



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística

Jacqueline Ramos da Silva

LETRAMENTO E FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO: ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO
VIRTUAL E PRESENCIAL

Maceió
2010



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ELINE RAMOS DA SILVA

LETRAMENTO E FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO: ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO VIRTUAL E PRESENCIAL

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Roseanne Rocha Tavares

Maceió
2010



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.



[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

**Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- S5861** Silva, Jacqueline Ramos da.
Letramento e formação pré-serviço : ensino de inglês no contexto virtual e presencial / Jacqueline Ramos da Silva. ó 2010.
156. f. : il.
- Orientador: Sérgio Ifa.
Co-Orientadora: Roseanne Rocha Tavares.
Dissertação (mestrado em Letras e Lingüística: Lingüística) ó Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Maceió, 2010.
- Bibliografia: f. 137-140.
Anexos: f. [141]-156.
1. Língua inglesa ó Estudo e ensino. 2. Ciberespaço. 3. Professores ó Formação.
4. Letramento. I. Título

CDU: 802.0

 UFAL	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA</p>	 PPGLL
---	--	--

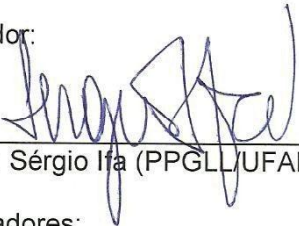
TERMO DE APROVAÇÃO

JACQUELINE RAMOS DA SILVA

Título do trabalho: "LETRAMENTO E FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO: ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO VIRTUAL E PRESENCIAL"


Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)

Examinadores:


Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi (UFS)


Profa. Dra. Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (PPGLL/UFAL)

Maceió, 13 de dezembro de 2010.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Aos meus amigos:

Vocês trazem humor e esperança à minha vida. Sem vocês ela não faria sentido! Lots of love...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Ifa, pela orientação segura e competente, mostrando-me o caminho, transmitindo confiança, motivação e, especialmente, pela determinação em me fazer acreditar no trabalho. Obrigada!

Ao Marcell e a Sanielle, pelas contribuições gigantescas e importantíssimas para a realização deste estudo, e ao Diogo Lopes, pela ajuda na construção do *site*.

À minha irmã, Sara, que sempre me inspira e encoraja a seguir em frente.

Aos meus amigos mais que queridos: Luciano Azevedo e Poliana Pimentel, pela confiança e incentivo, e especialmente à Pamela Pellizzari, pela constante presença, ajuda e carinho durante esse processo (providenciarei outras transcrições para você treinar mais! *o*).

Aos amigos sinceros, com os quais sei que posso contar em qualquer momento, apesar do convívio não ser tão presente.

À minha família, pelas palavras de carinho e incentivo e, principalmente, pela paciência.

Aos professores do PPGLL/UFAL, pelos inestimáveis ensinamentos compartilhados durante o mestrado, em especial, às Professoras Doutoras Ildney Cavalcanti e Lúcia de Fátima, pelas contribuições e esclarecimentos durante o Exame de Qualificação.

À minha co-orientadora, Roseanne Tavares, por todos esses anos de pesquisa em conjunto.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Observatório da Linguagem em Uso ó Observu, pelas contribuições nas discussões durante os encontros.

Aos colegas do PPGLL, pelo compartilhamento de experiências.

À direção das escolas Antônio Vasco e Benedito Moraes, pelo apoio e compreensão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ó CAPES, por ter financiado grande parte desta pesquisa.



PDF
Complete

Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

*Tudo que faço é pra mim, até a bondade que ofereço
Fui evoluindo assim, pra conseguir o que mereço
Questão de sobrevivência, quem falou em decência?
Passo por cima pra ninguém me atropelar
O que é que há? Sai pra lá!
O seu vem depois, muito natural
Depois, se sobrar tempo, meu caro, vou ser a pessoa mais legal
Se restar alguma migalha, fui claro?
Depois, se sobrar espaço,
Ninguém é de ferro, ninguém é de aço
E é no berro que faço o diacho pra garantir o meu
Compreendeu?
Com certeza, a seleção natural é da natureza
Então por gentileza, vê se não cansa a beleza
E responda a seguinte questão:
Você é diferente? Não é assim?
A gente logo sente quem é ruim
Você, Madre Teresa, uma bondade só
Vai ensinar ao mundo um amor maior
No mondo muderno
No mondo muderno*

(Mondo Muderno (DMierda) ó Jay Vaquer)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar a formação pré-serviço de professores de inglês com foco na disciplina Língua Inglesa 2 (LI2), oferecida no segundo ano de graduação do Curso de Letras. O objetivo da pesquisa foi investigar a contribuição da disciplina na formação dos futuros professores de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). Mais especificamente, almejei entender o processo de letramento crítico que os futuros professores vivenciaram no semestre 2009.2. O semestre em questão visava unir as facilidades e comodidade do ciberespaço ao processo ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Para entender a formação almejada, a fundamentação teórica desta pesquisa se apoiou em crenças (BARCELOS, 2004; PITELI 2006; GARBUIO, 2007, GIMENEZ, 2007), na discussão sobre ensino de língua inglesa (PAIVA, 1998; ALMEIDA FILHO, 1998; LEFFA, 2003; NICHOLLS, 2001), formação de professores (LEFFA, 2001, 2006) e letramento digital (SOARES, 2002; XAVIER, 2010).

A pesquisa é qualitativa com bases no interacionismo simbólico (MOREIRA, 2002). O contexto de pesquisa foi a universidade Federal de Alagoas e envolveu 04 professores em formação, a professora e eu como pesquisadora. Trata-se de um trabalho visando um envolvimento dos/as alunos/as na busca de novos horizontes no ensino de línguas, a fim de que nós, professoras, e os/as aprendizes se inteirassem das várias formas de contato com os recursos tecnológicos no ensino, incentivando-os/as no desenvolvimento de um letramento digital durante o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos revelaram que as crenças em torno do processo de ensino-aprendizagem sofrem influências do contexto e não são restritas ao ambiente de sala de aula. Os resultados também revelaram que precisamos conhecer essas crenças a fim de promover o letramento crítico e digital.

Palavras-chave: Ciberespaço; Professores em formação; Inglês como língua estrangeira (LE); Letramento.



**PDF
Complete**

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ABSTRACT

This study aimed at investigating the contributions of an English Language 2 course so as to develop future English teacher who attended the fourth semester of their English Language undergraduation course. To be more specifically, it aimed at understanding the critical literacy process that the four teachers experienced in the second semester of the 2009 school year. The course on focus intended to combine the advantages and convenience of cyberspace and the English foreign language teaching-learning. To reach the goals, the theoretical underpinning was grounded on Beliefs (BARCELOS, 2004; PITEL 2006; GARBUIO, 2007, GIMENEZ, 2007), English language teaching (PAIVA, 1998; ALMEIDA FILHO, 1998; LEFFA, 2003; NICHOLLS, 2001), teacher development (LEFFA, 2001, 2006) and digital literacy (SOARES, 2002; XAVIER, 2010).

The qualitative methodological research approach was based on Symbolic Interactionism (MOREIRA, 2002). The research context was the Federal University of Alagoas and involved 04 teachers in training, the teacher and me as a researcher. This study sought to involve the students to search for new horizons in the foreign language teaching context by making them getting in touch with and becoming aware of the several existing forms of technological resources used in teaching English. In doing so, we promoted their digital literacy. The outcomes revealed that beliefs about teaching and learning process are influenced by context and other external factors. The outcomes also revealed that it is necessary to take into consideration these beliefs in order to promote critical and digital literacy.

Keywords: Cyberspace; Teachers in training; English foreign language teaching (EFL); Literacy.

Introdução:

Figuras 1a e 1b ó Exemplos de *link* e *hiperlink*. (p.14)

Figura 1c ó Exemplos de *link* (p.15)

Figura 2 ó Esquema sobre hipertexto. (p.19)

Capítulo 1

Figura 3 ó Exemplificação de recursos tecnológicos da TI mais usados atualmente. (p.35)

Capítulo 2

Figura 4 ó Página inicial com *login* de acesso ao conteúdo. (p.51)

Figura 5 ó Página de abertura do *site* www.observu.com.br/cyberclass. (p.52)

Figura 6 ó dicionário online. (p.53)

Figura 7 ó Página para composições. (p.54)

Capítulo 3

Figura 8 ó Crenças da professora. (p.65)

Figura 9 ó Crenças das/o alunas/o. (p.66)

Figura 10 ó Página inicial do *site*. (p.118)

Figura 11 ó Página principal do *site*. (p.118)

Figura 12 ó Tópicos de sala de aula. (p.120)

Figura 13 ó Página para composições. (p.122)

Figura 14 ó Página com textos para leitura. (p.123)

Figura 15 ó Página com atividades de oralidade (*listening*) e escrita. (p.123)

Figura 16 ó Página com conteúdos linguísticos e vocabulário. (p.129)

Figura 17 ó Página com *links* de jogos virtuais. (p.130)

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Capítulo 2

Tabela 1 ó Instrumentos utilizados na coleta de dados e seus objetivos. (p.55)

SUMÁRIO

PONDERANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	11
1 LIDANDO COM A TEORIA	21
1.1 Entendendo sobre crenças	21
1.2 O ensino de inglês	26
1.3 A formação de professores	32
1.4 Definindo tecnologia, recursos tecnológicos e sites de ensino	34
1.5 A importância do letramento digital	37
2 DESCREVENDO O CAMINHO ESCOLHIDO	40
2.1 Trilhando o caminho	41
2.2 Os/as participantes	43
2.2.1 Pesquisadora	43
2.2.2 A professora	44
2.2.3 As/os alunas/os	44
2.3 A turma escolhida: justificativa e contextualização	46
2.3.1 A disciplina de língua inglesa 2 no presencial	46
2.3.2 A disciplina de língua inglesa 2 na ambientação virtual	49
2.4 Instrumentos de coleta de dados	55
2.4.1 Questionário de identificação	56
2.4.2 A entrevista final gravada em áudio	58
2.4.3 As aulas gravadas em áudio	60
2.4.4 As anotações de campo	61
2.5 O desenvolvimento da pesquisa	62
3 PARTE A	
DESCOBRINDO AS CRENÇAS DOS/AS PARTICIPANTES	65
3.1 Identificando e analisando as crenças	66
3 PARTE B	
REFLEXÕES PÓS-CURSO	95
3.2 Repensando a trajetória da disciplina	95
3 PARTE C	
AULAS PRESENCIAIS E VIRTUAIS	101
3.3 Analisando a participação das/o alunas/o na disciplina	101

CONSTRUINDO O WEBSITE	117
3.4 Virtualizando o ensino-aprendizagem de inglês na fale	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
INTENÇÕES, AÇÕES E PLANEJAMENTOS FUTUROS	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	
1 Quadro síntese dos Princípios de LE, por Nicholls (2001).	141
2 Por que estudar inglês?.....	143
3 Cumprimentos (<i>greetings</i>): comunicando-se em inglês.....	145
4 Roupas (<i>clothes</i>): o que você está vestindo?	147
5 Como dizer em inglês...? (<i>How to say in English...?</i>).....	148
ANEXOS	
1 Quadro de Barcelos (2004, p. 130-132) sobre aprendizagem de crenças: <i>Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.</i>	149
2 Conversas de <i>MSN</i>	150
3 Normas para transcrição.	155
4 Atividade cultural sobre Trinidad e Tobago.....	156

O OS CAMINHOS DA PESQUISA

Quando ainda vestibulanda, vi-me diante do dilema sobre o rumo profissional que deveria trilhar. Influenciada pela ideia de mundo globalizado, que traz com ele a propagação emergente das tecnologias da informação (TI~~s~~), rendi-me ao fascínio desse mundo tecnológico, deparando-me com várias questões acerca da escolha da formação profissional. Nesse processo, entendi que, independente do caminho que eu trilhasse, uma coisa era certa: os estudos da língua inglesa faziam parte do que eu realmente queria.

Assim, diante de tantas opções de cursos oferecidos pelas universidades em Maceió, escolhi o de Letras, porque fiquei fascinada com a possibilidade de estudar de forma mais detalhada o mundo das letras e, conseqüentemente, a língua inglesa. Isso me fez optar por seguir a carreira de professora de inglês.

Durante a graduação, presenciei muitos/as colegas desistirem do Curso, por não ser exatamente o que eles/as queriam. Muitas justificativas para o número de estudantes relativamente menor a cada semestre provinha dessa certeza, talvez pela falta de iniciativa em conhecer os objetivos do Curso antes de se submeter ao exame de ingresso na Faculdade, ou pela discrepância entre o que eles/as imaginavam que seria o Curso e o curso propriamente vivido no dia-a-dia. O que me parecia mais gritante era o despreparo de grande parte dos/as alunos/as, incluindo a mim mesma nesta reflexão, para ingressar no contexto Universitário. As conseqüências disso foram turmas com números baixíssimos de concluintes, tendo minha própria turma de língua inglesa chegado ao final da graduação com apenas nove formandos. Havia um desinteresse dos/as discentes pela formação que eles/as mesmos/as escolheram, porém, o que os/as levou a estarem ali? Qual a finalidade do Curso de Letras para os/as graduandos/as de Letras? Obter respostas para essas questões não é tarefa fácil.

te a experiência acadêmica da graduação me levaram a enveredar por pesquisas que unisses as facilidades do contexto virtual ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Assim, em meu mestrado, realizei este estudo objetivando investigar a contribuição da disciplina Língua Inglesa 2 (LI2) na formação dos futuros professores de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). Mais especificamente, almejei entender o processo de letramento digital que os futuros professores vivenciaram no semestre 2009.2.

Os adeptos do processo de ensino-aprendizagem de línguas no contexto virtual têm crescido bastante a cada dia e a internet tem sido grande aliada nesse processo, em especial o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, devido à rede mundial (ciberespaço) apresentar-se como um espaço em que a grande maioria dos usuários utiliza predominantemente o inglês, por este ser considerado uma língua franca, mediadora da interação entre falantes de todos os continentes. Dessa forma, o idioma passou a receber outro *status*, descentrado dos polos Americano e Britânico, principais representantes do *Standard English* (inglês padrão), e sendo amplamente difundido como o inglês do mundo (*World English*).

O conceito de inglês do mundo se propagou devido ao uso efetivo da ferramenta *internet*, que sugere uma ruptura no padrão geográfico das fronteiras físicas e linguísticas, que possibilitam uma divulgação mais ampla de diferentes culturas ao redor do mundo, trazendo mudanças nas estruturas sociais e nas formas de interação entre os povos. Isso possivelmente explica porque nossos jovens usam tantos vocábulos do inglês sem muitas vezes perceberem que eles não fazem parte da língua portuguesa, e também o fato de brasileiros gostarem de bandas musicais japonesas, por exemplo, que conheceram através da internet.

Diante de tantas mudanças nas formas de comunicação, propus-me a observar o processo de aprendizagem em uma dada turma de graduação, estimulando os aprendizes a

o contexto tradicional de sala de aula em relação aos recursos tecnológicos e virtuais, e recursos multimodais (várias formas de mídia), que podem ser facilmente recriados no ambiente presencial com a utilização de (novas) tecnologias. Cabe aqui, expor alguns conceitos fundamentais que utilizo para descrever e analisar a pesquisa que realizei.

Falar em mundo digital está se tornando cada vez mais comum, bem como em novas formas de interação e participação social, estabelecidas em contexto virtual, o qual traz novos conceitos, com os quais estamos nos tornando mais íntimos a cada dia (BRAGA, 2007). O hipertexto, que pode ser definido como qualquer tipo de texto (digitalizado ou impresso) no qual o leitor possa fazer conexões com outros textos, agora se transforma em hipertexto digital¹ que, de início, pode ser entendido como um complexo não-linear, composto de blocos de textos, imagens, sons ou elementos de multimídias conectados e dispostos de modo a facilitar a prática da leitura no contexto virtual. Podemos perceber que esse tema já ganhou terreno no cenário dos estudos linguísticos. Uma das vantagens da internet é a possibilidade de socialização da informação, pois apresenta através dos *links*² (ou nós, se preferirmos o termo traduzido para o português) vários possíveis textos dentro de outro com referências distintas, e quanto mais *hiperlinks*³ o texto apresente, mais pessoas serão envolvidas no processo de construção do hipertexto, o que aumenta não só as relações intertextuais como também a socialização das informações.

Em uma breve explicação sobre as relações hipertextuais e as diferenças entre os vocábulos *link* e *hiperlink*, apesar de alguns autores denominarem ambos de *link*, pode-se dizer que esses vocábulos são os responsáveis pelas relações existentes entre o texto atual que está sendo acessado pelo/a leitor/a e outros textos citados dentro desse texto. Ao clicar em um *hiperlink*, o/a leitor/a é direcionado/a para uma outra parte do mesmo texto que está sendo

¹ Conceito será melhor explorado ainda neste capítulo (ver p. 18)

² Ligações existentes dentro de um texto que o conecta a outros textos ou contextos externos a ele.

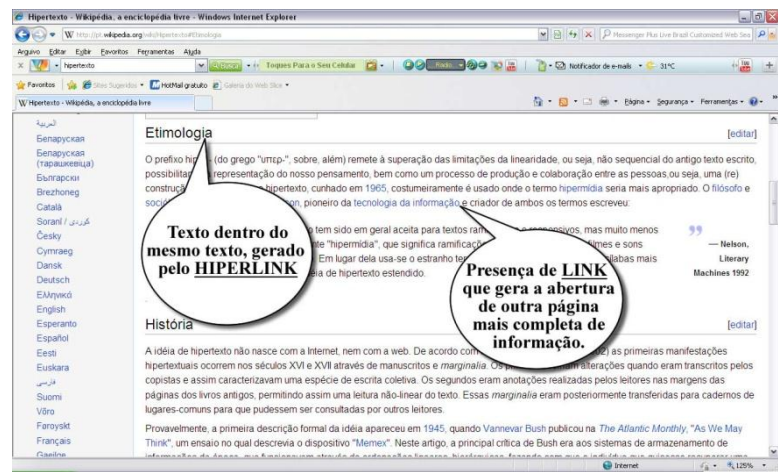
³ Ligações existentes dentro do próprio texto para facilitar a leitura. Não leva à textos ou contextos externos.

/a é direcionado para um texto externo ao que está sendo visitado na página virtual. Isto é, abre-se uma janela com esse novo texto. Essa facilidade de navegação contribui para o processo de socialização (BRAGA, 2007) da informação disposta no meio virtual.

A figura a seguir (1a), é um recorte de uma página existente na internet, gerada através do *Google* em pesquisa sobre o vocábulo hipertexto. O/a autor/a deste texto disponibilizado no ciberespaço sobre o assunto ðhipertextoö, através do *hiperlink* ðetimologiaö, deu visibilidade ao texto escrito por uma outra pessoa, ou por ele/a mesmo/a, sobre o assunto ðtecnologia da informaçãoö, através de um *link* (figura 1b):



(Figura 1a)



(Figura 1b)

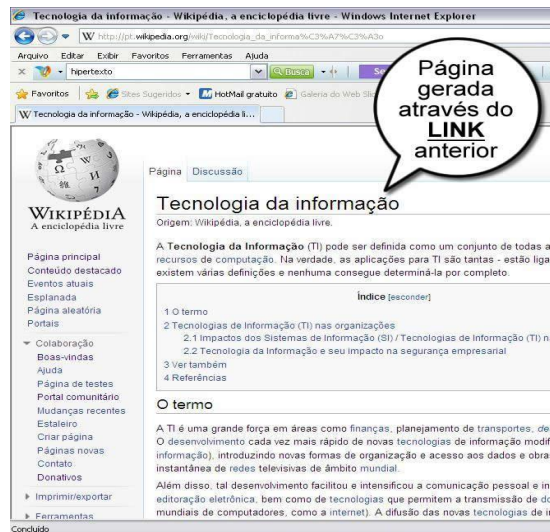
Exemplos de *link* e *hiperlink*

Assim, a figura 1a mostra um *menu* repleto de *hiperlinks*, que guiarão o/a leitor/a para outras partes do próprio texto, facilitando a navegação do leitor/a, pois ele/a será direcionado/a diretamente ao assunto que deseja ler. Escolhi o *hiperlink* ðEtimologiaö e fui direcionada exatamente para a página contendo informação sobre o conteúdo etimologia, como mostra a figura 1b.

