, apesar de ser esse o principal motivo da criação do PROINFO: disponibilizar a Rede para alunos e professores da escola pública.

Mostramos em nossa pesquisa que mesmo em face de condições desfavoráveis, como a subutilização do laboratório de informática, é possível criar condições propícias à inclusão da *Internet* na escola. As atividades com o *Kidlink* ilustram que os alunos podem usar a tecnologia para conversar, por meio da escrita, com falantes reais de Inglês, o que contribui para que os aprendizes percebam a função da LE na escola.

Os professores poderiam aproveitar esse recurso ou outros disponíveis na Rede para desenvolver um ensino diferente, motivador, envolvido com questões de nosso cotidiano. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem de LE seria enriquecido e o descrédito dos alunos poderia ser revertido em estímulo para aprender a usar a língua visando à sua comunicação com outros povos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 160p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores; Arte Língua, 2005. 111 p.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?** Em minha sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 53 p.

APPEL, M. C. Tandem language learning by e-mail: some basic principles and a case study. **Occasional paper - Centre for Language and Communication Studies**, v. 54, p. 1-64, 1999.

APPEL, M. C.; Mullen, T. Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. **Computers and Education**, v. 34, p. 291-308, 2000.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. **Voices From the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 466p.

BARON, N. S. **Alphabet to Email: how written English evolved and where it's heading**. ROUTLEDGE, 2000. 316 p.

BELZ, J. A. SOCIAL DIMENSIONS OF TELECOLLABORATIVE FOREIGN LANGUAGE STUDY. **Language Learning & Technology**, v. 6, n.1, p. 60-81, January 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (5ª a 8ª Séries)**. Brasília: MEC, 1998a. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Séries). Brasília: MEC, 1998b. 175 p.

BUZATO, M. E. K. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: o caso Teresa. In: LONI, G. C. *et al.* (Org.). **Lingüística e Ensino: Novas Tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

CASTRO, I. H. S. de. Intercâmbio de E-mails Mediando Inter(Netspeak) Relações para o Desenvolvimento de Competências Comunicativas em Língua Inglesa. **ReVEL**, ano 3, n. 5, p. 1-26, 2005.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, UNICAMP, v. 7, p. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Lingüística Aplicada**: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Um Programa de Formação Contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-34.

CHAUDRON, C. The Interaction of Quantitative and Qualitative Approaches to Research: A View of the Second Language Classroom. [S.l.]: **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 709-717, 1986.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.

DIB, C. T. **Reflexão como Teoria de Ação Desveladora**: analisando a própria prática docente. 2004. 245 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

DUDENEY, Gavin. **The Internet and the Language Classroom**. A practical guide for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 181 p.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? [S.l.]: **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

ERICKSON, F.; WILSON, J. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, F.; WILSON, J. **Sights and Sounds of Life in Schools**: a Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education. Michigan State University: Research Series 125, 1982. 84p.

FABIANO, M. Creating better realities: a content analysis of the kidlink website. **International Journal of Communication**, New Dehli, v. 9, n. 1-2, p. 145-174, Jan/Dec. 1999.

FIGUEIREDO, Célia A. **'Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino da leitura? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira'**. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

FIGUEIREDO, Célia A. Leitura e Criticidade em Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; MARTINS, E. S.; TRAVAGLIA, L. C.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Língua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 11-32. (Lingüística IN FOCUS, 1).

FREIRE, M. M. **Interação e Simulação Computadorizada**: uma proposta em CALL. 1992. 176 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 184 p.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. 184 p.

GERVAI, Solange M. S. Chats em Contexto de Aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-104.

HASS, J. R. P. O Hipertexto na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 147-165.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989. 257 p.

LEFFA, V. J. **Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências**. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/interacao_virtual_e_face.htm>. Acesso em: 03 dez. 2005.

LEFFA, V. J. O Ensino de Inglês no Futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas**, APLIESP, v. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais. A autonomia na aprendizagem de línguas. **II FILE**, Pelotas, agosto de 2002. Artigo disponível em CD-ROM.

LESSA, A. B. C. TRANSFORM(AÇÃO): uma experiência de ensino. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 79-89.

LOPES, M. C. P. **Interação nas Aulas de Inglês Oral: em sala de aula e em laboratório de informática**. 2000. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 71-78, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. 192 p.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Nacional de Informática na Educação**. PROINFO. Diretrizes. jul. 1997. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

MINAS GERAIS. **Inglês**: Proposta Curricular. Educação Básica: Ensino Fundamental, 2005. 49 p.

MINATTI, J. P. A Formação Contínua: implicações para a formação do professor multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 191-210.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras: UFSM**, p. 7-13, jul./dez. 1992.

MORAN, José Manuel. **Desafios da Internet para o professor**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm>. Acesso em: 12 jul. 2004.

PAIVA, V. L. M. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005a. p. 129-147.

PAIVA, V. L. M. O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MARI, Hugo et al. (Org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte : Carol Borges: Belo Horizonte, 1999. p. 359-378.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, v. 16, p. 24-29, julho/ dezembro 2000.

PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. **Autonomia e Complexidade**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autcomplex.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2005b.

PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 68-90.

PONTES, A. N. **Alfabetização digital de educadores**: uma chave para a inclusão do cidadão no mundo digital. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acessibilidade>>. Acesso em: 29 jul. 2006.

RAMOS, R. C. G. Necessidades e Priorização de Habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 55-67.

SABARIZ, S. A. **Aprendizagem de Língua Inglesa via Internet**: Estratégias de aprendizagem e manifestações da autonomia do aprendiz. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2004.

SANTOS, Eliane A. dos. **O Computador na Aula de Inglês no Ensino Fundamental**: Os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero. 2002. 153 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. A Dicotomia Quantitativo/ Qualitativo na Pesquisa em Lingüística Aplicada: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4., 1995, UNICAMP. **Anais...** UNICAMP: 1995. p. 510-518.

SCHWARZELMÜLLER, A. F. **Inclusão Digital**: uma abordagem alternativa. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/archive/00000520/01/AnnaSchwarzelmuller.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

SILVA FILHO, A. M. Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 3, n. 24, p. 1-3, maio de 2003.

SILVA, R. C. S. A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que Informam Nossas Práticas de Pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/ CAPES. Ribeirão Preto: Editora Legis-Summa, 1998. p. 1-20.

SILVA, T. E.; TOMAÉL, M. I. Fontes de Informação na Internet: a literatura em evidência. In: TOMAÉL, M. I.; VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Avaliação de Fontes de Informação na Internet**. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-18.

SOUZA, P. N. de. A Interação no Meio Eletrônico e Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. **II FILE**, Pelotas, agosto de 2002. Artigo disponível em CD-ROM.

SOUZA, R. A. **Aprendizagem de Línguas em Tandem**: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. 2003. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

TEELER, D.; GRAY, P. **How to Use the Internet in ELT**. [S. l.]: Longman, 2000. 120 p.

TOMAÉL, M. I. *et al.* Critérios de Qualidade para Avaliar Fontes de Informação na Internet. In: TOMAÉL, M. I.; VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Avaliação de Fontes de Informação na Internet**. Londrina: Eduel, 2004. p. 19-40.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and Language Learning: an overview. **Language Teaching**, p. 57-71, 1998. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/overview2.html>>. Acesso em: 04 abr. 2005.

WARSCHAUER, Mark. **Computer-Assisted Language Learning**: an introduction. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>>. Acesso em: 04 abr. 2005.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. E-forum na Internet: um Gênero Digital. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 30-38.

YU, F. Y.; YU, H. J. Incorporating e-mail into the learning process: its impact on student academic achievement and attitudes. **Computers and education**, Oxford, v. 38, p. 117-126, January 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO (PROFESSOR)

Pesquisa sobre a utilização do computador na 7ª série de Ensino Fundamental da Rede Pública.

Caro participante da pesquisa,

Gostaria de conhecer sua opinião sobre alguns aspectos de como você utiliza o computador. Por favor, responda às questões abaixo com bastante sinceridade, para que o resultado da pesquisa seja o mais fidedigno possível. Garanto o sigilo das informações por você declaradas.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Área de Formação:

- Educação
 Letras
 Informática
 Outra. Especificar: _____

Nível de Formação:

- Graduando Graduado Especialização Mestrando Mestrado
 Doutorando Doutorado

Favor indicar os horários e dias disponíveis para participar da pesquisa.

1 – Há quanto tempo leciona a Língua Inglesa? _____ anos.

2 – Com que freqüência você participa de cursos de aperfeiçoamento, encontros, palestras?

- periodicamente
 uma vez por ano
 raramente
 nunca

3 – Você tem computador em casa? Sim Não

4 – Você usa o computador?

- Uso em casa Não uso
 Uso na escola Outro: _____
 Uso em casa e na escola

5 – Em caso afirmativo, indique a frequência do uso:

- menos de 7 horas/ semana
 entre 7 e 14 horas/ semana
 mais de 14 horas/ semana

6– Você tem acesso à *Internet*? Sim Não

7 – Você sabe navegar na *Internet*? Sim Não

(responda a esta pergunta mesmo que tenha respondido não à pergunta anterior)

8 – Que tipo de atividades você faz na *Internet*:

- pesquisas escolares
 e-mail (correio eletrônico)
 chats (bate papo)
 diversão
 Outros. Quais?

9 – Você usa a *Internet* como fonte para preparar as suas aulas? Sim Não

10 – Você vê vantagens em usar o computador e a *Internet* nas suas aulas?

- Sim Não

Se respondeu “Sim” à questão acima, especifique quais as vantagens.

Se respondeu “Não” à questão acima, justifique sua resposta.

11 – Você trabalha a habilidade da leitura em Língua Inglesa em suas aulas? Como?

12 - Você trabalha a habilidade da escrita em Língua Inglesa em suas aulas? Como?