Ainda nesse texto, encontro, no decorrer da leitura, uma série de *links* e, ao clicar em um deles, serei direcionada a uma outra página que trate com informações sobre o assunto

link ã tecnologia da informaãõ e fui conduzida a uma

outra página, aberta em uma nova janela, como mostra a figura 1c:



(Figura 1c)
Exemplo de link

No que concerne às práticas de leitura no ciberespaço, trazemos também o conceito de letramento digital, ligado às várias formas de ler e interpretar o mundo tecnológico. Cabe uma definiçaõ sobre o termo letramento, que, em breve reflexãõ, refere-se à utilizaçaõ da habilidade de leitura e escrita nas práticas sociais, estando as práticas advindas desse evento (ler, interpretar e escrever) diretamente relacionadas à língua escrita.

O termo denominado de letramento digital, que pode ser fraco (conhecimento básico e uso banal das mdias) ou forte (utilizaçaõ das mdias para tomar consciência da realidade e transformá-la), surge para distinguir as novas práticas de letramento. Essas práticas relacionam-se, sobretudo, ao novo mundo letrado que encontramos a nossa volta.  por meio dessas práticas que interpretamos esse mundo, usando os sinais presentes no contexto, seja por símbolos, mensagens dispostas em *displays* eletrônicos, e em tantos outros meios que vão desde o uso do caixa eletrônico, que tanto assusta os ãrecm-letrados digitalmenteõ, ao uso do forno micro-ondas ou até mesmo aos tradicionais bilhetinhos de lembrete que costumamos usar em nossa rotina diária.

promove as mudanças sociais, mas sim, o tipo de uso que se faz deste ambiente, e falar em avanço tecnológico é falar nesse mundo cibernético, que está despontando em todos os sentidos do prefixo ciber-. Vivemos em uma sociedade em que o cibernético age de forma marcante e veloz, não do ponto de vista encontrado na antropologia, entendendo por cibernético seres robóticos, divididos entre o orgânico e o não orgânico, segundo a autoridade no assunto, Donna Haraway (1991, p.150), que descreve um ciborgue⁴ como sendo um organismo cibernético, uma mistura de máquina e organismo, uma criatura tanto da realidade social quanto da realidade ficcional. Aproprio-me do termo ciborgue apenas para metaforizar a sociedade atual como uma sociedade composta de pessoas que se utilizam da tecnologia cibernética para reparar ou superar deficiências, sejam estéticas ou físicas em seus corpos, liderados pelo desejo incessante de estar na moda ou de fazer parte de grupos minoritários que prezam pela perfeição para status social. Tal digressão é apenas para enfatizar que o modelo tido como socialmente perfeito é aquele que é enaltecido pela mídia, e é através dela que o mundo cibernético toma forma e se expande.

No contexto geral das pesquisas nacionais sobre cibercultura, saliento o nome de André Lemos (2005), um dos pioneiros no cenário nacional sobre o conceito de cibercultura, tão presente na sociedade contemporânea, em desdobramento a estudos maiores, de autoridades como Lévy (2000).

Em meio a tantas questões, busco aqui estabelecer relações para as práticas de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), em específico para o ensino de inglês como LE, que produzimos em nosso contexto social, repleto de marcas ideológicas e tipicamente advindo do já mencionado *World English*.

Segundo Louis-Jean Calvet (1997), não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens. Dessa perspectiva decorre

⁴ A cyborg is a cybernetic organism, a hybrid of machine and organism, a creature of social reality as well as a creature of fiction (HARAWAY, 1991).

de uma língua necessita considerar que os falantes das línguas são, ao mesmo tempo, indivíduos e comunidades linguísticas, porque as línguas são fenômenos individuais e coletivos ao mesmo tempo.

Denise Bértoli Braga (2007) afirma que a internet diminui as barreiras sociais impostas de forma a excluir pessoas, e que o ambiente virtual permite a ampliação do espaço de circulação social por não levar em conta fatores como imagem pessoal, sotaque, cor de pele, etc. A autora afirma ainda que as mudanças sociais podem ser favorecidas pelo uso da tecnologia, porém não são, de fato, geradas por ela, e sim por vontade e ação política dos diferentes grupos de usuários.

A internet tem sido um dos meios mais utilizados no acesso e na troca de informações, sendo esta propagação um fator essencial para o contato entre as culturas, e a linguagem utilizada também tem se difundido no mundo globalizado. Uma das marcas da globalização é a velocidade de desenvolvimento que a tecnologia alcança, e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido muito favorecido pelo dinamismo da ciência da computação.

Pesquisadores como Clarissa Braga (2005), Lídia Pinho (2005), Marcos Palácios (2000), Ana Elisa Ribeiro (2006), Júlio César Araújo (2007), entre outros, têm trabalhado com a possibilidade de utilizar o hipertexto dentro e fora do contexto de sala de aula. No ciberespaço ele é chamado de **hipertexto digital**, e tenta simular o processo alcançado pela mente humana no pensamento associativo, sendo um dos objetivos deste recurso melhorar as estratégias de aprendizagem existentes.

Para Braga (2004), hipertexto digital é um modo de informação que existe apenas no ciberespaço e consiste em um conjunto de estruturas textuais não lineares e não sequenciais conectadas por *links* que oferecem múltiplos caminhos de leitura para os/as leitores/as, que podem escolher e construir o caminho navegado. Desse modo, o/a leitor/a desempenha um

devido às escolhas que faz quando clica no *link* que deseja obter mais informação.

Theodore Nelson (1992 apud PLAZA, 2000) cunhou o termo *hipertexto* que pode ser definido como um conjunto de escritos associados não sequencialmente, havendo várias possibilidades de conexões a serem seguidas e muitas chances de se tomar direções diferentes no processo de leitura. Para uma leitura eficiente do hipertexto digital, também se torna necessário uma postura crítica do/a leitor/a na busca da informação desejada no ciberespaço, sendo cuidadoso/a quanto à exclusão daquela considerada irrelevante. Essa noção de seleção é decorrente da iniciativa do/a aprendiz no ambiente digital.

Por isso se fala da incompletude do texto, pois, o sentido da leitura não está nem no texto nem nos/as interlocutores/as (autor/leitor), mas no espaço discursivo criado pelo autor/a e pelo leitor/a, e não somente pelo autor/a em contato com o texto (ZOZZOLI, 2006). Neste sentido, é necessário que o material apresentado seja significativo ao/a aprendiz (BRAGA, 2004) e, dessa forma, o processo ensino e aprendizagem de língua estrangeira pode ser favorecido se utilizarmos e/ou criarmos atividades que promovam o interesse dos/as alunos/as a fazer uso do hipertexto digital, se focarmos em seu potencial interacional.

É importante ter em mente que o hipertexto digital é lido enquanto está sendo escrito, sendo as formas de navegação mais organizadas do que aparentam ser, e também é escrito enquanto está sendo lido, pois cada caminho escolhido pelo/a leitor/a transforma o acesso à informação de acordo com suas necessidades de pesquisa. Por isso, a autonomia do/a aprendiz é essencial para o processo de aprendizagem e para explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pela hipermodalidade. Hendrik Christanto (2005), em seu projeto virtual intitulado *Architecture of Hypermedia System*, define o sistema hipertextual e sua utilidade:

Os sistemas hipertextuais estão surgindo como uma nova classe de sistemas complexos direcionadores de informação. Estes sistemas permitem as pessoas criar, anotar, clicar juntas, e compartilhar informações de uma variedade de mídias, tais como texto, gráficos, áudio, vídeo, animações e programas. (í) No início do hipertexto, os *links* só continham dados

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

a, podem conter qualquer tipo de dados, tais como gráficos, áudio, vídeo, imagens animadas, ou outros tipos de informação. O hipertexto com multimídia é chamado de hipermedia. (CHRISTANTO, 2005)⁵

Assim, posso afirmar que o hipertexto digital contempla diferentes níveis, estilos e ritmos, aceitando e consistindo em múltiplas formas de interpretação, utilizando *links* no ambiente de informática, potencializando a autonomia do/a aprendiz/leitor/a, permitindo a construção e integração do conhecimento com a realidade, com conteúdos diferentes de disciplinas diferentes, determinando comprometimento e favorecendo a autonomia, desenvolvendo a criatividade e o raciocínio lógico, além de relacionar observação, organização, reflexão, questionamento e tomada de decisões. A figura 2 representa um esquema retirado de pesquisa no buscador *Google* e exemplifica a afirmação que fiz ao produzir o texto usando os nós de informação:

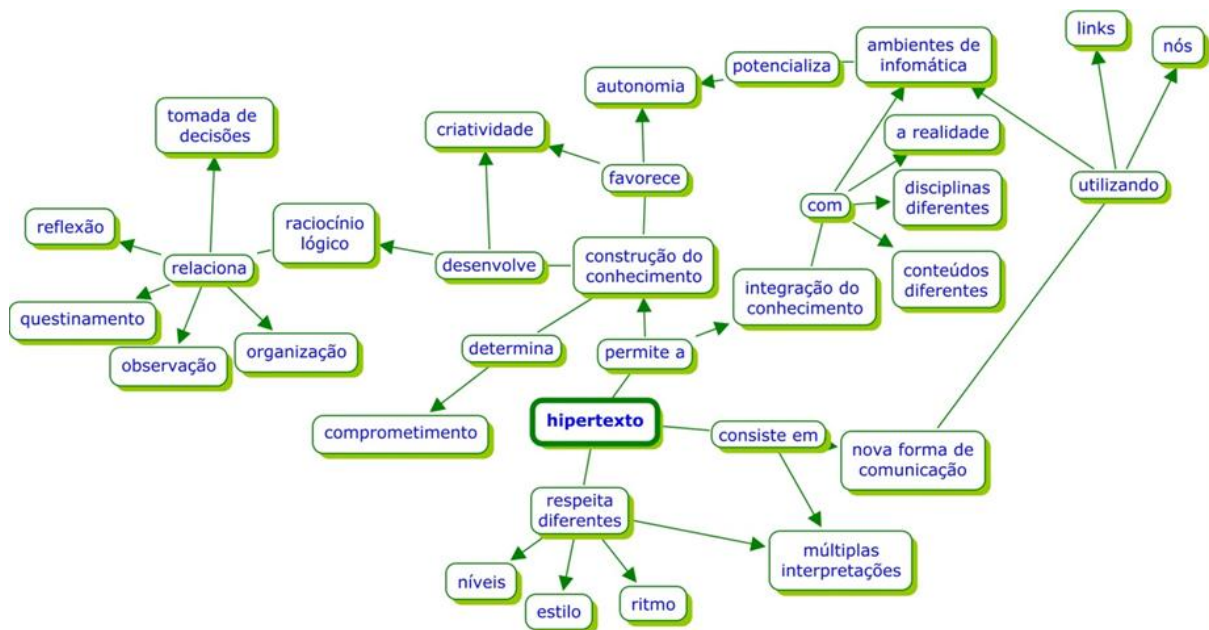


Figura 2 ó Esquema sobre hipertexto.

Fonte: <http://aprendizagens.pbworks.com/w/page/13491701/Fabiana>

⁵ Minha tradução do original: Hypertext systems are emerging as a new class of complex information management systems. These systems allow people to create, annotate, link together, and share information from a variety of media such as text, graphics, audio, video, animation, and programs. (í) In the early days of hypertext, links only contained textual data. Now, it can contain various kinds of data, such as graphics, audio, video, animated images, or other kinds of information. The Hypertext with multimedia is called hypermedia.

o modo como a informação é apresentada no ambiente virtual tem sido bastante discutido, bem como a velocidade e facilidade de acesso à informação neste contexto. Superar os limites físicos, sociais e culturais é um dos principais fatores para a interação social no contexto virtual, mais conhecida como sociedade global (SANTOS, 2000).

Para explicitar a minha investigação, descrevo como este trabalho encontra-se estruturado: o primeiro capítulo foi subdividido em cinco seções, nas quais discuto, primeiramente, o conceito de crenças e suas influências no processo de ensino/aprendizagem; na segunda seção é discutida a fundamentação teórica sobre ensino de inglês, relacionando alguns princípios e estratégias de ensino que dialogam com a terceira seção sobre formação de professores; na quarta seção defino os conceitos de tecnologia, recursos tecnológicos, e *sites* de ensino, concluindo com uma última seção abordando o tema do letramento digital.

No segundo capítulo, contextualizo a pesquisa apresentando a abordagem metodológica que me orientou nesta investigação, bem como descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de interpretação adotados, e o papel do ciberespaço (especialmente do nosso *website*) na contextualização das aulas.

No terceiro capítulo, apresento uma análise criteriosa do evento, dividindo-a em quatro partes (A, B, C e D), abordando temas emergentes dos dados e discutindo-os à luz do interacionismo simbólico, analisando na parte A as crenças envolvidas no processo de ensino/aprendizagem; na parte B as reflexões oriundas desse processo; na parte C o espaço discursivo das aulas presenciais e virtuais; e na parte D o desdobramento do processo de letramento digital dos envolvidos na disciplina. Para finalizar o estudo, apresento as Considerações Finais, nas quais retomo o objetivo deste trabalho, apresento reflexões sobre o estudo e sugiro encaminhamentos futuros, decorrentes da investigação que realizei.

ANDO COM A TEORIA

Como este estudo se propõe a investigar a contribuição da disciplina Língua Inglesa 2 (LI2) na formação dos futuros professores de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL), busco entender, mais especificamente, o processo de letramento digital que os futuros professores vivenciaram no semestre 2009.2.

Neste capítulo, para analisar o processo acima mencionado, apresento, a fundamentação teórica que orienta esta pesquisa. Considero-a de cunho qualitativo e foi desenvolvida através da abordagem do Interacionismo Simbólico, discutindo o conceito de crenças e refletindo sobre a presença delas no contexto de sala de aula de inglês, relacionando os princípios de ensino ó cognitivo, afetivo e linguístico, que foram elencados por Susan Nicholls (2001) ó e dialogando com alguns teóricos que lidam com a formação de professores/as (LEFFA, 2001, 2006). Defino ainda os conceitos de tecnologia e letramento, fazendo a distinção entre o letramento e o letramento digital, que vem despontando no mundo contemporâneo.

1.1 Entendendo sobre crenças

A preocupação com as formas de pensar e agir do/a professor/a em relação a sua atuação em sala de aula tem sido foco de interesse de muitos/as pesquisadores/as brasileiros/as, tais como Ana Maria Barcelos e Luciene Garbuio, Eloisa Gimenez, Andrea Perina, Sérgio Ifa, presentes neste trabalho, dentre outras/os no cenário nacional, o que possibilitou um aumento considerável de estudos sobre o assunto nas últimas décadas. As pesquisas que visam a análise do ambiente de sala de aula relacionadas ao estudo de crenças focam, quase sempre, o estudo no/a professor/a. Andrea Perina (2006, p. 12) ressalta que a

professores/as está no entendimento de como essas/as interpretam suas práticas, pois as crenças estão baseadas na experiência e no contexto. Sérgio Ifa (2009, p. 186) acredita que õas crenças são construídas socialmente pelas pessoas, como resultado de sua participação nas atividades escolaresõ. O autor, por sua vez, corrobora Barcelos (2001, p.72 apud IFA, 2009, p. 186) definindo crenças como õopiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguasõ.

A crença é um julgamento da própria pessoa sobre suas capacidades em realizar tarefas específicas, e este julgamento influencia em suas ações, no estabelecimento de metas, em sua motivação, esforço, perseverança e desempenho. Podem ser também entendidas como conclusões que chegamos ao julgar elementos externos a nós. Para Barcelos (2004), as crenças são ideias que os/as alunos/as possuem, por exemplo, a respeito do que significa aprender uma língua e do processo envolvido na aprendizagem.

A natureza social das crenças ajuda os/as alunos/as na interpretação de suas experiências. Assim, õas crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cercaõ (BARCELOS, 2004, p.132).

Segundo Luciene Garbuio (2007, p.117), as crenças apresentam papel determinante na formação do/a professor/a e têm relação direta no processo de ensino aprendizagem, pois:

(...) além de individuais, as crenças são cognitivas e sociais. A cognição não é somente individual e está relacionada com o meio, com o contexto. As crenças são ideias, pressupostos fundamentados em experiência e interferem fortemente nas ações dos professores, são construtos de verdades que aderimos ou não e construídas a partir da história do indivíduo e de sua interação com o meio. Fazer um levantamento das crenças e sua origem não é tarefa fácil. As crenças subjacentes e determinantes na prática dos professores estão em construção e reconstrução o tempo todo, à medida que eles se deparam com novas situações de ensino e novas informações, fator que pode favorecer uma prática reflexiva.

do contexto social e a relação do indivíduo com meio é

fundamental no aparecimento dessas crenças, que se determinam na prática docente e permanecem em (re)construção a todo momento.

A percepção dos/as alunos/as sobre o ambiente de sala de aula recebe influência das experiências e história escolar deles/as. Quanto mais positivas estas experiências, maior a tendência de se avaliarem positivamente e obterem uma melhor percepção do ambiente escolar (GIMENEZ, 2007). As crenças relacionadas às experiências escolares são cultivadas ao longo desse processo acadêmico.

Dito isso, percebe-se que a contribuição para um ensino mais qualificado e significativo pode estar relacionada à identificação das crenças que acompanham o/a graduando/a em sua formação, lapidando sua prática reflexiva sobre as ações estabelecidas no contexto de sala de aula.

Dessa forma, proporcionar uma prática reflexiva durante os anos de graduação é de extrema importância para a formação e transformação das crenças dos/as aprendizes com relação às suas práticas pedagógicas, propiciando a formação de professores/as mais conscientes, reflexivos e críticos.

Acerca das experiências, Mirela Piteli (2006, p.57) considera certo dizer que õas crenças de aprendizes são parte da construção de suas próprias experiências (DEWEY, 1938; KALAJA, 1995; BARCELOS, 2000, *apud* BARCELOS, 2003, p. 39), fato que vem reforçar a natureza contextual das crenças (BARCELOS, 2003)ö.

Apesar da dificuldade em se chegar a um consenso sobre o conceito de crenças, Barcelos (2004, p. 125-126) define-o como:

... um conceito complexo e confuso (Pajares, 1992), e como a pedra sobre a qual nós nos apoiamos (Johnson, 1999). Breen (1985) afirma que õnenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crençasö (p. 136). Essa é uma das principais razões para discutirmos e investigarmos as crenças.

no um/a mediador/a da aprendizagem, responsável pela organização do evento de sala de aula e um/a possuidor/a de crenças sobre sua profissão, sobre os/as alunos/as e sobre a língua. Assim, torna-se fundamental identificar e conhecer as crenças que os/as orientam, uma vez que elas influenciam em suas ações.

Ao ser orientado pelas próprias crenças, as ações do/da professor/a influenciam a maneira como seus/suas alunos/as irão construir seus próprios conceitos de ensinar e aprender línguas. Inspirada por Barcelos, Piteli (2006, p.58) define as crenças como:

construtos (ou formas de pensamento) de ordem cognitiva e social, gerados a partir de nossas próprias experiências (DEWEY, 1933, *apud* BARCELOS, 2003, p. 10; BARCELOS, 2003). As crenças têm, portanto, natureza cognitiva e sócio cultural, uma vez que se originam, são alteradas ou até substituídas a partir da interação de um indivíduo com outro e com o meio (BARCELOS, 1995).

O conhecimento do/a aprendiz é, dessa forma, baseado em suas experiências educacionais anteriores, em suas leituras (prévias e atuais) sobre aprendizagem de línguas e no contato com outras pessoas, tais como a família, amigos, parentes, professores e outros.

Barcelos (2004), ao discorrer sobre as diversas mudanças nos paradigmas de ensino de línguas ao longo dos anos, afirma que essas favoreceram o aparecimento de algumas visões diferenciadas do/a aprendiz desde as origens dos estudos sobre crenças. Nos anos 50, os/as aprendizes eram vistos/as como mímicos/as porque imitavam o comportamento linguístico do/a professor/a, aprendendo através do processo de formação do hábito; nos anos 60, eram vistos/as como cognitivos/as, devendo usar da faculdade mental para descobrir as regras da língua; nos anos 70, eram vistos/as pelo paradigma de aprendizes afetivos e sociais, pois as atitudes e motivações deles/as, segundo os estudos de Gardner & Lambert (1972, *apud* BARCELOS, 2004) influenciavam no processo de ensino-aprendizagem; nos anos 80, passou-se a reconhecer que os/as aprendizes tinham diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engajavam na aprendizagem autônoma, sendo reconhecidos/as como

la de 90, os/as aprendizes passam a ser vistos/as como possuidores/as de uma dimensão político-social, ou seja, a linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder, havendo sérias influências da pedagogia crítica de Paulo Freire em teorias de ensino de línguas.

Refletindo sobre o histórico das pesquisas sobre crenças, percebe-se em um primeiro momento que as crenças começaram a ser investigadas através de questionários fechados. Nesse primeiro momento, temos o/a aluno/a de um lado e suas crenças de outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz ó distancia o/a aprendiz (ideal) do/a aluno/a (real) porque investiga suas crenças de maneira abstrata. O foco passa a ser *o que os/as alunos/as precisam saber*, ao invés de *o que eles/as sabem* (BARCELOS, 2004 ó grifos da autora). Em um segundo momento, as pesquisas sobre o tema se aproximaram mais e mais do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes, ficando muito mais patente a aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem. Num terceiro momento, um dos primeiros aspectos que começa a ser realmente investigado é o contexto.

Observa-se, desde então, uma ascensão aos estudos das crenças dos aprendizes. Essa preocupação, que continua ainda hoje, em desvendar o mundo do/a aprendiz, com seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais evidente com a abordagem comunicativa, na qual se percebe uma preocupação maior em entender a bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas (BARCELOS, 2004).

Segundo Garbuio (2007, p. 121), o compartilhamento de experiências engloba uma ampla gama de fatores sociais que afetam todas as instâncias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e agem no aparecimento de crenças. Assim, nas palavras da autora:

na medida em que os professores ganham experiência, suas crenças são formadas a partir de seus encontros com outros professores, alunos e pais e

contato com a instituição onde o professor trabalha, além do livro didático (GARBUIO, 2007, p. 121).

A afirmação da autora esclarece porque as crenças oriundas do processo de ensino-aprendizagem afetam ao mesmo tempo professores/as e alunos/as e são também afetadas pelo contexto, permanecendo em constante desenvolvimento e sofrendo reformulações.

O sistema de crenças dos/as alunos abrange uma ampla gama de temas e pode influir em suas motivações e expectativas acerca da aprendizagem de uma LE, suas percepções sobre o que consideram fácil ou difícil na língua, bem como o tipo de estratégias de aprendizagem que utilizam. Essas motivações, expectativas e estratégias de aprendizagem em relação ao ensino aprendizagem de LE, discuto na seção seguinte.

1.2 O ensino de inglês

A crescente demanda para aprendizagem da língua inglesa tornou-se um fenômeno mundial. O inglês, devido ao *status* de língua franca, por ser a língua da diplomacia, intercâmbio de informações na internet, do comércio, da ciência, etc., é reconhecido como o idioma mais estudado no mundo. Estima-se que existe um número relativamente maior de pessoas que falam inglês, se comparado ao número de nativos falantes do idioma, que, segundo Paiva (1998a, p. 10), citando Ventura:

é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.

David Crystal (1985), ainda na década de 80, já apontava para um número relativamente maior de falantes ou adeptos da língua inglesa do que o que se tinha em números oficiais. Segundo o autor (1985, p. 9):

remamente consciente dos padrões internacionais ou deseja manter a imagem do inglês mundial em baixa, você optará pelo total de 700 milhões [de falantes], em meados dos anos 80. Se você for para o outro extremo, e permitir em qualquer consciência sistemática, seja de fala, compreensão oral, leitura ou escrita, poderá facilmente se persuadir da razoabilidade de 2 bilhões [de falantes].⁶

Nos países em que o inglês não é a língua materna, nem a segunda língua da nação, ele é considerado como língua estrangeira. Este estudo ocupa-se especificamente desta última categoria, por ser este o caso do Brasil. O processo de aprender uma Língua Estrangeira (LE) é ativo, e não passivo. Isto leva o aprendiz a desenvolver a nova língua através de sua maneira própria de estudar e se preparar para o uso da língua alvo, de maneira que a proficiência ocorra pelo uso real da língua, a fim de que o processo de ãdesestrangeirizaãõ aconteça de forma natural, pois, segundo Almeida Filho (1998), uma língua só deixa de ser estrangeira quando se torna familiar, ou seja, se ãdesestrangeirizaõ e deve ser vista por quem a estuda como sendo a língua de outros, de estranhos. Segundo Tavares (2006), é necessário que tenhamos consciência do Outro, diferente de nós, com outra língua, outra cultura e outras formas de pensar o mundo, vendo este Outro não como superior ou inferior, mas, igual a nós.

Assim, aprender uma nova língua é aprender, simultaneamente, novas formas de pensar, agir e compreender o mundo, transcendendo as barreiras presentes em cada cultura e inserindo o aprendiz em um novo contexto cultural, desterritorializado e propicio a interação com povos e culturas diversas através da utilização de recursos tecnológicos.

Segundo Vilson Leffa (2003), interação produz mudança. No evento de sala de aula a interação dá-se em torno de um conteúdo, tendo este papel decisivo no que está sendo negociado pela tríade aluno-professor/professor-aluno/aluno-aluno. Isto porque toda interação deve ter um objetivo, e, na sala de aula, podemos dizer que o objetivo é construir conhecimento. ãNão é um conhecimento que é passado do professor para o aluno, ou de quem

⁶ Minha tradução do original: if you are highly conscious of international standards, or wish to keep the figures for world English down, you will opt for a total of around 700 million, in the mid 1980s. If you go to the opposite extreme, and allow in any systematic awareness, whether in speaking, listening, Reading or writing, you could easily persuade yourself of the reasonableness of 2 billions.

nas de uma construção do saber, tanto de parte do aluno como do professor. Ambos, professor e aluno serão afetados (LEFFA, 2003, p.178).

Garbuio (2007, p.121-122) acredita que um/a professor/a deve contribuir para a formação crítica do aprendiz, quando este explicita as regras da língua fazendo com que o aprendiz reflita sobre os usos. Assim, nas palavras da autora:

(...) o professor-formador pode contribuir com o desenvolvimento das competências do professor de língua inglesa, a começar pelo desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, ou seja, o aluno-professor deverá saber falar a língua inglesa e saber explicar regras gramaticais, além de contribuir com o desenvolvimento das outras competências, de forma a favorecer a reflexão na ação.

O que se estimula é que o/a aprendiz desenvolva uma competência comunicativa, não deixando, porém, de refletir e entender a estrutura da língua estudada.

Na perspectiva da Abordagem Comunicativa, tem-se como meta tornar o/a aluno/a comunicativamente competente. A LE apresenta-se de forma mais autêntica e significativa, refletindo uma realidade passível de ser vivenciada pelo/a aluno/a. Nessa abordagem chegamos mais perto do discurso espontâneo, pois ela defende que a interação se dá em contexto real de uso, e não naquela em que o falante questiona o ouvinte sobre algo que só ele tem a resposta. Perguntar que dia é hoje quando ambos sabem a resposta não é uma atividade comunicativa.

Segundo Paiva (1998), após ter estudado as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) diz que é preciso atentar para algumas estratégias individuais de aprendizagem adotadas pelos/as aprendizes de língua estrangeira, de forma a auxiliá-los/as no processo de aprendizagem, podendo estas ser divididas em diretas ou indiretas. No grupo das diretas temos: estratégias cognitivas, de memória e de compensação. No grupo das indiretas temos: as metacognitivas, sociais e afetivas. Tais estratégias foram classificadas, conforme Oxford (1990) da seguinte forma (1998b, p.73):

AS DIRETAS

Estratégia de **memória**: armazenagem e recuperação de informações novas.

Estratégias **cognitivas**: compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz.

Estratégias de **compensação**: auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento.

ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Estratégias **metacognitivas**: planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.

Estratégias **afetivas**: regulação de emoção, atitudes, valores e motivação.

Estratégias **sociais**: interação e cooperação com os outros.

Nesse sentido, é importante compreender a necessidade da formação crítica do/da professor/a no reconhecimento das estratégias de aprendizagem que os/as aprendizes lançam mão para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

O papel das novas tecnologias também é marcante no ensino de LE, pois, sua influência através das tecnologias de comunicação e da informação, que fazem parte do cotidiano pós-moderno, tais como a televisão, o rádio, a informática, entre outras tantas que diminuem as barreiras físicas e geográficas, aproxima o homem, por imagens e sons, a mundos e culturas diversas. Tais recursos, segundo postulam os PCN do Ensino Médio, também precisam ser analisados e estudados na sala de aula, a fim de que os/as aprendizes desenvolvam uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes de uso para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos disponíveis para esses fins no que concerne ao ambiente de aprendizagem. Ainda segundo os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 10-11):

Qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem. As tecnologias não são apenas produtos de mercado, mas produtos de práticas sociais. Seus padrões são arquitetados simbolicamente como conteúdos sociais, para depois haver uma adaptação mercadológica.

As tecnologias da comunicação e informação não podem ser reduzidas a máquinas; resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas. Elas fazem parte da vida das pessoas, não invadem a vida das pessoas. A organização de seus gêneros, formatos e recursos procura reproduzir as dimensões da vida no mundo moderno, o tempo, o espaço, o movimento: o mundo plural hoje vivido.

cho acima são fruto da revolução tecnológica que invade cada vez mais o nosso contexto social, moldando as práticas interacionais do século XXI. Dito isto, reforço a ideia de que aprender uma língua estrangeira é extrapolar a presença física do/a aluno/a em sala de aula. Um trabalho academicamente pautado no auxílio dos recursos tecnológicos para melhorar o desenvolvimento das estratégias pessoais de aprendizagem pode ser um meio de ajudar no letramento crítico e formação reflexiva dos aprendizes.

Analisando as noções apresentadas em quadro síntese dos diferentes termos e definições sobre crenças de aprendizagem de língua, presentes nos estudos de Barcelos (ver anexo 1, p. 149), percebe-se que o consenso criado em relação a elas refere-se à três conceitos: a) *o que é linguagem?*, que diz respeito a capacidade ou faculdade de exercitar a comunicação; b) *sobre o processo de ensino/aprendizagem*, desenvolvido em torno das estratégias de planejamento das atividades de sala de aula desenvolvidas pelo/a professor/a em oposição às estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos/as alunos/as; e c) *o que é aprender uma língua?* que se afasta da ideia de conhecer a estrutura da língua, decorar verbos e vocabulário, e se aproxima do conceito de desenvolver habilidades funcionais, reaprendendo a estruturar o pensamento nas formas de uma nova língua. Esses três conceitos devem ser pensados e analisados para que não haja uma dissociação da prática letiva com a abordagem adotada pelo/a professor/a pré-serviço.

Susan Nicholls (2001) relata as dificuldades encontradas pelos/as professores/as pré-serviço e a importância de se trabalhar aspectos pedagógicos e metodológicos, defendendo os seguintes princípios de Ensino de LE: cognitivo, afetivo e linguístico. Segundo ela, o professor deve atentar para o uso desses princípios questionando-se sobre seu papel no contexto de sala de aula.

Com base nos estudos da autora, defendo um posicionamento mais atuante na identificação desses princípios durante o processo de formação dos/as futuros/as

/as do Curso de Letras, considerando ser necessária uma atenção maior em relação ao entendimento destes princípios pelos/as aprendizes no processo de aprendizagem, para que as expectativas de atuação não os/as desanimem. Nas palavras de Nicholls:

Ao embarcar na profissão, o professor se pergunta: o que devo ensinar, de modo que possa evidenciar frutos concretos do meu trabalho docente? Como devo ensinar, de forma a desenvolver no aluno conhecimentos e habilidades em língua inglesa para que ele seja capaz de atuar num contexto onde a LE é usada, tornando-o cidadão do mundo? Que posicionamentos devo adotar com relação ao aluno, de modo que ele se sinta motivado intrinsecamente para a aprendizagem da LE?

Diante da plêiade de respostas com que se defronta, não admira que o professor debutante termine por optar pelo mais fácil, pelo método pelo qual ele mesmo aprendeu, anos atrás (2001, p. 49-50).

O que se percebe em seus questionamentos é a necessidade de escolhas com as quais o/a professor/a sempre se depara, seja de métodos de ensino ou de pressupostos teóricos. Para tanto, torna-se evidente estabelecer algumas bases que sirvam de apoio para as escolhas e tomadas de decisões que fazem parte do caminho docente, e, portanto, precisam ser ensinadas aos/as futuros/as professores/as.

Os três princípios de ensino de língua inglesa propostos por Nicholls (cognitivo, afetivo e linguístico) são baseados nos três pontos principais em que se desenvolve a aprendizagem. No ambiente de sala de aula é fundamental observar a influência desses princípios sobre os/as participantes e também o comportamento dos/as aprendizes em relação às influências sofridas.

Observados os aspectos abordados por Nicholls, em contexto teórico de ensino de LE, percebe-se que a escolha, execução e a avaliação da eficácia das técnicas e procedimentos de sala de aula, quando baseadas nestes princípios, em maior relevância neste trabalho o princípio cognitivo, por investir nos pressupostos trazidos pela aprendizagem significativa,

e um desempenho autônomo e confiante na sala de aula,

o que é percebido e reproduzido pelo aprendiz.

Vejamos, na seção seguinte, como entendo o processo de formação pré-serviço de professores/as de LE ó inglês.

1.3 A formação de professores

Ensinar significa provocar mudança, transformação, do mundo e da percepção que temos dele. O/a professor/a é o/a responsável por este ato, posto que suas ações pressupõem mudanças na percepção de mundo do/a aprendiz. O investimento para a formação de um/a professor/a de língua estrangeira é, todavia, demorado e árduo, e segundo Leffa (2001), sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja na contemporaneidade: reflexivo, crítico e comprometido com a formação cidadã.

Nessa direção, Sérgio Ifa (2009, p. 190) afirma ser ãa formação do/a professor/a (tecnológico ou não) um processo de letramento, um continuum no qual estamos sempre em processo de ensino-aprendizagemö.

Por acreditar que a postura crítico-reflexiva de professores/as pré-serviço depende de uma formação que valorize a prática reflexiva, corroboro Ifa (2009, p.188) defendendo uma prática na qual professor/a e aluno/a possam, não só ãonstruir conhecimento juntos, mas também refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem pelo qual passaram ou passam, em especial o de letramento digitalö.

Ao analisar os motivos pelos quais se busca estudar uma língua estrangeira, Leffa (2001) aponta para a importância no foco de interesse de cada aprendiz, a qual está diretamente ligada aos interesses metodológicos e motivacionais no contexto de aprendizagem e, conseqüentemente, influencia no processo de formação do/a professor/a.

só professores/as, alunos/as e a própria escola é afetados por escolhas políticas. Transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos (LEFFA, 2001, p.18). Desta maneira, pensar em um/a professor/a competente, crítico/a e comprometido/a com a educação não é uma tarefa fácil. Formar professores/as de línguas estrangeiras é uma tarefa extremamente complexa, em se tratando de um curso de graduação, por envolver aspectos não apenas linguísticos, mas também sociais, históricos e políticos.

Leffa (2006) defende também que toda aprendizagem precisa de um instrumento mediador de auxílio ao ensino, e o computador, que é visto entre os estudiosos do contexto de sala de aula mais como um instrumento de mediação do que como um assistente de ensino, tem sua importância e lugar garantidos nos estudos do mundo contemporâneo porque dinamiza a comunicação e o contato entre pessoas de qualquer parte do mundo, o que faz dele um poderoso meio de comunicação e difusor de informação e, conseqüentemente, instrumento de ensino/aprendizagem de línguas.

Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos explícitas ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do/a professor/a, por isso sua formação é uma questão tão política quanto acadêmica e não se restringe ao ambiente institucional.

Segundo Sany Rosa (2000 apud RUIZ, 2003, p. 61), a formação do profissional da educação não se inicia, ao contrário do que se imagina, quando esse ingressa em um curso de formação de professores, mas sim desde o primeiro dia em que esse ingressa na escola como aluno.

Por isso devemos levar em conta o conhecimento de mundo que nossos/as estudantes trazem para a sala de aula, pois ele é tão importante quanto o conhecimento teórico adquirido por eles/as em suas trajetórias de formação, sendo resultante da união desses fatores um

imento acadêmico. Cabe a/o professor/a o papel de mediador do conhecimento que integra a sala de aula, posto ser ele a autoridade que conduz as leis do ambiente de sala de aula.

Leffa (2001) defende que a formação difere do treinamento no sentido de a primeira ser um processo contínuo, que priorizar a reflexão e o desempenho crítico do profissional, enquanto treinamento limita-se apenas à execução de atividades específicas provenientes da prática. Dito isto, parece mais evidente a importância de formar professores/as conscientes de seu papel social.

Segundo Ruíz (2003, p. 63) um/a educador/a ão pode ser ausente, apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode mais ser omissor, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais. Um profissional da educação deve, portanto, estar preparado para dialogar sobre problemáticas sociais, lidar com conflitos e ser flexível à problematização do seu saber.

A formação do professor é, portanto, um processo lento e contínuo, que envolve aspectos sociais e culturais, não estando restrita ao ambiente letivo. Assim, um/a professor/a em formação está em constante transformação, proveniente do contato entre diferentes crenças, internas e externas a ele/a.

1.4 Definindo tecnologia, recursos tecnológicos e sites de ensino

Tecnologia (estudo da técnica) é um termo que envolve o conhecimento técnico e científico, bem como as ferramentas, os processos e os materiais criados e/ou utilizados a partir desse conhecimento técnico.

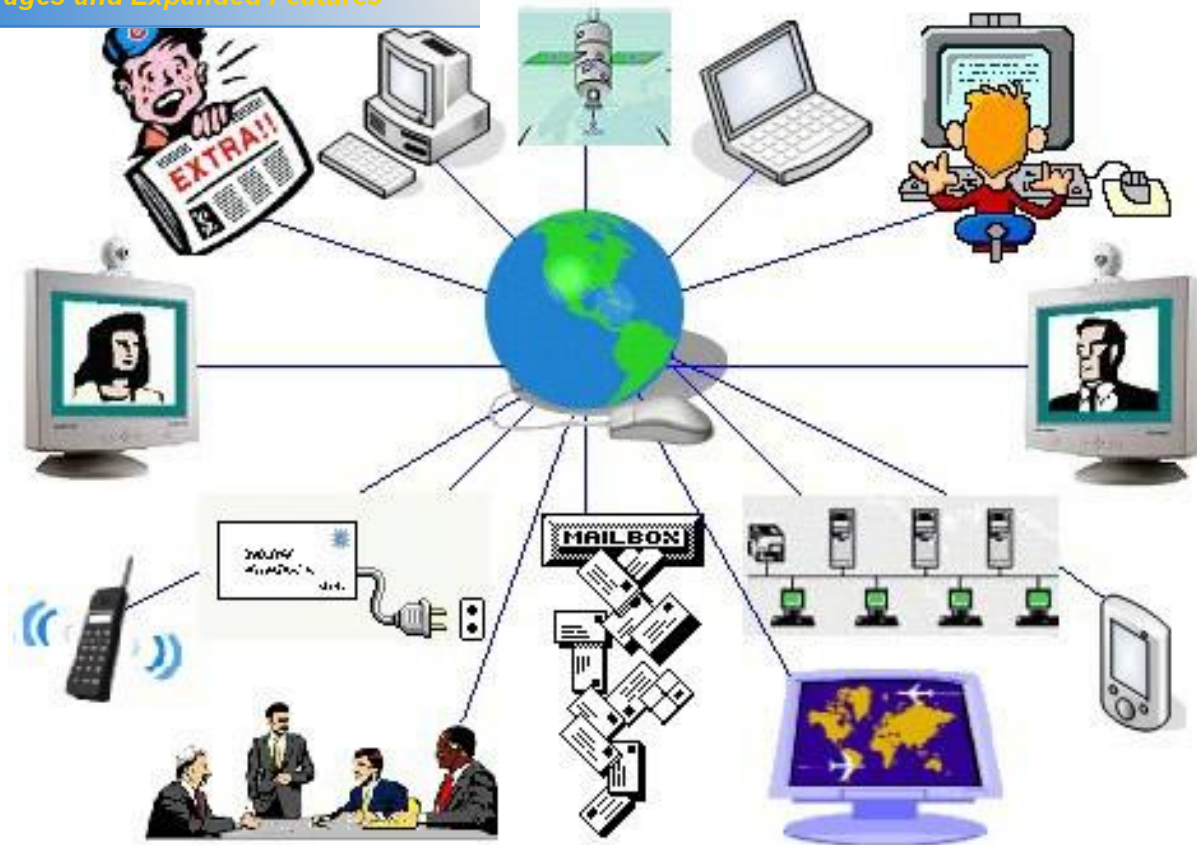


Figura 3 ó Exemplificação de recursos tecnológicos da TI mais usados atualmente.