13 – Quais os recursos que você usa em sala de aula para auxiliar seus alunos a escrever um texto em Inglês?

- Dicionários bilíngües (Ing./ Port./ Ing.)
 Tradutores eletrônicos
 Consulta ao colega
 Consulta ao professor
 Outros. Quais?

14 – Com que frequência utiliza o laboratório de informática da escola nas suas aulas de Inglês?

- Uma vez por semana
 Mais de uma vez por semana
 Uma vez ou mais por mês
 Raramente
 Nunca

15 - Você acha que é possível ensinar leitura e escrita em língua inglesa usando o computador e a *Internet*? Como?

16 – Gostaria de participar de uma atividade para praticar a escrita em língua inglesa usando o computador e a *Internet*? Sim Não

Por que?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

QUESTIONÁRIO INICIAL

Pesquisa sobre a utilização do computador na 7ª série de Ensino Fundamental da Rede Pública.

Caro aluno,

Gostaria de conhecer sua opinião sobre alguns aspectos de como você utiliza o computador. Por favor, responda às questões abaixo com bastante sinceridade, para que o resultado da pesquisa seja o mais fidedigno possível. Garanto o sigilo das informações por você declaradas.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Sexo: masculino feminino

Idade: _____ anos

Indique, por favor, os horários e dias disponíveis para você participar da pesquisa.

1 – Você estuda ou estudou inglês fora do colégio? Sim Não

2 – Caso positivo, responda às questões abaixo:

Onde fez ou faz o curso?

Que estágios fez ou faz (básico, intermediário ou avançado)?

Por quanto tempo estudou ou estuda inglês?

3 – Na sua opinião, para que serve saber Inglês?

4 – Você tem computador em casa? Sim Não

5 – Você usa o computador?

Uso em casa

Não uso

Uso na escola

Outro: _____

Uso em casa e na escola

6 – Em caso afirmativo, indique a frequência do uso:

- menos de 7 horas/ semana
- entre 7 e 14 horas/ semana
- mais de 14 horas/ semana

7 – Você tem acesso à *Internet*? Sim Não

8 – Você sabe navegar na *Internet*? Sim Não

(responda a esta pergunta mesmo que tenha respondido não à pergunta anterior)

9 – Que tipo de coisas você faz na *Internet*?

- pesquisas escolares
- e-mail* (correio eletrônico)
- chats* (bate papo)
- diversão
- Outros. Quais?

10 – Como você lê informações na tela do computador?

- Só em Português
- Em Português e em Inglês
- Não lê

11 – Sobre que tipo de assunto você gosta de ler em Inglês?

12 – Indique como você lê em Inglês:

- Com facilidade
- Com dificuldade
- Não consigo ler

13 – Você usa dicionários quando lê textos em Inglês?

- Só dicionário impresso
- Dicionário eletrônico
- Dicionário impresso e eletrônico
- Não uso

14 – Você tem o hábito de escrever:

- Em Língua Portuguesa Sim Não

Qual a finalidade?

Em Língua Inglesa Sim Não

Qual a finalidade?

15 – Que tipo de ajuda você usa quando quer escrever um texto em Inglês?

- Dicionários bilíngües (Ing./ Port./ Ing.)
- Tradutores eletrônicos
- Consulta ao colega
- Consulta ao professor
- Outros. Quais?

16 – Você escreve com o teclado da mesma maneira que escreve em papel? Por que é diferente escrever com o teclado?

17 – Você vê vantagens em praticar a escrita em Inglês usando o computador e a *Internet*? Sim Não

Se respondeu “Sim” à questão acima, quais são as vantagens que você vê?

Se respondeu “Não” à questão acima, indique o porquê.

18 – Com que frequência utiliza o laboratório de informática da escola nas aulas de Inglês?

- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Uma vez ou mais por mês
- Raramente
- Nunca

19 – Como você gostaria que seu professor utilizasse o computador e a *Internet* nas aulas de Inglês?

20 – Gostaria de participar de uma atividade para praticar a escrita em língua inglesa usando o computador e a *Internet*? Sim Não
Por que?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

QUESTIONÁRIO APLICADO AO FINAL DA PESQUISA

Questionário final para levantamento de dados sobre o posicionamento dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês durante a pesquisa realizada no laboratório de informática da própria escola.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

1 – Você gostou de participar desta pesquisa no laboratório de informática de sua escola?

Sim Não

Por quê?

2 – Antes de você participar desta pesquisa, o que passava em sua cabeça quando tinha que estudar Inglês?

3 – Depois das nossas atividades no laboratório de informática com a *Internet*, como você passou a encarar o Inglês? Por quê?

4 – Você gostou do *site KIDLINK*? Por quê?

5 – O que você achou de trocar *e-mails* com os *kidlinkers*?

6 – Acredita que você pode convencer seu/ sua professor(a) de Inglês a usar o laboratório de informática da escola durante as aulas? Por quê?

Obrigada pela sua colaboração!