Fonte: <http://nickmartins.com.br/atualidades/?p=4252>

O termo **Tecnologia da Informação** ou simplesmente **TI**, pode ser definido como todas as atividades e soluções providas por recursos computacionais. Desde que as máquinas deixaram de simplesmente automatizar tarefas e passaram a lidar com a informação, a TI tem sido considerada a responsável e guardiã destas informações. Assim, o mundo da TI conecta a informação em tempo real, ganhando forma e contexto global. A acima (figura 3) apresenta os recursos mais usados da TI, em favorecimento à comunicação global.

A tecnologia da informação evolui a cada dia, e a sociedade está cada vez mais se tornando dependente dos recursos tecnológicos para se comunicar. A informação que chega via satélite e se espalha pelas redes computacionais, pelo uso do telefone convencional ou do celular, do fax, do *e-mail*, do laptop que acompanha ao trabalho, do jornal impresso, dentre tantos outros recursos, com os quais estamos bem familiarizados. Tais recursos, no ensino de

multimodal, ou seja, às várias formas disponíveis de se apresentar a informação. Em se falando de informação, já vimos que esta é favorecida pela TI, que se promove através dos recursos computacionais. Assim, uma forma amplamente divulgada e em ascensão no século XXI é o uso de *sites* de ensino entendidos como recurso tecnológico utilizado para o ensino/aprendizagem.

Na atualidade, os/as estudantes tendem a conhecer e apropriar-se das novas tecnologias de forma rápida e abrangente, buscando sempre recursos tecnológicos mais atualizados, que valorizem o tempo e facilitem a assimilação do conteúdo estudado, deixando clara a nova visão de mundo, segundo a qual as máquinas são/fazem parte do mesmo.

Repletos de ilustrações e mecanismos interativos característicos do ambiente digital, os *sites* virtuais de ensino têm favorecido o acesso à informação em LE de diversas formas. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) geralmente apresentam acesso restrito aos usuários cadastrados, podendo ter canais diversos de interação, dispondo de ferramentas e atividades voltadas para a situação de ensino-aprendizagem.

Navegando pela internet, podemos constatar o grande número de *sites* destinados ao ensino de língua inglesa, todos oferecendo facilidades incríveis para aprendizagem do idioma. Em um trabalho anterior (RAMOS DA SILVA, 2007, p. 35), realizei pesquisa sobre a aprendizagem de inglês no ciberespaço, reiterando as facilidades características do ambiente virtual, com base na análise de *sites* gratuitos de ensino de inglês. O que conclui foi que:

(...) as distinções apresentadas pelos contextos diferenciados de aprendizagem se dão de formas equivalentes, seja em sala de aula com presença física, espaço delimitado e interação face a face, ou no ambiente digital com interação mediada pelo computador, restando apenas o diferencial da imediatez da informação no ciberespaço devido aos recursos do hipertexto digital, em contra ponto ao aprendizado em sala de aula presencial, devendo-se somar a isto a falta do gestual, que o ambiente digital tenta mimetizar através dos recursos multimodais.

Dessa forma, buscar definições para o que seria um espaço ideal no contexto do AVA está, sem dúvida, relacionado com a organização hipertextual e com o uso dos recursos

ente virtual. Quanto maior o número de modalidades midiáticas envolvidas, maior será o potencial atrativo do espaço e, conseqüentemente, mais motivador para o aprendiz. Um fator de risco, porém, para a utilização de tais recursos é a necessidade de uma postura autônoma do/a aprendiz dentro do ambiente, necessitando também o letramento digital dos/das alunos/as, próxima seção a ser discutida.

1.5 A importância do letramento digital

O termo letramento surgiu no final do século XX, em decorrência das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando assim o significado tradicional do conceito de alfabetização (SOARES, 2002). Há a necessidade de situar o contexto do letramento, que o difere da alfabetização. A alfabetização possui caráter individual e é caracterizada pela aquisição da habilidade de ler e escrever, não requer uma interpretação do contexto. Quanto ao letramento, este possui caráter social. Diz-se que um indivíduo é considerado letrado quando consegue interpretar e fazer uso dos símbolos linguísticos que o cercam em seu convívio social.

Soares (2002, p.145) diz que letramento é *o estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, e participam competentemente de eventos de letramento (grifos da autora). Ou seja, é a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas que as demandam.

Já o letramento digital vai além do conceito de letramento, posto que este não depende apenas da decodificação dos símbolos linguísticos, mas, também, do domínio dos elementos tecnológicos apresentados a ele. O letramento digital se diferencia do letramento tradicional, pelo fato de que este conduz às práticas de leitura e da escrita digitais, na cibercultura, de

nduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e topográficas (SOARES, 2002, p.146). E ainda sobre a formulação de um conceito mais preciso sobre letramento digital, a autora continua:

(...) o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica ó o computador, a rede (a *web*), a Internet (SOARES, 2002, p. 146).

A modalidade de letramento digital, portanto, vai além da modalidade de letramento convencional e, segundo Xavier (2010), a aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência. Assim, nos dias de hoje, uma modalidade de letramento que não podemos abrir mão do contato é o letramento digital, e junto com ele vem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. Neste contexto, o inglês tem sido um dos idiomas mais procurados como língua estrangeira.

Dito isto, em épocas de letramento digital é mais do que clara a necessidade de se estudar inglês, já que a informação circula, em seu maior tráfego, na língua inglesa devido ao caráter global dos recursos tecnológicos serem apresentados neste idioma. Não ter domínio do inglês significa, nos dias de hoje, estar sempre um passo atrás em relação à informação que circula no mundo, especialmente no mundo digital.

O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida contemporânea, dentre elas o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a pesquisar sobre as consequências dessas novas práticas sociais e sobre os usos da linguagem na sociedade (XAVIER, 2010). Nesse sentido, o entendimento dos conceitos adquiridos pelo uso dos recursos digitais é de grande valia na

ítico com relação a eles, em saber identificar, selecionar e organizar e lidar com a informação nesse contexto.

Uma das preocupações de Xavier no que concerne ao surgimento dessa nova modalidade de letramento é justamente, em relação às novas tecnologias, como ãletrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação (XAVIER, 2010, p.1).

Nessa perspectiva, (trans)formar uma sociedade a partir do letramento digital requer domínio na utilização de vários gêneros e ferramentas digitais, como *e-mails*, espaços virtuais de bate-papo (*MSN*), fóruns de discussão, comunidades virtuais (*orkut*, *twitter*, *facebook*), canais de comunicação oral (*Skype*) entre outros que podem vir a propiciar aos indivíduos que os utilizam agir na sociedade de forma mais crítica e reflexiva.

Acredito que ter discutido a importância do conceito de crenças, o ensino de língua inglesa e a formação de professores que almejo em conjunto com as definições de letramento e letramento digital revelam o embasamento teórico necessário para atingir o objetivo que estabeleci e descrevi na Introdução. Para entender o contexto em que realizei a pesquisa, apresento, no capítulo a seguir, a metodologia adotada na pesquisa, explicitando o contexto de ocorrência, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta utilizados e uma seção na qual descrevo o meu caminho no Mestrado.

ENDO O CAMINHO ESCOLHIDO

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica que me orientou na investigação, além de informações sobre o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de interpretação adotados.

Ao iniciar uma pesquisa científica, precisamos ter objetivos prévios, tais como o planejamento das ações, um referencial teórico que nos dê subsídios para a análise e a delimitação do contexto de pesquisa. Aqui, nesta pesquisa, não foi diferente.

O objetivo da pesquisa foi investigar a contribuição da disciplina Língua Inglesa 2 (LI2) na formação dos futuros professores de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). Mais especificamente, almejei entender o processo de letramento digital que os futuros professores vivenciaram no semestre 2009.2. Utilizei para este estudo a abordagem interpretativista (MOITA LOPES, 1996) que sublinha a importância de ter questões norteadoras de pesquisa para orientar o desenvolvimento da pesquisa. Assim, as perguntas de pesquisa são:

1. Quais são as crenças dos/as futuros/as alunos/as sobre as relações entre professores/as, alunos/as, tecnologia, utilização ou não da tecnologia no ensino de inglês?
2. Como foi o processo de letramento digital dos participantes da disciplina Língua Inglesa 2?

Para entender o processo vivenciado por todos os envolvidos na disciplina, tive que entender o que é fazer uma pesquisa. Pesquisar requer critérios para buscar informações de forma sistemática, organizada e racional (MOREIRA, 2002). As leituras propiciaram um

uma pesquisa científica. A seguir, discuto e detalho as bases teóricas que embasaram a pesquisa. Início pela abordagem metodológica.

2.1 Trilhando o caminho

Desenvolvi o estudo à luz dos preceitos da abordagem qualitativa interpretativista de pesquisa (MOITA LOPES, 1996). Corroborando a perspectiva de conhecimento que se tornou conhecida como idealista-subjetivista, que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, por não aceitar que esta seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista teve consideráveis contribuições dos cientistas Weber e Dilthey, que ajudaram a dissociar os estudos em qualitativo e quantitativo, destacando ser a compreensão fator fundamental na distinção entre as ciências físicas e as ciências sociais. Segundo André, as ciências sociais, em oposição a uma visão empiricista de ciência:

busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar de constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2004:17).

A pesquisa qualitativa é uma variante da fenomenologia, podendo ser também um estudo etnográfico, caracterizado pela análise minuciosa do fenômeno observado no dia-a-dia dos sujeitos envolvidos nele; em outro extremo, no senso comum, há um sentido bem popularizado em relação aos estudos qualitativos, identificando-os como sinônimo de não quantitativo. Associar quantificação ao positivismo⁷ é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas, e que a utilização de dados basicamente quantitativos não elimina a possibilidade de uma análise qualitativa, pois estarão sempre presentes, na análise, elementos referentes ao referencial teórico e aos valores socioculturais

⁷ Corrente fundada por Auguste Comte, que dizia que a verdadeira ciência se produz a partir dos dados concretos (positivos), sem qualquer atributo teológico ou metafísico, subordinando a imaginação à observação.

subjetividade de quem analisa o fenômeno, levam a um distanciamento da postura positivista.

Muito próximo a essa formulação, o Interacionismo Simbólico (designação cunhada por Herbert Blumer) assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual se dá à medida que o indivíduo interage com o outro, o que cria a concepção do *self* ó visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros ó ou seja, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros o percebem.

A importância dessa abordagem reside justamente no propósito fundamental de descrever e compreender o sentido constitutivo das formas existentes de realidade sociopolítica e não de julgá-las, avaliá-las ou condená-las. Essa corrente de pensamento dentro do paradigma interpretativo concebe a vida social como interações mediadas simbolicamente.

Por ser uma pesquisa voltada para a descrição e compreensão de um fenômeno em um contexto particular de ocorrência, busco a partir da interação com os participantes, seguindo as orientações do Interacionismo Simbólico, interpretar o fenômeno vivido na disciplina Língua Inglesa 2.

Trago ainda para esta discussão, a visão de Berger e Luckmann (1985, apud ANDRÉ, 2004) sobre a realidade como sendo ãsocialmente construídaö. Assim, acredito que quando Bakhtin (1988) insinua que a ação humana está, diretamente, ligada à utilização da língua, é possível entender que usar a língua é considerá-la inegavelmente como uma atividade social, porque interação é dialogar reciprocamente com o outro. É uma atividade dialógica, ideológica e imprevisível, estando seu uso, portanto, relacionado à prática (TAVARES, 2007).

especular sobre a maneira como nos comunicamos, entendendo nosso discurso como sendo fruto do papel social que desempenhamos em um dado contexto sócio-histórico determinado.

2.2 Os/as participantes

Oito pessoas participaram da pesquisa. Três pesquisadoras: a professora, uma bolsista de Iniciação Científica e eu, todas pertencentes ao *Grupo de Pesquisa Observatório da Linguagem em Uso ó Observu* e quatro alunos/as, e ao final da coleta de dados, com o afastamento da minha orientadora que passou a ser co-autora da pesquisa, contei com as orientações do meu atual orientador.

Eu e as pesquisadoras formamos uma equipe para investigar a mesma turma de Língua Inglesa 2. Decidimos investigar a participação discente nas práticas de novos e multi letramentos no ambiente de sala de aula e fora dele, bem como o papel da cultura no estudo de línguas. Cada uma estabeleceu objetivos específicos diferentes de pesquisa. O objetivo da professora (P) foi trabalhar temas culturais estudando as relações língua-cultura para favorecer um desenvolvimento do letramento crítico com os/as alunos/as. A bolsista de Iniciação Científica (Bol.) ficou responsável por criar e aplicar as atividades culturais em sala de aula; e eu (J) tinha como objetivo específico construir um ambiente virtual para que, via ensino de inglês, pudesse promover o letramento digital dos/as futuros/as professores/as.

2.2.1 A Pesquisadora

Ingressei na Faculdade de Letras da Ufal no ano de 2003, obtendo o título de graduada no ano de 2007. Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística ó PPGLL

minha linha de pesquisa na área de língua estrangeira (inglês) com foco em sala de aula e ambientação virtual, temática que venho estudando desde 2005. Atualmente leciono português e inglês em duas escolas da rede estadual de ensino, nos níveis fundamental e médio do 6º ao 3º ano.

2.2.2 A professora

A professora assumia quatro papéis distintos naquele contexto acadêmico, de professora da turma, coordenadora do grupo de pesquisa, coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade, e também como pesquisadora, já que estava em processo de planejamento de estudo pós-doutoral.

2.2.3 As/os alunas/os

Os/As alunos/as que participaram da pesquisa foram: Bianca, Carlos, Marina e Renata⁸, que apresentavam ritmos de aprendizagem diferenciados. Dos quatro integrantes da turma, apenas uma aluna havia estudado inglês anteriormente. Uma aluna relatou não se sentir muito à vontade em suas experiências de aulas de inglês devido ao medo de falar errado. Quando questionadas/os sobre o que esperavam da disciplina, a resposta foi quase que unânime: aprender não só a gramática da língua, mas desenvolver novas formas de melhorar o aprendizado da mesma. Os assuntos relacionados à cultura eram sempre abordados pelos alunos, e dois deles afirmaram ter também interesse por outras línguas, por isso optaram por entrar no Curso de Letras.

⁸ Nomes fictícios para preservar a identidade das/os alunas/os.

o. Era a mais calada, porém, a mais preparada para o nível esperado da turma por apresentar boa desenvoltura nas habilidades de compreensão oral e escrita; Carlos, assim como Bianca, também nunca havia lecionado, nas aulas era muito interessado e participativo, sempre buscava se expressar usando a língua inglesa na interação, apesar de sempre se mostrar preocupado com seu potencial de comunicação oral; Marina, que na época lecionava inglês para crianças, já exercia a função de professora e tinha metas mais claras e estabelecidas no que diz respeito à significação do contexto de aprendizagem. Apesar do bom domínio oral do idioma, não era aluna de língua inglesa ao ingressar na faculdade (2008.2), mas pouco depois (2009.1) mudou para a habilitação em língua inglesa e, após concluir o semestre de 2009.2, prestou concurso para monitora de língua inglesa da Faculdade; Renata, que não aparentava ter expectativas de torna-se professora, encontrava-se ainda um pouco perdida em relação ao curso, pois, em conversa informal comigo, relatou achar-se incapaz de aprender o idioma por ser muito complicado, provocando assim um distanciamento de ritmo de aprendizagem da aluna em comparação aos outros três. Renata era a que menos participava das discussões, tendo muita dificuldade de oralidade, escrita e compreensão do inglês.

Percebi que, ao longo do semestre, a aluna começou a criar uma barreira que a deixava sem motivação para aprender, o que a distanciava do objetivo priori do curso de Letras por não aceitar-se como futura professora da língua.

Considerando que o aluno, ao optar por uma graduação em Letras, não busque somente entender o funcionamento do idioma estrangeiro, abrangendo apenas a estrutura gramatical do idioma em questão, mas, sim, encontrar meios de se qualificar profissionalmente para exercer o cargo decorrente de sua formação como professor de língua estrangeira, no caso, inglês, reflito, aqui, neste trabalho, em particular sobre a formação na área de língua inglesa, até que ponto o curso propicia uma formação crítica.

o, e entendendo a formação como composta de etapas de assimilação, reflexão, reformulação, construção ou exclusão de crenças, destaco ser um dos focos deste trabalho a observação das etapas de formação do professor e o que estimula as motivações e crenças inerentes a cada um no processo de aprendizagem.

2.3 A turma escolhida: justificativa e contextualização

A escolha pela turma de língua inglesa 2 (LI2) do segundo semestre de 2009 não foi aleatória. Primeiro, buscávamos uma turma de língua inglesa, no turno noturno por ser horário comum às três pesquisadoras. Segundo, a turma não deveria ser de concluintes (devido aos problemas de coleta de dados já enfrentados anteriormente). Terceiro, a professora titular da turma deveria ser a coordenadora do grupo (P) de pesquisa porque a coleta seria feita em uma turma do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Quarto, também estávamos pautadas pela crença de que os alunos do turno noturno precisavam de um estímulo maior no processo de aprendizagem, com aulas mais objetivas e instigantes, por serem, em sua maioria, alunos que trabalham durante o dia e só encontram tempo para estudos no período noturno.

A pesquisa foi desenvolvida na única turma do turno noturno, na disciplina Língua Inglesa 2, no segundo semestre de 2009. A disciplina teve aulas presenciais e na ambientação virtual, detalhada a seguir.

2.3.1 A disciplina língua inglesa 2 no presencial

A grande questão da formação superior do/a profissional de língua inglesa é somar meios de entrar em contato com a língua alvo a fim de auxiliar no desenvolvimento do idioma estudado, para que o/a profissional adquira uma base sólida para desenvolver sua metodologia de trabalho. Além disso, durante a formação, deve ser oferecida ao/a aprendiz meios de tornar o processo ensino-aprendizagem mais interativo, e por que não dizer mais atrativo para sua

emente, para o desenvolvimento da sua prática docente.

Em tempos de letramento digital, nada mais adequado do que formar professores/as letrados/as digitalmente.

A partir dessa justificativa, a coordenadora e professora da disciplina, a bolsista de Iniciação Científica e eu definimos o objetivo da disciplina: promover a formação dos futuros professores trabalhando conteúdos linguísticos do inglês, aspectos culturais e novos letramentos.

A disciplina Língua Inglesa 2 aconteceu durante o segundo semestre de 2009 (de agosto a dezembro), às segundas-feiras, no período noturno, entre 19h00 e 22h30.

Uma das metas foi nós, pesquisadoras e professora, sermos atentas à metodologia utilizada e à forma como as atividades fluíam em sala para o aprendizado do idioma em questão, não apenas do ponto de vista gramatical/estrutural, mas também cultural e comunicativo. Além disso, fazer os/as alunos/as trabalharem na ambientação virtual promoveria a diminuição da lacuna de tempo entre as aulas presenciais que aconteciam apenas uma vez por semana, às segundas-feiras. A distância entre uma aula e outra provocava reclamação constante dos alunos.

Entendendo a falta de contato mais frequente dos alunos com a língua inglesa, queríamos fazer com que os alunos pudessem ampliar tal frequência e duração do contato com o inglês em outros dias da semana. Para tanto, disponibilizamos, no *site*, exercícios, atividades culturais, conteúdo visto nas aulas, troca de mensagens, etc. Enfim, assuntos que complementassem os estudados nas aulas presenciais foram oferecidos no ciberespaço.

Antes do início do semestre, sentamos para organizar e planejar o que faríamos. Definimos trabalhar com os temas e os pontos gramaticais apresentados nas cinco últimas unidades do livro didático adotado para a disciplina. São eles:

Unidade 6: *Staying in shape* (Simple present tense and present continuous);

...nding Something to Wear (Giving directions);

Unidade 8: *Getting Away (Simple present tense and the simple past tense);*

Unidade 9: *Taking Transportation (Modal verb) e*

Unidade 10: *Shopping Smart (Adjective form).*

A partir da definição de seguir os temas do livro, nosso propósito foi trazer inicialmente textos autênticos que se relacionassem com os temas das unidades do livro e que pudessem provocar inferências, comparações e reflexões sobre eles e suas relações com a realidade dos alunos e sobre a importância desse trabalho com a formação deles como futuro professores de língua inglesa.

Tivemos um total de nove encontros presenciais, dos quais, além de anotações de campo feitas no transcorrer da disciplina de 2009.2, cinco encontros tiveram registros gravados em áudio.

O uso do *website* na disciplina foi pensado com o objetivo de ser mais uma forma de contato da turma com a língua inglesa, além dos encontros semanais presenciais. Um dos papéis do *website* (ciberespaço) foi justamente o de amenizar a lacuna de tempo reclamada pela maioria dos estudantes da graduação em Letras com relação ao pouco tempo de contato com o idioma estudado. Na LI2, uma das preocupações para que a adaptação dos/as aprendizes ao contexto digital ocorresse foi verificar se todos/as eles/as teriam acesso à internet, o que foi resolvido positivamente, pois todos/as possuíam acesso à rede mundial de computadores em suas casas.

Os/as aprendizes contaram com um formulário virtual de contato (ver figura 7 na próxima subseção), que foi criado para fins específicos de sugestões, pedidos referentes a conteúdos da preferência deles/as, ou ainda para tirarem dúvidas referentes à disciplina, porém, no decorrer da mesma, esse recurso foi adaptado como suporte à produção escrita no ambiente virtual. Além da disponibilização desse recurso, percebeu-se que a turma se sentiu

discutir, em sala, as principais falhas na aprendizagem, já havendo, em uma das primeiras aulas, uma manifestação espontânea de um dos alunos, posteriormente acatada por todos/as da turma quanto ao desejo de aprender sobre os recursos que auxiliam na escrita acadêmica, pelo fato de estarem em processo de composição de artigos, trabalhos para congressos e outros tipos de produção acadêmica.

2.3.2 A disciplina língua inglesa 2 na ambientação virtual

Passemos agora para a exposição dos recursos do *website*, uma das ferramentas que possibilitaram mais interação na disciplina, foco desta pesquisa, a fim de verificar sua utilidade na promoção do letramento digital e na tentativa de amenizar as lacunas de tempo entre as aulas presenciais.

O *website* estava estruturado em seis sessões de navegação, buscando contemplar as quatro habilidades comunicativas da LE estudada, sendo disponibilizados canais de leitura, escrita, oralidade e instrumentos de pronúncia (*listening*), com atividades elaboradas de forma a incentivar o aprendiz a adotar uma postura de reflexão em que, segundo defende Canagarajah (1999) ao discorrer sobre as políticas pedagógicas, as poderosas forças socioculturais interferem de maneira bastante persuasivas no processo de aprendizagem, aumentando a relevância do conteúdo a ser abordado no decorrer desse processo. Isso porque a forma como percebemos e interpretamos o mundo a nossa volta é moldada pelas interferências socioculturais que influenciam na nossa atividade cognitiva. Assim, recaímos na importância da explicitação do contexto em que a aprendizagem ocorre.

Para atender as necessidades de leitura, busquei disponibilizar conteúdos que envolvessem questões culturais⁹ relativas às formas de expressão oral e escrita tanto na nossa

⁹ Ver texto *Por que estudar inglês* (apêndice 2, p. 143) e *Como dizer em inglês* (apêndice 5, p. 148).

falantes da língua inglesa, ensaiando uma desvinculação

de um contexto restrito ao *Standard English*, ou seja, Americano *versus* Britânico.

Quanto à escrita, o que se pretendeu foi desenvolver um espaço no qual os/as aprendizes, em grupo ou individualmente, desenvolvessem textos narrando eventos, verídicos ou não, com o propósito de tornar a língua mais familiar para eles/as. O recurso de troca de *e-mails*, realizada na língua alvo, também foi utilizado. Nesse sentido, chamo a atenção para o conceito de *desestrangueirização*, concebido por Almeida Filho (1998). O autor esclarece, com tal conceito, que a língua faz parte do constructo social e, por isso, é indissociável da cultura, trazendo nela as impressões, resultantes da interação, sobre a identidade do indivíduo que a utiliza, social e culturalmente falando.

Quanto à compreensão oral (*listening*), foram inseridos, no canal de leituras, alguns textos acompanhados de áudio, para aqueles/as alunos/as que se sentiam com dificuldade ou precisavam de material extra para praticar essa habilidade comunicativa. Disponibilizei jogos no ambiente virtual, *links* de *sites* com conteúdo semelhante e avaliados (pela professora e por mim) como sendo pertinentes para utilização dos aprendizes por tratarem de temas relacionados ao que o programa do curso propunha, com outras atividades ou outros recursos que tornavam a prática mais dinâmica e divertida.

Durante o processo de uso do *site*, os/as alunos/as mostraram interesse em utilizar o recurso. Porém, houve pouca motivação para que fizessem tarefas na ambientação virtual, pois só a utilizavam quando solicitados/as a fazê-lo, não havendo um uso espontâneo por parte deles/as. Quando questionados/as sobre o porquê da não utilização por vontade própria, alegaram a falta de tempo em horário conveniente e o cansaço durante a noite por só poder fazê-lo após as aulas, pois, três dos/as quatro alunos/as trabalhavam durante o dia.

rei para a turma foi vinculado ao *site* geral do Grupo de Pesquisa¹⁰, para que, assim, os alunos também tivessem conhecimento das atividades realizadas pelo referido grupo. Como recursos de segurança, o ambiente possuía um *login* de acesso, como mostra a figura 4, mas não possuía um contador de visitas ao conteúdo, por limitações minhas na criação e programação do mesmo, o que impossibilitou analisar dados referentes à frequência de acesso e de uso do conteúdo virtual por parte dos/as alunos/as.

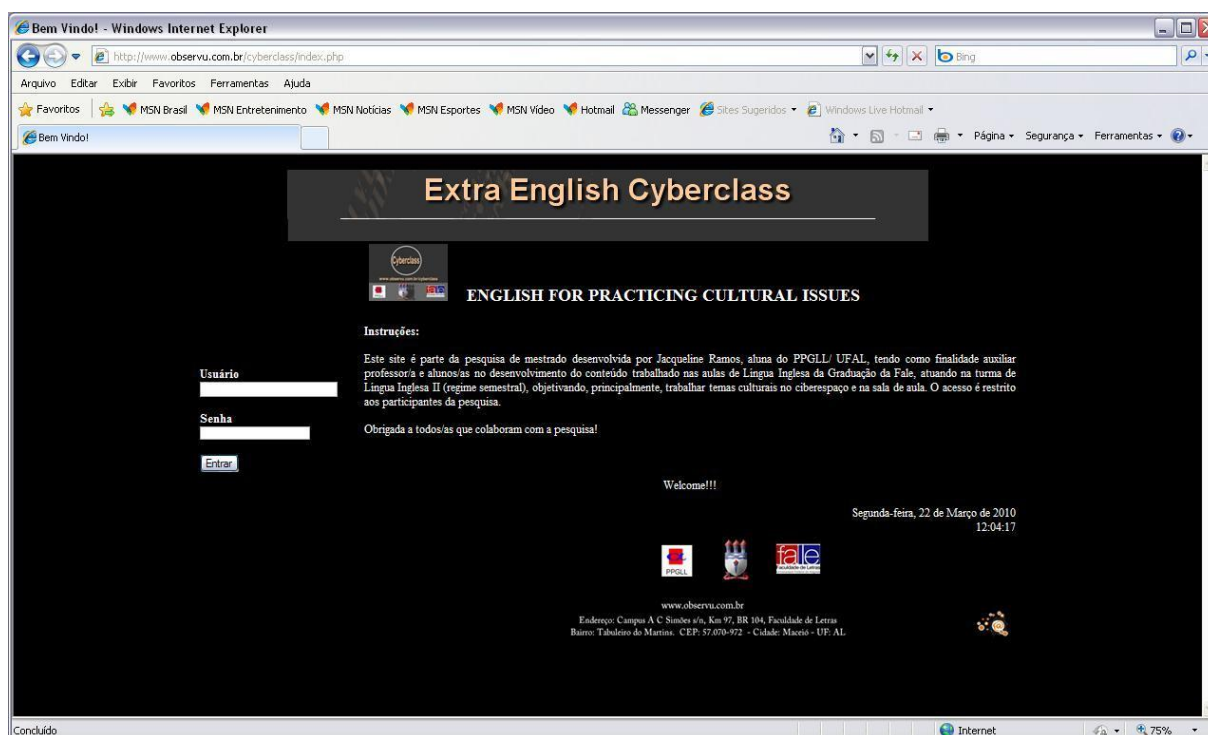


Figura 4 ó Página inicial com *login* de acesso ao conteúdo.

Efetivamente, o *site* não foi usado nas aulas presenciais. Isto aconteceu apenas no dia da apresentação dele para os alunos, o que não ocorreu de forma *online* (pois a faculdade estava sem internet no momento dessa aula). Por isso, foram mostrados apenas os arquivos fonte¹¹ aos alunos.

¹⁰ www.observu.com.br

¹¹ Como o nome já indica, são os arquivos usados pelos *web designers* na criação do *site*, a partir dos quais se edita o material disponibilizado no modo *online*.

apresentava uma página contendo os principais direcionamentos sobre sua utilização e fornecendo uma visão geral sobre o conteúdo abordado, conforme ilustra a figura 5. Lá os alunos poderiam ver o que havia de novidade a cada acesso, bem como alguns *links*, os quais denominei de *useful learning links* por terem a função bem definida de guiar os alunos a conteúdos extras e relevantes ao que estávamos vendo em sala. Acessando os *links*, os alunos poderiam aprimorar o vocabulário e conhecer algumas estruturas específicas da língua alvo através dos *sites* que eu tinha especialmente selecionado.

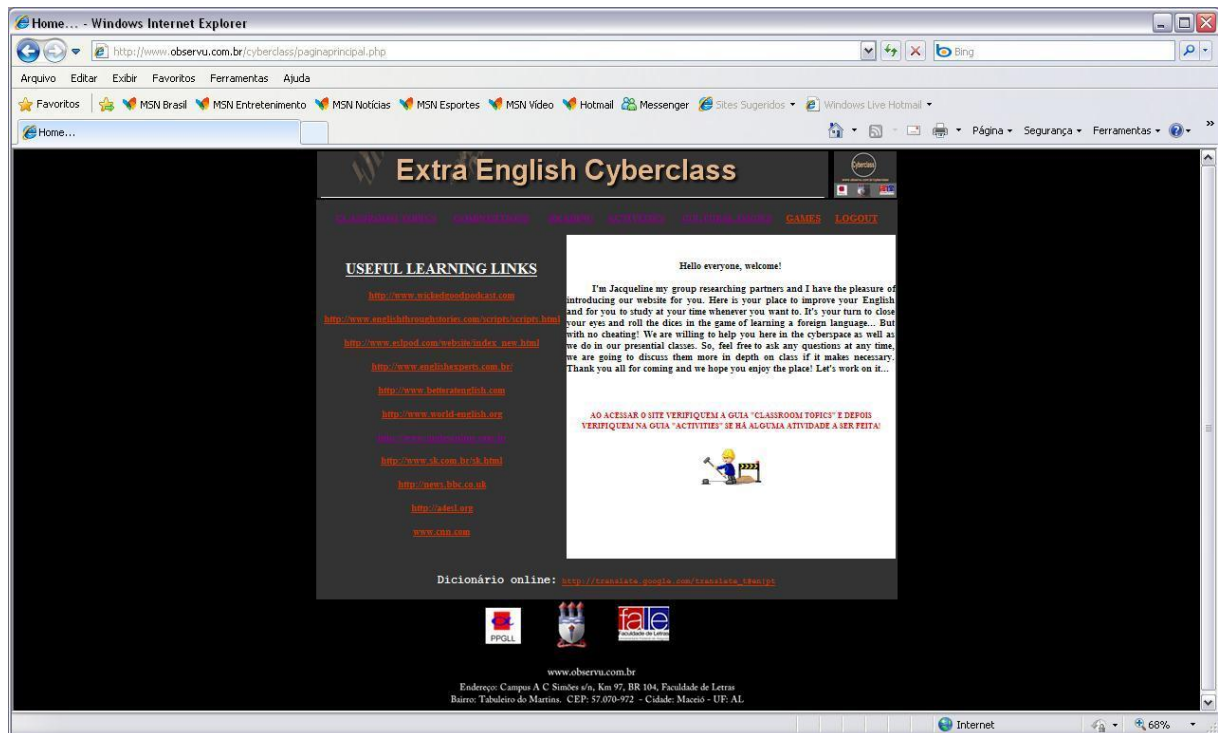


Figura 5 ó Página de abertura do *site* www.observu.com.br/cyberclass.

Eu costumava dizer aos/as alunos/as que o *site* oferecia uma viagem guiada a conteúdos externos de outros *sites* que eram de grande valia para todos nós, pois apresentavam uma estrutura textual construída na língua alvo, provenientes de contextos autênticos de uso e de temática referente ao que estávamos estudando em sala. Em grande parte, textos provenientes de *sites* de notícias com credibilidade das informações, tais como

ernacionais (CNN), os quais serão melhor discutidos na parte D do capítulo de análise deste trabalho.

Observando a figura um pouco mais de perto (ver figura 6), nota-se que também disponibilizei o *link* de um dos recursos de tradução mais divulgado entre os estudantes de línguas estrangeiras ó *Google translate* ó por ser um tradutor instantâneo do conteúdo desejado e que, apesar de ser bem conhecido entre os estudantes, ainda era desconhecido de dois alunos desta turma.

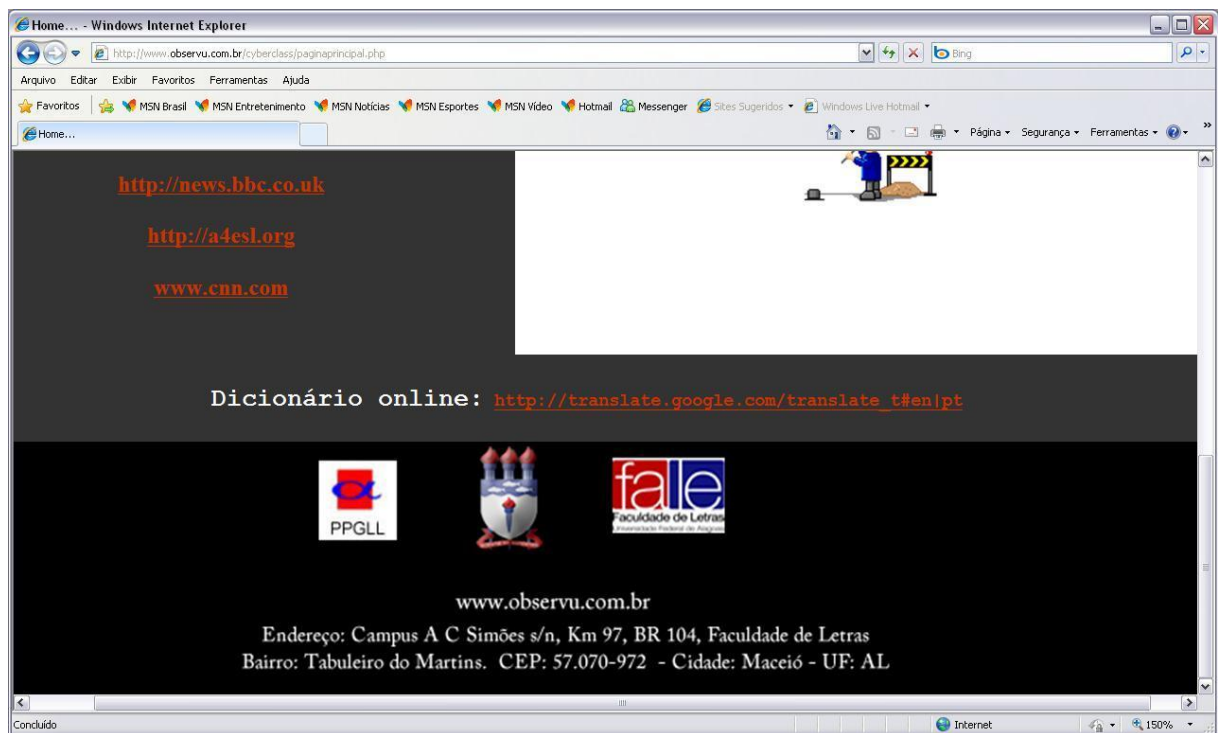


Figura 6 ó dicionário online.

A página sobre tópicos de sala de aula continha um texto e duas atividades de vocabulário sobre cumprimentos e o conteúdo da unidade 7 (*Finding something to wear*), também já estudado em sala. Este espaço foi criado para que os/as alunos/as pudessem acompanhar todos os tópicos discutidos na aula, sendo um espaço destinado à disponibilização digital dos textos, de vocabulário específico de cada unidade e de resumos elaborados por mim com base no que estava sendo visto em sala. Um ponto fundamental e um

te o recurso de escrita virtual (ver figura 7), que ganhou uma página exclusiva dentro do ambiente, especialmente para composições escritas porque foi uma das atividades mais apreciadas pelos alunos, conforme revelaram durante a entrevista final.

Um ponto positivo para a escrita virtual são as facilidades disponíveis no próprio ambiente digital: o uso de ferramentas como o editor de texto *word*, onde os aprendizes podem construir suas composições sendo imediatamente alertados de possíveis erros ortográficos no momento em que escrevem; o uso dos recursos de cópia e colagem (*Ctrl + C*; *Ctrl + V*) para relacionar as ideias sem perder muito tempo digitando os trechos já digitados, dentre outras. Além das facilidades inerentes dos recursos de software da ambientação virtual, não podemos negar o fato de o aprendiz poder fazer suas atividades no conforto do seu lar ou do seu escritório, em seu próprio tempo. A possibilidade de executar suas tarefas onde e quando quiser, ou seja, o aluno poder escolher o horário que melhor lhe convém para o cumprimento delas é um fator relevante, pois, propicia uma sensação de liberdade maior e, como consequência, percebi a melhora no desempenho.

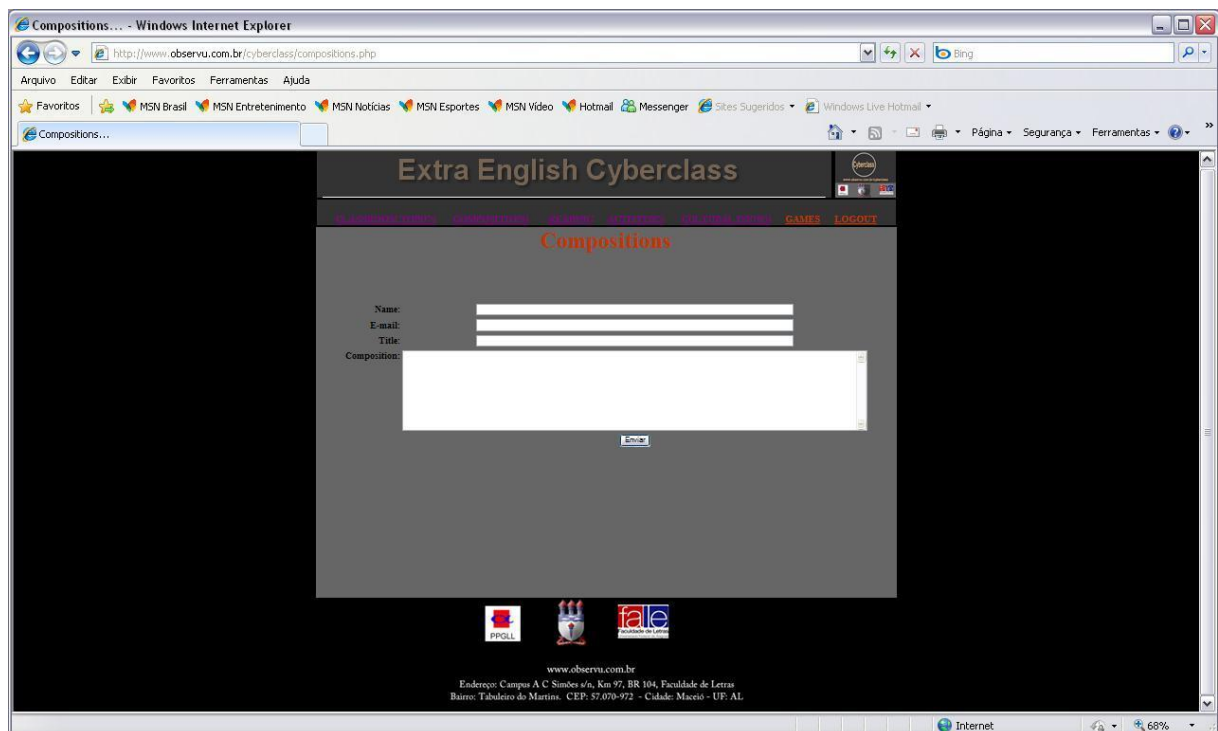


Figura 7 ó Página para composições.

Os instrumentos usados durante a pesquisa foram, inicialmente, um questionário de identificação com formato adaptado de um modelo que tem circulado no setor de inglês da Faculdade, semiestruturado, por haver perguntas flexíveis ao sim ou não, tornando possível uma reflexão da experiência devido aos porquês de ordem pessoal presentes ao término de cada pergunta, buscando constatar o nível da turma e ter um breve histórico da vida escolar do aluno com relação ao idioma de língua estrangeira em questão. Conteí também com os recursos do ciberespaço, através das trocas de *e-mails* e da implantação do *website* no decorrer do curso, constando também lá um espaço específico para troca de mensagens. Além disso, lancei mão das anotações de campo, das gravações de cinco aulas e de uma entrevista final semiestruturada com dois dos alunos participantes da pesquisa, por terem sido os mais engajados no processo, realizada com um participante de cada vez, e, posteriormente, também com a professora da turma, todas poucas meses depois do término do curso.

Assim, relaciono os quatro instrumentos que utilizei para a coleta de dados, bem como seus respectivos objetivos na tabela a seguir:

Instrumentos de coleta de dados	
Instrumento	Objetivo
Questionário de Identificação	Identificar a trajetória dos alunos diante dos estudos da língua estrangeira alvo, bem como suas crenças, expectativas iniciais e motivações com relação à disciplina que eles estavam iniciando. Buscou-se também conhecer elementos referentes à forma como os alunos costumavam estudar dentro e fora do contexto de sala de aula, bem como suas reflexões sobre o uso do computador como mediador da aprendizagem.
Aulas gravadas em áudio	Possibilitar ao pesquisador um retorno ao contexto discursivo verbal, além de servir de elemento de análise através da transcrição do contexto comunicativo observado.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

<p>Anotações de campo</p>	<p>Estruturar o evento de modo a ter condições de, ouvindo também as gravações, reconstituir o contexto através das transcrições escritas de determinados momentos interacionais, revisitando os passos seguidos e verificando a eficácia, ou não, dos processos de ensino/aprendizagem.</p>
<p>Entrevista final em áudio</p>	<p>Obter informações sobre o processo de ensino/aprendizagem, após o período de atividades letivas, no que concerne à eficácia do conteúdo trabalhado na disciplina, assim como levantar questões em torno do propósito do curso e suas reflexões sobre o mesmo.</p>

Tabela 1 ó Instrumentos utilizados na coleta de dados e seus objetivos.

2.4.1 Questionário de identificação

No programa planejado para a turma, apesar de haver uma ementa pré-definida, adotou-se como base de estudo o livro didático escolhido pela Faculdade ó *Top Notch 1* ó das unidades 6 à 10 (*Staying in shape*, *Finding Something to Wear*, *Getting Away*, *Taking Transportation* e *Shopping Smart*), bem como optamos pelo uso de textos autênticos¹² digitalizados também em ambiente virtual. Um dos objetivos dos textos extras era que os temas abordados em sala fossem escolhidos em conjunto com a própria turma e, para tanto, apliquei um questionário introdutório, que nomeio de questionário de identificação, cujo objetivo era a seleção do material extra. O instrumento foi criado com base no modelo que circula pelo setor de inglês, composto de perguntas abertas e fechadas, formuladas a fim de coletar informações especificamente relacionadas à disciplina de língua inglesa 2, conforme disponibilizo a seguir:

¹² Entendo como textos autênticos aqueles que não foram produzidos para o ensino.

QUESTIONNAIRE

Name:

Date of entry:

Address/phone number:

e-mail:

ABOUT YOU

1. Do you attend English lessons outside university? Where? Which level?
2. Do you teach English or any other discipline? Where? Which level?
3. What level are you as a student of English? Mark the alternative which best fits you:
() beginner () pré-intermediate () intermediate () upper-intermediate () advanced
4. How do you usually study English?
5. How do you usually feel in an English classroom?
6. Do you have access to the internet?Where? How often?

ABOUT THE COURSE

7. What do you expect from this discipline?
8. Why did you choose the Letters course?
9. Are you taking any other discipline/course related to English?
10. List some activities/contents you think that should be included in the discipline/should not be included in the discipline.
11. What kind of activities would you like to have in our virtual homepage?

O instrumento foi dividido em duas partes: sobre você [o/a aluno/a] e sobre a disciplina. Cada pergunta tinha uma finalidade específica, desde conhecer um pouco mais sobre a vida acadêmica do/a aluno/a, os hábitos e estratégias de aprendizagem utilizadas por ele/a, até as expectativas geradas em torno da disciplina, sugestões de temas que não poderiam faltar ou ao contrário, que não deveriam estar no programa. Assim, a partir dos dados obtidos pelo referido questionário, criou-se uma base de quais conteúdos seriam mais interessantes para eles e, por isso, fariam mais sentido para serem estudados em sala.

A possibilidade de estudar um idioma é, no senso comum, um dos atrativos da graduação em Letras, já tendo eu mesma, em minha época de graduação, presenciado comentários de alunos/as de semestres iniciais do Curso, que demonstravam considerar a graduação como uma forma de entrar em contato com o idioma escolhido, visando melhorar o

Porém, o objetivo principal do Curso, que é a formação do professor, não era muito claro para estes/as alunos/as.

É interessante observar que, lamentavelmente, muitos/as alunos/as dos semestres iniciais de Letras não têm muito claro qual a finalidade do Curso, apesar de ser obrigação deles/as conhecer o projeto pedagógico do mesmo, sendo parte da escolha e formação desses/as alunos/as.

2.4.2 A entrevista final gravada em áudio

A entrevista final, feita individualmente com Bianca, Carlos e a professora, teve papel decisivo neste estudo por levantar reflexões pós-curso.

Tais entrevistas foram feitas em momentos distintos, e usei como suporte metodológico um gravador de voz e fiz uma entrevista semiestruturada. Tomei por base a teoria explicitada por Boni & Quaresma (2005, p.73-75) quando esclarecem como deve ser uma entrevista bem sucedida:

Uma entrevista bem sucedida depende muito do domínio do entrevistador sobre as questões previstas no roteiro. [...] As **entrevistas estruturadas** são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. [...] As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

Na entrevista semiestruturada, é fundamental que o/a pesquisador/a siga um conjunto de questões previamente definidas, mas que o faça em contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI & QUARESMA, 2005, p.73) para obter as opiniões dos participantes. Seguindo nessa perspectiva, elaborei a seguinte entrevista para os/as alunos/as:

ENTREVISTA FINAL (ALUNOS)

Dia: __/__/____

Aluno/a: _____

1. Em sua opinião, com foi a disciplina?
2. Quais assuntos você lembra que foram trabalhados?
3. Como esses assuntos foram trabalhados?
4. Você consegue dizer por que esses assuntos foram trabalhados?
5. Você pode dar opiniões gerais (curso) e específicas de cada aula?
6. Você tem anotações de cada aula? Se sim, como foram?
7. Que entendimento você teve do curso?
8. Qual era o objetivo do curso na época e como você o vê agora, após o término?
9. O que você gostava na disciplina?
10. O que você não gostava?
11. Olhando para a disciplina agora, a sua opinião continua a mesma? Por quê?
12. Qual foi a contribuição da disciplina?
13. Dando contribuição ou não, que proveitos você tirou da experiência?
14. Se fosse possível, vocês fariam a disciplina novamente?
15. Pediram-me para montar uma nova turma de LI2. Quais sugestões você daria? O que devo levar em consideração para o novo curso?
16. O site te ajudou de alguma forma?
17. O que você achou mais legal lá? Por quê?
18. Você sentiu dificuldade no uso dele durante o curso? De que forma?
19. Qual recurso apresentado no site teve mais utilidade para você? Por quê?
20. Você sentiu falta de algum recurso que, em sua opinião, tornaria o espaço mais proveitoso?
21. O que você acha que preciso mudar ou posso melhorar nele? Por quê?
22. Você acha que o uso da tecnologia, em específico o uso da internet, realmente ajuda no desempenho do estudante de Língua Estrangeira (inglês)? De que forma?
23. O que te atrai em uma disciplina de língua estrangeira (inglês) atualmente?
24. O que é levado em conta na hora de você analisar se curso atenderá às suas necessidades?
25. Você conseguiria descrever o que aconteceu durante o curso no geral?
26. Que atividade ou aula específica mais lhe chamou a atenção? Por quê?

Todas as perguntas foram cuidadosamente elaboradas para obter respostas críticas e

com a professora:

ista. Nos mesmos moldes, desenvolvi a entrevista que fiz

ENTREVISTA FINAL (PROFESSORA)

Entrevista: _____ dia __/__/____

1. Quais os objetivos do curso?
2. O que se pretendia focar ao elaborar o curso?
3. Qual o seu papel na pesquisa?
4. Qual o papel das pesquisadoras? Qual o meu em específico?
5. Como você se sentia dando aula para a turma? Justifique?
6. Como você avalia a participação dos alunos?
7. Qual foi a contribuição da disciplina para os alunos?
8. Quais atividades mais funcionaram de acordo com o propósito esperado na elaboração da aula?
9. Quais modificações, se houveram, foram feitas no transcorrer da disciplina?
10. Por que houve a necessidade de fazê-las?
11. Você acha que os alunos entenderam as atividades propostas? Justifique.
12. Quais elementos de feedback foram utilizados para a afirmação da aprendizagem?
13. Como você avalia sua participação no evento de sala de aula? Justifique.
14. Em sua opinião, a disciplina cumpriu o objetivo proposto na ementa? Justifique.

Da mesma forma que busquei perguntas que permitissem, através das justificativas, a reflexão dos/as alunos/as, também procurei formular na entrevista da professora perguntas que a fizessem refletir sobre o desempenho dela na disciplina. Posteriormente, as respostas de ambas as entrevistas foram transcritas para análise.

2.4.3 As aulas gravadas em áudio

A principal vantagem de se utilizar a gravação em áudio foi o fato de as pesquisadoras se sentirem mais à vontade em atentar para outros aspectos do contexto que não os orais, tais

avam em sala, o relacionamento que mantinham uns com os outros, os elementos não verbais expressos por eles, e toda gama de aspectos que seriam perdidos se as pesquisadoras não pudessem contar com este recurso de captura da produção verbal. Para fins de transcrição, tomei por base as normas elaboradas por Marcuschi¹³ (1997, apud Tavares, 2007, p.70).

As gravações de cinco das nove aulas em áudio foram úteis, principalmente, no confronto dos pontos que questionei nas entrevistas.

2.4.4 As anotações de campo

As anotações de campo foram realizadas em todas as aulas presenciais, com exceção daquelas que tive que ministrar. Serviram como um suporte escrito das memórias observadas a título de descrição da estrutura do evento.

Este é um instrumento importante de coleta de dados, e as anotações foram de grande valia na reconstituição de momentos menos claros na gravação, bem como na interpretação dos dados analisados.

Com base nesses instrumentos de coleta dos dados, e a partir da triangulação (TRIVIÑOS, 1987) dos mesmos, dou vida à análise interpretando e confrontando as opiniões e reflexões dos participantes quanto ao evento de sala de aula presencial e ao uso dos recursos tecnológicos para promover uma melhora no aprendizado do idioma estrangeiro.

Uma vez apresentada a metodologia adotada na pesquisa, bem como o contexto em que realizei a mesma, passo a discutir, no capítulo seguinte, a análise dos dados, a qual foi desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos apresentados neste e no capítulo 1 .

¹³ Ver normas para transcrição no anexo 3, p. 155.

Nesta seção, descrevo as dificuldades encontradas, as soluções tomadas durante o meu percurso até a conclusão do estudo. Considero fundamental explicitar os percalços do meu pesquisar pois, como linguista aplicada, busquei investigar um contexto real de ensino-aprendizagem e lidar com contextos reais e pessoas que neles vivenciam é lidar com o inesperado e com os problemas que surgem sem convite, por exemplo.

O tema da pesquisa teve início ainda em minha graduação de Letras, cursada na UFAL, para a conclusão da qual, apresentei como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) uma análise sobre alguns ambientes virtuais de ensino de inglês gratuitos encontrados na internet. Vi-me, desde então, motivada a criar um espaço virtual utilizando os conhecimentos adquiridos em tal pesquisa como base para a idealização e construção de um *site* com recursos escolhidos e projetados por mim para a elaboração desta dissertação de mestrado.

No meu primeiro ano de mestrado, estava motivada e interessada em concretizar o que almejava. Cursei todas as disciplinas obrigatórias e as eletivas, participei dos encontros do Grupo de Pesquisa e fui a congressos.

No início do segundo ano, planejamos a coleta dos dados em uma turma do regime anual, do turno diurno, já em seu último ano do curso. No entanto, para minha frustração, a turma escolhida por mim e pela minha orientadora demonstrou certa resistência à implantação e utilização do recurso por estarem em um período de maior envolvimento com seus projetos individuais de conclusão de curso e não disporem do tempo necessário para a pesquisa. Alegaram que não tinham tempo livre para acessarem a ambientação virtual para realizar estudos complementares. Diante dessa situação problemática, optamos, no próximo semestre, investigar turmas que não estavam no final do curso. Aproveitei o semestre para refinar ainda

ar as atividades para a utilização do *site* em turmas não concluintes.

Ao ter escolhido a turma que cursou a Língua Inglesa 2 no segundo semestre de 2009, fiquei mais aliviada e confiante de que a pesquisa de campo iria realmente se efetivar. Conforme expliquei neste capítulo, o conteúdo gramatical e temático foi estabelecido antes do início das aulas.

Começamos o semestre animadas. A primeira aula, na qual apresentamos um vídeo sobre a ilha de Trinidad e Tobago e realizamos uma atividade cultural (ver anexo 4, p. 156), foi uma das mais produtivas para as discussões culturais em sala, segundo anotações de campo e reunião posterior à aula entre nós, pesquisadoras, e a professora da turma. A primeira dificuldade, porém, foi com a bolsista de Iniciação Científica, que teve complicações de cunho pessoal, acarretando em seu afastamento. Com isso, as atividades culturais que ela proporia ficaram menos elaboradas.

Ao início da pesquisa, o recurso do *website* estava previsto para ser inserido na disciplina por volta da metade do curso, para que assim pudéssemos ter subsídios para contrapor as aulas presenciais e as aulas virtuais. Após o término da disciplina, percebi que a utilização desse recurso ocorreu muito tardiamente, pois, se levarmos em conta o número de aulas presenciais planejadas (16) e o número de aulas presenciais realmente ocorridas (9), verifica-se uma discrepância de quase metade do uso planejado para o *site*. Isto porque, ao longo do semestre, muitos imprevistos ocorreram no transcorrer da disciplina, dentre eles, houve um cancelamento de aula por questões externas à Faculdade (greve dos ônibus), quatro cancelamentos, em momentos distintos, por questões pessoais da professora, e que por motivos de indisponibilidade com relação ao horário dos alunos apenas uma dessas quatro aulas foi repostas presencialmente, restando às demais disponibilização de textos para posterior produção escrita e atividades de gramática. Além disso, tivemos duas aulas já previstas para

da semana acadêmica de Letras, em que os/as alunos/as foram liberados/as para participar das atividades acadêmicas do curso; e uma aula no mês de novembro, em que a professora e eu estaríamos em um evento externo (congresso). Assim, sem o reforço dos encontros presenciais, o rendimento esperado para as atividades do ciberespaço não correspondeu ao planejado.

Ficou aos meus cuidados, quando na impossibilidade de comparecimento da professora, ministrar algumas das aulas. Além do exposto houve, durante o semestre, grande quantidade de feriados justo nos dias em que as aulas deveriam ocorrer, fator que atrapalhou um pouco no desenvolvimento das atividades, segundo observei nos relatos das entrevistas. Porém, como já explicitado anteriormente, devido à diminuição das aulas presenciais por questões externas ao contexto letivo e devido à falta de êxito, apesar da tentativa, na reposição de algumas delas, a utilização do recurso não se deu de forma tão efetiva, conforme foi idealizado no início desta pesquisa. A não disponibilização de um contador de visitas no *site* nos impediu de constatar a quantidade de vezes que os/as alunos/as utilizaram o recurso e, conseqüentemente, o tempo gasto por eles/elas na realização de cada tarefa proposta para o espaço, podendo ter este suprido, virtualmente, a carência de 4 dos 7 encontros que não ocorreram presencialmente.

Concluído o período de coleta dos dados, alguns pontos que observei no desenvolvimento da pesquisa, no que concerne a formação de professores/as, foram de fundamental importância, pois propiciaram um melhor entendimento do processo, ajudando também no meu próprio crescimento como professora e pesquisadora.

3 PARTE A

DESCOBRINDO AS CRENÇAS DAS/O PARTICIPANTE/S

Através da disciplina oferecida, e das entrevistas individuais com a professora da turma e com os alunos Carlos e Bianca, após o semestre letivo, pude identificar crenças entre a professora, os aprendizes, bem como as minhas também, sobre temas diversos. Nesta parte A deste capítulo, descrevo e interpreto as crenças identificadas. Os esquemas a seguir (figuras 8 e 9) resumem as crenças evidenciadas:



Figura 8 ó Crenças da professora



Figura 9 ó Crenças das/o alunas/o

Retomando a discussão sobre crenças no capítulo 1, relaciono, descrevo e interpreto as crenças evidenciadas durante o processo de análise.

3.1 Identificando e analisando as crenças

A primeira crença que verifico é de que para a professora, o processo de ensinar deve ser pautado em fazer o aluno refletir sobre a aprendizagem. Analisando a postura da professora e das/o alunas/o em sala, busco, no excerto abaixo extraído de uma das aulas, o momento em que a professora discute uma das unidades do livro didático (Unidade 6 do livro

entamente buscando uma avaliação crítica por parte das/o alunas/o acerca da unidade que estava sendo estudada, instigando-os a participarem mais da aula e a refletirem sobre a estrutura proposta pelo livro, criando seus próprios objetivos para a unidade de acordo com o que interessava mais a cada um/a no tema da unidade:

P: *so, what are the objectives of the unit? number one, could you read marina, please? here, up here [mostrando o local do livro]*

M: *plan an activity with someone.*

P: *ok. this is ONE objective of the lesson, is to IN ENGLISH, plan an activity with someone. so we're going to talk about that. Number two, Renata.*

R: *talk about daily routines.*

P: *talk about DAILY routines, which a:re?*

R: *every day activities*

P: *every day activities, the same, daily routines x every day activities.*

Number three, Carlos.

C: *discuss exercise and diet.*

P: *good, discuss exercise and diet. number four. [a professora não nomeia a aluna]*

B: *describe your typical day.*

P: *describe your typical day. these are some goals, what i want you to do for next class is to read, take a look at unit six, all the unit. and i want you to think of ONE goal that you would like to discuss in this unit. is it clear for you? (meus grifos) (Observação aula 3)*

Observando os grifos é possível perceber que a professora (P) chama os alunos para uma reflexão sobre a estrutura da unidade, questionando-os sobre os objetivos propostos na mesma, como mencionei anteriormente, fazendo com que os aprendizes ao contextualizá-la desenvolvam também seus próprios objetivos, discutindo-os de acordo com suas aptidões, não se distanciando das metas propostas pela unidade do livro. Uma observação interessante na interação é que a professora elenca alguns pontos e os estudantes seguem a sequência estabelecida por ela a ponto de Bianca (B), ao analisar o quarto objetivo, nem precisar ser nomeada pela professora, como vinha ocorrendo em momentos anteriores.

afinidade entre professora e aprendizes no processo

pedagógico e revela a importância de entender o contexto em que se dá a aula para que a aprendizagem possa acontecer.

Essa posição corrobora os estudos de Nicholls (2001), quando a autora enfatiza a importância e responsabilidade do professor/a trabalhar princípios pedagógicos (cognitivos, afetivos e linguísticos) e metodológicos com seus alunos nas aulas.

Observando o trecho da aula transcrito acima pelo viés da abordagem cognitiva, e de uma perspectiva humanista, porque há a valorização do potencial humano, isto é, assumindo esse potencial como ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem, o indivíduo é visto como responsável por decidir o que quer aprender e, na interação, observa-se uma preocupação em tornar a aprendizagem significativa, valorizando a compreensão em detrimento da memorização, levando em conta as características do sujeito, as suas experiências anteriores e as suas motivações. Os princípios que regem tal abordagem são a auto-direção cognitiva e o valor da experiência no processo de aprendizagem.

Conforme discutido no capítulo teórico, acerca das estratégias individuais de aprendizagem (PAIVA, 1998), percebe-se que a professora induz as/o aprendiz/es a fazerem uso de estratégias cognitivas, ao incentivá-las/o a compreensão do conhecimento apresentado quando solicita os objetivos na unidade estudada. Tal procedimento, segundo Paiva, está de acordo com o que é esperado do professor. Nas palavras da autora:

Compete ao professor, dentro de um enfoque humanístico, incentivar os alunos a se responsabilizarem por sua aprendizagem, conscientizando-os sobre os processos cognitivos e treinando-os no uso de estratégias mais eficientes. Dessa forma, o professor poderá contribuir para a tomada de decisões que resultarão na formação de aprendizes mais bem sucedidos e autônomos (PAIVA, 1998).

As crenças da professora sobre o que e por que ensinar, bem marcadas em sua fala, podem ser verificadas na postura que ela assume em sala de aula quando busca pela qualidade do ensino na formação do professor. Quanto mais engajado com a turma for o/a professor/a,

cançado. Conhecer os propósitos do curso faz toda a diferença na formação do aprendiz de Letras. O excerto abaixo mostra as expectativas da professora com relação à formação dos aprendizes enquanto futuros professores de língua inglesa:

P: eu acho que foi uma, pra mim e pra vocês, foi um desafio e uma, como é que eu colocaria, uma prova de que é possível se trabalhar desse jeito, que dá trabalho, que a pessoa tem que estar bastante envolvida com o processo, não é, com a turma... chegar junto, conhecer mais, um por um, saber os gostos deles, tentar entender o por que eles estão ali, **mas é possível se trabalhar atividades culturais em sala de aula, é possível os alunos trazerem retorno e é possível se trabalhar isso formando professores** [...] eles não tavam ali só pra aprender inglês, eles tavam ali para também serem professores de inglês e isso faz toda uma diferença [...] Mas numa tentativa, de dizer/ e pensando sempre assim ãoã, a gente não tá ensinando inglês pra eles de cultura inglesa, a gente tá ensinando inglês pra eles serem professores. (meus grifos)

Segundo Barcelos (2004), o sistema de crenças dos aprendizes abrange uma ampla gama de temas, e pode influir nas motivações e expectativas acerca do que eles consideram fácil ou difícil na aprendizagem da língua. Da mesma forma, as estratégias de aprendizagem que eles utilizam também podem influenciar no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Assim, trabalhar atividades culturais em sala pode ajudar no desenvolvimento de estratégias sociais à medida que os aprendizes expandem o conhecimento de sala de aula para contextos externos, o que pode tornar o processo de ensino/aprendizagem mais significativo e eficaz.

Para a professora, ensinar requer alguns cuidados e o/a professor/a deve estar ciente de seus papéis. Ter uma postura crítica é, sem dúvida, o maior desses papéis. Para ela, ser professora é mais do que conhecer o idioma, é conseguir ver além e saber buscar soluções para situações inesperadas em sala. Assim, suas palavras corroboram as ações acima descritas e analisadas:

P: [...] então eles têm que saber correr atrás também dessas situações [de que estavam em sala não apenas aprendendo a língua, mas, principalmente,

ser professores], e aprender que **um professor ele tem que ser crítico**, ele tem que *read between the lines*, não é, e eu acho que isso daí foi uma das/ um dos objetivos (meu grifo) (Entrevista final).

Observar a declaração da professora, em relação à criticidade do professor, esclarece a afirmação de Garbuio (2007, p.117), discutida no capítulo teórico, sobre o papel determinante das crenças na formação do professor e a relação direta delas com o processo de ensino/aprendizagem, sendo as crenças provenientes das experiências discentes determinantes da prática docente, relação esta que pode favorecer uma prática docente reflexiva.

Confrontando algumas afirmações feitas por Carlos (C) durante a entrevista, percebi forte influência na fala dele em relação ao conceito de como ensinar, levando em conta a forma como a professora trabalha, defendendo uma abordagem educacional voltada para a abordagem comunicativa, ancorada pelos estudos culturais, que propõe trabalhar a cultura presente não só na sala de aula, mas também na língua que está sendo ensinada. Com essa diversidade cultural em mente, ao invés de focar apenas duas culturas alvo (Britânica e Americana), escolhe-se um estilo misturado, no qual elementos de qualquer país falante do inglês podem ser inseridos (TAVARES & CAVALCANTI, 1996) bem como elementos da nossa própria cultura, uma vez que também somos, como aprendizes e professores, falantes estrangeiros da língua alvo.

Conforme explanado no capítulo teórico, o contexto do mundo do aprendiz, com seus interesses, expectativas e conhecimento sobre o processo de aprender línguas, ficou mais evidente com a abordagem comunicativa, com a qual houve uma preocupação maior em entender essa bagagem que o/a aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas (BARCELOS, 2004, p. 127). Carlos acredita que a professora tem uma metodologia moldada pelos princípios da abordagem comunicativa. Tal entendimento faz com que ele analise a postura da professora como capaz de formar aprendizes com autonomia para

obre ela, conforme declaração do aluno, que destaco no

excerto a seguir como momento 1, o qual usarei mais adiante:

Momento 1 ó

C: como faria? Numa metodologia comunicativa, ter todo, é:: acho que todo aquele, como eu posso dizer::r, como eu posso chamar isso? De tradição/ não, eu não posso dizer que é tradição, mas tem todo um costume, porque, por exemplo, adotar o livro didático e daí analisá-lo pra ver como se poderia trabalhar, mas não só que apoie ele, mas trazer também pra realidade do aluno esses aspectos que a gente estuda referente a língua, né, não ensinar a língua pra o aluno em questão de, de visar somente a cultura de fora, mas também trazer pra nossa realidade. [...] não seguimos muito o livro, até porque nós trabalhamos com a metodologia da professora, né, ela gosta de uma coisa mais, como eu posso dizer, que traga pra nossa realidade, mais comunicativa [...] (meus grifos) (Entrevista final).

Ao afirmar que ãum professor ele tem que ser crítico, ele tem que *read between the lines*, especulo que a professora esteja definindo o/a professor/a ideal como aquele capaz de contextualizar no material trazido para a sala de aula o contexto real dos/as alunos/as, isto é, trabalhando temas de forma mais significativa à realidade do/a aprendiz e ao contexto sociocultural dele/a. Na afirmação acima, Carlos concorda com a forma de lecionar da professora, que não se prende ao uso do livro didático, e pontua de forma positiva a metodologia utilizada por ela ao repetir, em várias partes do trecho, a importância de trazer os aspectos estudados referentes à língua alvo para a realidade cultural dos/as aprendizes.

Corroborando essa visão do/a professor/a ser mais crítico/a e de trabalhar a realidade dos alunos, pontuo também as crenças referentes ao uso do livro didático nas aulas, uma vez que todos os participantes expressaram suas crenças em relação a este recurso didático. Dentre elas destacam-se: (a) trabalhar o livro didático é chato; (b) focar o trabalho no livro didático é papel das Casas de Cultura; (c) explorar temas do livro didático que despertam mais o interesse do/a aprendiz usando fontes externas a ele é motivante; (d) trabalhar o livro

lo idioma e deixa as aulas mais produtivas. Tais crenças

podem ser observadas nos excertos a seguir:

- (a) J: eu participei de uma disciplina que todo mundo reclamava que a professora não usava livro didático. **Pra mim, era uma maravilha, porque eu não gosto de livro didático, eu não gosto de ter uma sequência, de chegar na sala e já saber o que é que eu, ôhoje eu vou estudar a página talô**, essas coisas assim (meus grifos) (Entrevista final).

O excerto revela a crença de que ficar restrito ao uso do livro didático em sala de aula deixa o desenvolvimento das atividades previsível e desinteressante, e é para mim, pesquisadora (J), um modo fixo de apresentar conteúdo em sala, em que os/as alunos/as já chegam sabendo o que será visto na aula.

- (b) P: [...] o meu objetivo principal ao elaborar o curso era tentar começar uma construção de letramento crítico com os alunos. **sair um pouco do enfoque do livro didático, só, né, que normalmente é o que se faz em culturas**, tal, e que na graduação a gente vinha seguindo isso, mas era uma ideia nossa, do nosso grupo [o grupo de pesquisa que vem trabalhando com letramento e formação de professores/as] [...] Então eu lembro que a gente pegava o tópico da lição, trabalhava algumas coisas daquela unidade do livro e trazia atividades paralelas que pudessem trabalhar, **até atividades que não tinham nada a ver com o que o livro propunha, coisas mais ligadas a formação de professor**

O livro didático é, para a professora (P), um instrumento de auxílio que deve ser extrapolado, posto que a pretensão da disciplina foi formar professores/as e não apenas aprendizes capazes de interagir na língua alvo.

- (c) J: [sobre os temas do livro] bom, pra fechar, assim, você já me falou um pouco sobre isso, de qual atividade em específico que te chamou mais atenção, você já me falou que foi com relação a roupas. Porque você gosta, de moda e tal... Então esse conteúdo ser abordado na aula foi um fator positivo pra você, mas você acha que a atividade que foi feita com ele supria a:/
B: Sim, porque não ficava no ôvamos falar **só** sobre roupasô, **nós relacionamos a outra coisa, a situações imaginativas, a nossas preferências, no caso do tema viagem, juntamos uma coisa com a outra e ficou bem interessante** (meus grifos) (Entrevista final).

ana (B), uma forma de situar os/as alunos/as em um contexto, mas que deve ser trabalhado de maneira diversificada, relacionando-o a atividades distintas, quase que corroborando a opinião da professora sobre o tema. A grande surpresa, porém, foi a contradição observada na fala do aluno (C) que, em momento anterior (momento 1), conforme vimos no início desta discussão, optava pelo trabalho desvinculado do livro didático, mais voltado para a realidade do aluno, extrapolando os limites do mesmo e levando o/a aluno/a à uma auto avaliação do contexto estudado e da realidade que ele vivencia, e agora, no momento 2, aparece revelando a crença de ser o livro didático um instrumento utilizado para propiciar o desenvolvimento da língua:

Momento 2 ó

- (d) C: [...] **eu achei algumas vezes as aulas de vocês monitoras muito mais produtivas, tá, em questão de, de desenvolvimento do conhecimento da língua inglesa porque vocês talvez tenham se focado mais numa metodologia pelo livro didático** do que nas aulas quando eram trazidos material extra e pedido **somente** pra gente fazer um *writing* [...] (meus grifos) (Entrevista final).

O tema livro didático foi bastante marcante para todos os participantes. Os diferentes pontos de vista sobre o instrumento trouxeram à tona reflexões importantes, como se observou nos excertos acima. A não continuidade do uso do livro, que ocorreu devido à inserção de textos autênticos na disciplina, levou o aluno a expressar uma crença em relação ao trabalho com o livro didático, dando uma impressão de que o conteúdo destinado à disciplina tenha ficado inconcluso, já que ele não considerou que as atividades com os textos extras também produziam conhecimento da língua. A proposta de trabalho com o material extra foi considerada pelo aluno como sendo pouco significativa à aprendizagem, e apesar de ter tido uma melhora significativa na forma acadêmica de escrita, ele relatou não ter sido ideal apenas elaborar *writings* com base no conteúdo apresentado, sem um contexto específico de interesse dos/as aprendizes. Assim, nas aulas em que se usou o livro didático, o aluno sentiu-

ho no momento 1, em que aparece a forte crença de que a aula só é produtiva quando o conteúdo trazido pelo livro didático é completamente explorado pelo professor. Considero adequado retomar o trecho:

Momento 1 ó

C: como faria? Numa metodologia comunicativa, ter todo, é:: acho que todo aquele, como eu posso dizer::r, como eu posso chamar isso? De tradição/ não, eu não posso dizer que é tradição, mas tem todo um costume, porque, por exemplo, adotar o livro didático e daí analisá-lo pra ver como se poderia trabalhar, mas não só que apoie ele, mas trazer também pra realidade do aluno esses aspectos que a gente estuda referente a língua, né, não ensinar a língua pra o aluno em questão de, de visar somente a cultura de fora, mas também trazer pra nossa realidade. [...] não seguimos muito o livro, até porque nós trabalhamos com a metodologia da professora, né, ela gosta de uma coisa mais, como eu posso dizer, que traga pra nossa realidade, mais comunicativa [...] (meus grifos) (Entrevista final).

O aluno considera o uso do livro uma forma bastante tradicional de trabalho em sala, rotulando o instrumento como um/a costume/tradição na forma de ensino. Tal observação é intrigante, pois leva a especular que o aluno pode não considerar os textos retirados de contextos reais de uso como textos adequados ao programa descrito no livro, o que conflita com a posição dada por ele mesmo quanto à forma de trabalho da professora e ao uso de textos autênticos.

Nos trechos abaixo, das falas de Bianca (B) e da professora (P), em que a professora conversa com a turma explicando sobre quais temas podem ser trazidos ou sugeridos pelas/o alunas/o para trabalhar em sala, percebo que as duas expressaram suas crenças de que o conteúdo a ser ensinado deve ser de interesse do/a aluno/a para que ocorra a aprendizagem. Observando as palavras da professora, apesar dela não ter explicitamente mencionado no trecho abaixo, sei do seu posicionamento com relação à crença por já tê-la ouvido proferir a mesma várias vezes em sala de aula, a qual, por sua vez, na minha compreensão revela outra

priorizar o ato de aprendizagem, isto é, o foco do ensino

precisa ser os/as alunos/as. Os excertos abaixo exemplificam as crenças:

P: [...] pode ser qualquer coisa. não quer dizer que a gente vá trabalhar aqui, eu também vou ser sincera, né, porque a gente tem que filtrar e a gente tem que seguir um programa, mas se a gente puder encaixar melhor ainda, **você estudar com algo que você gosta, né, aprendendo alguma coisa que te interessa, né [...]** (meus grifos) (Observação aula 2).

....

B: [com relação a um site de moda que era conteúdo de interesse da aluna] acho que eu li num blog um comentário. Ai eu entrei nele, só que fiquei muitos meses sem entrar lá... e depois quando eu voltei, **ele tinha umas inovações bem bacanas, que são justamente esses textos que além de ler sobre o que me interessa e eu aprendo muito. Porque é tudo em inglês e feito pra, pra os nativos, então...é muito útil** (meus grifos) (Entrevista final).

Para Bianca, ler conteúdo de interesse pessoal favorece a aprendizagem. Os grifos revelam claramente a crença em torno da importância do conteúdo ser significativo para ela para que busque sempre mais informações sobre o assunto, promovendo assim a aprendizagem.

David Paul Ausubel (1978, apud BOVER, 2010) define três tipos de aprendizagem: cognitiva (armazenamento organizado de informações); afetiva (sinais internos do indivíduo ó prazer, ansiedade, etc); e psicomotora (repostas musculares ó treino e prática). Focando-se na aprendizagem cognitiva, o autor preocupa-se com a aprendizagem que ocorre na sala de aula, em que o fator mais importante para que ela ocorra é o que o aluno já sabe. Segundo Ausubel:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo (AUSUBEL, 1978, p.41 apud BOVER et. al., 2010).

um efeito significativo ao aprendiz, o desafio está na seleção de textos atuais e autênticos para serem utilizados em sala de aula. A professora revela a crença de que temas atuais podem ser ricos para trabalhar a postura reflexiva na formação dos/as aprendizes. Para ela, trabalhar temas utilizando textos autênticos é uma possível saída para se ensinar língua inglesa e cultura segundo Kramsch (1993), conforme mencionado no capítulo teórico. O trecho a seguir revela o momento em que a professora apresentava o objetivo de ter trabalhado o texto *World Cup highs and lows from Brazil and Argentina*:

P: o principal objetivo foi introduzir um tema que, é:: tava sendo muito falado, que era a Copa, não é, que vai chegar agora, nesse ano e também trabalhar sobre diferenças, né, exatamente essa coisa de preconceitos, rivalidades, crenças de quem é melhor, torcidas... que jogo é mais bonito, que jogo é menos bonito e ver o, ver a opinião dos alunos sobre isso (meus grifos) (Entrevista final).

No próximo excerto, a professora explica o objetivo das atividades propostas para serem realizadas em sala, devendo estas contextualizar o impacto entre as diferentes culturas dos países falantes da língua alvo. Levar o/a aluno/a a curiosidades e estímulo a pesquisa foi um dos objetivos ao selecionar ou produzir as atividades aplicadas, entendendo o inglês como língua internacional e não apenas padrão dos polos americano e britânico:

P: [sobre as atividades e textos escolhidos] tentar introduzir atividades que levassem os alunos a curiosidades, a pesquisa, a:: descobertas, a:: uma noção melhor da cultura do outro, no caso dos falantes de língua inglesa. Então, em termos gerais, a ideia era essa, só que a gente não podia fugir do conteúdo do livro, porque fazia parte do programa, né, do currículo[...] Então eu lembro que a gente pegava o tópico da lição, trabalhava algumas coisas daquela unidade do livro e trazia atividades paralelas que pudessem trabalhar. Até atividades que não tinham nada a ver com que o livro propunha, coisas mais ligadas a formação de professor, né, você falou também uma época, não é, a gente trouxe acho que aquele texto de Trinidad y Tobago, com aquela atividade que a bolsista desenvolveu, que eu acho que ali já mostrou o impacto das diferentes culturas e do inglês como língua internacional e do inglês não apenas padrão, o americano e o britânico (meus grifos) (Entrevista final).

ideia de que trabalhar temas está atrelada a concepção de trabalhar textos. E, pelo exposto, os textos devem propiciar discussões críticas sobre culturas diversas. Nesse caso em questão, o texto foi retirado do *The New York Times*. Abaixo um trecho da entrevista revelando que o texto trabalhado foi extraído de um contexto real de uso:

J: Não. Você falou da copa, eu achei que era uma atividade sobre a rivalidade Brasil x Argentina. Você lembra dessa?

P: LEMBRO!

J: Qual foi a finalidade dessa atividade?

P: Peraí que eu tou com ele aqui, Global Soccer. Deixa eu abrir.

J: Que a gente comentou o texto e pediu pra eles fazerem uma atividade escrita./

P: Eu acho que, eu acho que a principal... aqui, *World Cup highs and lows from Brazil and Argentina*. a principal.../

J: Eu não tenho esse texto, se você puder me enviar./

....

J: Uhum. Pronto. Então usando essa daí.../

P: Foi tirado do The New York Times./

(Entrevista final)

Ainda com relação aos textos autênticos, a professora acredita que classificar textos como autênticos e não autênticos é problemático, devido ao caráter tendencioso e falacioso de que havendo textos autênticos pode haver os textos não autênticos, e justifica sua posição afirmando que textos oriundos do livro didático são, em grande maioria, editados e específicos para a sala de aula, conforme também define Leffa (1992), e que os alunos já tendem a ser habituados a este tipo de texto, que nem sempre são exemplos de fatos reais ou não condizem com a realidade do aluno, exemplificado no trecho da professora, a seguir:

P: [...] **eu acho essa historia de autêntico e não autêntico relativa, porque todo texto é autêntico, né, mas eu digo não autêntico**, eles estão acostumados a trabalhar textos didáticos, **que são feitos para a salas de aula, muitas vezes editados** e pouco, pelo que me parece, textos que a gente tira de jornal, de noticias, de *cartoons* que realmente foram feitos, **não com propósito** pra levar em sala de aula, mas pra, é: **pra vida, pra dar informação** (meus grifos) (Entrevista final).

cantes foi quanto às atribuições da professora em dar continuidade ou trocar o conteúdo que estava sendo estudado, bem como considerar os interesses do aluno quanto aos tópicos trazidos para sala de aula. Contextualizo, a seguir, as afirmações de Carlos e Bianca, quando salientam a falta de iniciativa da professora no sentido de direcionar o conteúdo extra para tópicos de maior interesse para eles. Revelam ainda que o prolongamento de alguns conteúdos os desmotivou, dando às aulas, em alguns momentos, um caráter repetitivo, sugerindo, portanto, como papel do/a professor/a sentir qual o melhor momento para mudar de tópico, a fim de que a aula não se torne entediante:

C: [...] trabalhar tudo isso que foi trabalhado, sendo que de uma forma que houvesse uma melhor interação entre o professor e aluno em questões de **saber QUANDO um determinado tópico ou assunto tava não só agradando**, mas também **JÁ foi trabalhado demais** assim, entendeu, quando deve parar pra ir pra outros, **variando em questão de tópicos de aprendizagem**, pra desenvolver mais o vocabulário do aluno, a articulação dele na língua (meus grifos) (Entrevista final).

...

B: **É. Acho que poderia ser mais flexível, os temas...** tipo, se determinada pessoa não se interessa por aquilo, poderia escolher outro. Contanto que obedecesse às exigências... (Entrevista final)

Na concepção dos alunos, o/a professor/a deve ter uma percepção ampla com relação aos tópicos abordados em sala, bem como reconhecer a eficácia do que está trabalhando e mudar o tópico se não houver aceitação do grupo.

O que se destaca nos excertos acima é um alerta das/o alunas/o sobre os temas trabalhados na disciplina. Segundo Carlos, houve falta de diversidade nos temas apresentados. Para Bianca, faltou flexibilidade de escolha. Ficava aos cuidados da professora negociar o conteúdo estudado, e em uma das aulas essa negociação ocorreu, conforme trecho abaixo:

C: é, só que eu queria ter mais tempo pra fazer isso [tentar interagir em inglês com amigos virtuais], eu faço isso pouco, final de semana, **quando eu entro na internet tento também ler sites de coisas que eu gosto, procurar coisas que eu gosto em inglês (1a).**

os temas então que você gosta(1b), não é! Lembra que a gente usou assim (+)/

R: pode ser qualquer coisa?(2a)

P: pode ser qualquer coisa. não quer dizer que a gente vá trabalhar aqui (2b), eu também vou ser sincera, né, porque a gente tem que filtrar e a gente tem que seguir um programa, (2c) mas se a gente puder encaixar melhor ainda, você estudar com algo que você gosta, né, aprendendo alguma coisa que te interessa, (1c) né, então botem aí.
(meus grifos) (Observação aula 2)

O que me chamou a atenção na fala da professora foi uma posição contraditória em relação à sua crença sobre aprendizagem (o ato de ensino deve priorizar o ato de aprendizagem) no que concerne ao espaço aberto para discussão de conteúdos (2b), o que, ao meu ver, criou uma falsa ideia de liberdade do/a aprendiz com relação à escolha dos tópicos apresentados. Entretanto, ao concluir a fala (1c) a professora esclarece a contradição, mostrando interesse em priorizar o conteúdo sinalizado pelo/a aprendiz.

Há uma relação nas afirmações (1a, 1b, 1c) quanto ao conteúdo pretendido para estudo, enquanto em (2a, 2b, 2c) foi priorizado a forma de aprender. Em 1a, Carlos relata utilizar recursos tecnológicos na busca de temas de interesse dele; em resposta ao aluno (1b), a professora sugere que ele exponha alguns temas, e na sequência depara-se com o questionamento de Renata sobre a liberdade na escolha dos temas (2a). Após responder afirmativamente ao questionamento, conclui com uma contradição na afirmação (2b), decorrente das orientações do programa que precisam ser justificadas (2c). Em 1c a professora reforça que os temas não são tão livres assim, mas tentará priorizar o desejo das/o alunas/o.

Ao analisar esses excertos, ampliei minha compreensão sobre o fenômeno que investiguei. Em particular, percebo que apesar de os temas serem determinados pelo livro didático adotado, os textos autênticos poderiam e podem ser outros. Como pesquisadora e atuando como professora atualmente, acredito que caberia a nós, elaboradores também de material didático, buscar textos mais condizentes com a realidade e a necessidade dos/as

os dado conta de que os temas mencionados acima não agradaram ao Carlos e à Bianca, alunos focais da pesquisa.

Segundo Nicholls (2001), um dos princípios básicos da teoria cognitiva é o da aprendizagem significativa, que permite ao aprendiz construir novos conhecimentos mediante o processamento da informação. É fundamental que o ensino de LE, bem como o material didático selecionado, seja contextualizado e relevante para os/as alunos/as, contribuindo para a ativação dos processos mentais deles/as. Para a autora, o papel do/a professor/a é o de:

[...] reconhecer a importância da capacidade mental do aluno e ser capaz de ativá-la. Ao organizar o material a ser ensinado de tal forma que se torne significativo para o aluno, o professor está concorrendo para ativar os processos mentais disponíveis no aluno e para a aquisição *consciente* de competência, um requisito necessário ao desempenho satisfatório (NICHOLLS, 2001: 29).

Assim, a referência maior do aluno em sala de aula é o/a professor/a, e cabe a ele/a apresentar um programa que, por um lado, satisfaça as necessidades pessoais dos/as aprendizes e por outro, promova desenvolvimento cognitivo e também consciência sobre tal processo.

Conforme excerto abaixo, a ausência da professora em sala gerou certo incômodo ao aluno Carlos, o que aponta para a crença da necessidade da presença da professora em sala para validação do contexto de aprendizagem pelos/as alunos/as. Essa crença pode ser identificada no trecho A do excerto:

J: ok? so we have an activity about this one, trinidad y tobago, we have a video and we have a:: an activity from classroom, ok? **so, let's begin with this, [the text] it's in portuguese you'd be relaxed and then we pass to this one in english, ok?(B)** so:: let's read, just a paragraph [...]

C: sorry, when she come back? the teacher (A)

J: ahn, next Monday.

C: next?

J: yes. she is in a congress

(meus grifos) (Observação aula 1)

minha fala a crença de que o uso da língua estrangeira atrapalharia o entendimento das/o alunas/o ou seria um empecilho para a compreensão do contexto. Tal crença foi percebida também na fala da professora, conforme excerto abaixo:

P: i will speak in portuguese, ok? to make it very clear (B). gente, nessa disciplina de língua inglesa 2, nós gostaríamos, nós eu digo o meu grupo de pesquisa, eu desenvolvo pesquisa sobre ensino em sala de aula de língua inglesa [...] (meus grifos) (Observação aula 3)

Os excertos sobre os trechos A e B, podem apontar para um possível risco do/a leitor/a interpretar a minha fala e a da professora de forma distorcida, com a intenção de subestimar a capacidade das/o alunas/o em relação ao entendimento da língua alvo, porém, esta não foi a intenção pretendida, mas sim, a de fazer com que as/o alunas/o se sentissem mais confortáveis durante o momento organizacional da aula. Hoje, observando as passagens, enxergo melhor este contexto e aprendi, com isto, a reconhecer a importância de esclarecer os contextos discursivos também com os/as aprendizes no ato da fala, para que eles/as não se sintam linguisticamente limitados no processo de aprendizagem da língua.

Carlos, ao refletir sobre a postura tradicional de uma sala de aula de língua inglesa, revela a crença de que para desenvolver fluência na língua alvo é preciso que as aulas ocorram totalmente em inglês. A busca pela *desestrangeirização* do idioma, segundo propõe Almeida Filho (1998), é um dos motivos para que o aluno desenvolva tal reflexão:

C: [...] eu achei assim, muito boa a atuação de vocês sim. Vocês davam aula somente em inglês, é::, tou tentando recordar aqui. [...] E em questão do objetivo dos outros tópicos, eu acredito que de forma geral, como em **toda aula de língua inglesa deve ser, pra desenvolver o aluno nessa língua, né, na fluência, na capacidade dele se comunicar na língua.** (meu grifo) (Entrevista final)

Para a professora, a crença que ela tem sobre o trabalho com as novas tecnologias mostra que aprender uma língua estrangeira extrapola a presença física do aluno em sala de

nos PCN de Ensino Médio (BRASIL, 2000), conforme discutido no capítulo teórico. Para ela, aprender requer uma postura crítica do por que e como aprender, de como o contexto em que a aprendizagem ocorre pode influenciar no resultado que se quer alcançar. Para tanto, a proficiência do aluno e sua fluência comunicativa torna-o mais apto a construir uma postura autônoma no aprendizado, saindo do contexto de sala de aula e buscando sua própria motivação em aprender. Neste sentido, ela acredita que a disciplina ofereceu meios de contribuir com o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

Nas palavras da professora:

P: [...] eu acho que a maior contribuição foi a possibilidade de eles verem que o inglês não é aprendido apenas na sala de aula [...] Então aprender uma língua estrangeira não é só estar em sala de aula, repetindo, fazendo as atividades, mas também buscando o que interessa, indo atrás de novos materiais (meus grifos) (Entrevista final)

A internet foi uma grande aliada durante o semestre. No trecho retirado da aula 3, em que a professora pergunta sobre quem tem acesso à internet e comenta sobre a finalidade do *website* desenvolvido para a turma, torna-se clara a intenção de fazer do ambiente virtual um meio de manter os alunos em contato permanente com a língua alvo e com o contexto em que a disciplina aconteceu, revelando crenças sobre o uso do recurso no ciberespaço:

P: e aí, como é só uma vez por semana, é importante a gente passar atividades (A), mas não apenas atividades, ahn, de papel, de escrita de pesquisa, mas também do: do site que a gente tá desenvolvendo, certo? isso é uma parte da pesquisa [...] da próxima vez quando a gente já tiver cadastrado vocês, ai vai vê vocês já podem botar isso no diretório durante a semana, não precisam esperar na pró::xima segunda-feira pra colocarem(B) (meus grifos) (Observação aula 3).

Observo na fala da professora duas crenças: no momento (A), ela revela implicitamente em seu discurso que estudar línguas requer prática em momentos externos à aula. Em (B), a lacuna de tempo entre as aulas é muito grande, e a tecnologia pode ser usada para reduzir essa distância nos encontros.

o uso do *site* como recurso tecnológico ajudou de forma positiva para que a dinâmica da turma fluísse melhor, havendo uma motivação e interesse por parte de todos os participantes, mas principalmente de Carlos, que para realização de atividade pedida no ambiente digital, pediu ajuda aos amigos em um canal de conversação usado por ele (*MSN*) para realizar uma atividade de composição escrita, conforme relato da professora, nos grifos do excerto a seguir:

P: [sobre a disciplina] mas eu me lembro que foi um período que eu adoeci, que eu tive muitos problemas e que você [Jacqueline] passava as atividades pra eles também, né, agora **eu percebi que no momento quando você colocou o site a coisa animou mais, ficou mais dinâmica**, principalmente.. assim, de todos, mas **principalmente da parte do Carlos**, e a Bianca fazia todos os exercícios, ela sempre entregava tudo, fazia tudo, agora **a internet deu um, uma::, deu um animo pra eles, foi assim uma energia a mais, uma motivação, pelo menos do meu ponto de vista**, não sei se você concorda. **Mas foi uma coisa que eu achei que:: ajudou na dinâmica da::, da aula pra não ficar só livro texto, atividades, e entrou, muito de leve mas entrou nos multiletramentos, né, eles tiveram que acessar o site, tiveram que ver como é que funciona, você explicou... lembro que teve uma parte que o Carlos ficou tão entusiasmado que levou o notebook dele pra sala de aula, não foi? E mostrou um chat, que ele tinha que escrever sobre por que o Google é tão importa::nte pra gente, né? Aí ele levou um chat que teve com os amigos em inglês.. e eu aprendi umas coisas também de chat ali, coisas que vocês usam, sinais e tal, lembro que isso também eu aprendi com ele, com vocês, né, porque davam as dicas. E percebi que todo mundo ficou interessado, isso foi uma coisa que ficou bem gravada na minha cabeça.** (meus grifos) (Entrevista final)

O trecho revela o interesse de Carlos quando convidou dois amigos para discutir o tema pedido no ciberespaço (*Google and internet*), o que originou duas conversas distintas, porque Carlos não conseguiu com o primeiro colega (Amigo 1) um resultado satisfatório, pois este não soube muito bem o que falar sobre o tema. A segunda conversa, porém, foi mais significativa para o aluno, pois o colega (Amigo 2) deu várias ideias de como trabalhar sobre o tema. Carlos ficou tão empolgado que trouxe o próprio computador para mostrar as conversas em sala. Carlos posicionou o computador ao centro da mesa e todas nós, eu a professora e as alunas, sentamos em volta dele, que se ocupou rapidamente em ler os trechos

ção virtual e os objetivos daquela conversa. Observe

algumas partes da mesma abaixo¹⁴:

Conversation 1

Carlos ó If you to talk with me, please, speak just in English.

Amigo1 diz:

**why do you want do speak only in english, carlos?*

Carlos diz:

**I need to speak in English more for to improve in this language*

**My English isn't very well, so I need to improve...*

**Can you help me?*

[í]

Carlos diz:

**I need to make a composition about the Google tool...I need some help*

**._.*

Amigo1 diz:

**holy crap*

**what kind of composition?*

Carlos diz:

**Well, a text o_o...*

[í]

Carlos diz:

**The topic is: Can you imagine what life would be like without the internet, especifically, Google tool?*

**.-.*

**ok*

**So, Can we talk to about it?*

Amigo1 diz:

**of course we can*

[í]

Amigo1 diz:

**internet is vital for everybody now*

**well*

**well*

**well... D:*

Carlos diz:

**yeah, it's sure...*

Amigo 1 diz:

**i don't know what say HUEHEUHE, sorry*

(conversação de MSN)

Carlos colocou em seu *nick* no *Messenger* que só falaria com os amigos se eles aceitassem falar em inglês para que pudessem ajudar na composição do texto, então logo apareceu um primeiro amigo para auxiliá-lo, porém, a conversa não resultou em muita

¹⁴ Para conversas na íntegra, consultar anexo 2 (p.150).

conversa já houve uma interação maior na língua alvo. O

o amigo 2ö mostrou-se mais interessado pela conversa e pelo tema, chegando a afirmar que sem a internet ninguém teria informação sobre o mundo e que ele estaria morto, conforme excerto a seguir:

Conversation 2

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

*...

Carlos diz:

*Hello guy! o_o'

*What's up?

[...]

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

*^^

*hey fi, Do you have a new? XD

Carlos diz:

*Not really news...I'm studing...and working...as always that...._.

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

*._.

*como posso t ajudar fi?

Carlos diz:

*"Can I help you, fi?" HAUHAUHAU ok Because, I don't know to speak in Portugue....

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

*XD

*ok ok sorry

*what are you doing?

Carlos diz:

*I'm trying to make a text about Google...._.

*the topic is: Can you imagine what life would be like without the internet, especifically, Google tool?

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

***without the internet???! I can't live !!!! You can't live!!! The world would be bad!!! You don't have information about the world, the japaneses musicians... You can't buy AAA CD!!! The world would be... dead...**

*AAA's CDs**

Carlos diz:

*OH my goodness, your answer is so interesting....what else? I know about you....You don't live without the internet...so, Why not?

*For what do you use the internet?

*especifically, google tool?

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

***I work... I have online friends... why? Because of internet!!! And google take me other world... it's so great! I can search all things that I like! I can search about sick's! about mangas! about "how is good live" and more...**

(Meus grifos) (conversaço de MSN)

ressou bastante a Carlos, e no momento da apresentação

da conversa em sala, o aluno lembrou de contextualizar a fala do colega [sem a internet] você não tem informação sobre o mundo retomando a primeira aula, em que falamos sobre a ilha de Trinidad e Tobago e vimos três vídeos sobre o lugar, retirados do *Youtube*, abordando os aspectos culturais da ilha. Carlos afirma que aprendeu bastante sobre o lugar após ter visto os vídeos.

Uma conversação de *MSN* é um exemplo real de texto autêntico e, em minha opinião, tê-la trazido à sala de aula foi um momento muito especial de demonstração de autonomia do aluno ao buscar meios de realizar a atividade solicitada, e, mais ainda, ao analisar a atividade de interação no ambiente digital como sendo pertinente para apresentação no contexto de sala de aula. A atitude do aluno trouxe para sala um clima de descontração e propiciou aos demais vislumbrar a amplitude de recursos e possibilidades disponíveis de contato com a língua alvo. Acredito que o momento tenha sido de grande valia para reflexões sobre atividades futuras de interação à distância, pois o *MSN* já é, nos dias atuais, um recurso de interação virtual amplamente utilizado e aceito. Assim, um uso mais didático e sistematizado do recurso poderia ter trazido grandes benefícios à nossa disciplina.

Durante a entrevista final, perguntei a Carlos como ele se sentiu naquele momento, e quais os objetivos dele ter usado tal recurso (*MSN*) para a construção da atividade proposta. Carlos revela não ter, de início, pensado em levar a conversa para a aula, mas depois achou importante compartilhar com os colegas a forma que ele encontrou de obter informações relevantes para a escrita, conforme excerto abaixo:

J: quando você fez aquela conversação no *msn*, você fez pensando em trazer pra sala de aula?

C: não, assim.. porque quando a gente trabalhou sobre o google e a importância da internet, eu conheço pessoas que assim, a internet é primordial na vida delas, então quando eu tava fazendo o texto e não tava saindo nada do que eu queria escrever eu comecei a perguntar a eles em inglês pra eles responderem pra aí eu ter alguma ideia do que escrever, foi

motivação de conversar com eles, puxar aquela conversa em inglês pra pegar opiniões pra produzir o texto.

J: e como você se sentiu quando recebeu as opiniões? Melhorou, achou que melhorou?/

C: **gratificante. Sim, porque eu trouxe pra sala e daí houve feedback de alguns erros aqui na conversação, e:: eu não fui fazer isso pensando em levar pra sala, só pensei depois.**

Ter feito a conversação em inglês foi, para o aluno, uma forma de compensar a não produção da atividade de escrita solicitada no ciberespaço, a qual foi entregue bem depois. O porquê do ocorrido será visto na seção D desta análise.

Em outro trecho da mesma conversa Carlos fala sobre sua pretensão em ser professor, e afirma que sua graduação é exatamente para esta finalidade.

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

**I want to be a Translator*

translator*

**and teacher too... haha*

**hey fi... why you don't make the website?*

Carlos diz:

**Oh...it's so good...I want to be a teacher too...=) My graduation is for it...rs.*

**but translator...I'm not sure...may be*

(Meus grifo) (conversação de MSN)

Ao afirmar ãeu quero ser professor também... minha graduação é para ser umö (***I want to be a teacher too... My graduation is for it***), Carlos se distância da crítica feita por mim, em capítulo anterior, quando afirmei que muitos/as alunos/as egressos/as de Letras não têm muito claro qual a finalidade do Curso, apesar de ser obrigação deles/as conhecer o projeto pedagógico do mesmo, sendo parte da escolha e formação destes/as alunos/as. A clareza em relação à formação dele como professor, em oposição ao pensamento de estudante da língua estrangeira inglês ajudou Carlos, de certa forma, a ser um aprendiz bem sucedido.

Na entrevista final, Carlos e Bianca comentaram sobre o curso e registraram suas percepções sobre o mesmo e sobre o que aprenderam. Para Carlos, o curso foi desarticulado,

no conteúdo trabalhado, havendo, como relatou o aluno, uma quebra no ritmo da disciplina. Segundo ele, houve um excesso de atenção a um dos tópicos, que se prolongou demais e contribuiu para que ele acreditasse ter desenvolvido apenas a habilidade de escrita:

C: uhum, **de forma geral, eu achei a disciplina assim de forma bem quebrada no semestre passado [...]**

J: conseguiu desenvolver a escrita.

C: isso. **Somente** a escrita.

J: de forma geral, trabalhou mais a escrita.

C: isso.

[...]

C: [sobre os tópicos trabalhados] era solicitado muita produção de escrita na questão do *daily routine*, e a questão das roupas quando a gente passou pra esse tema ela foi trabalhada muito rapidamente, **e depois, ao invés da gente seguir com outros tópicos a gente voltou pro *daily routine*** (meus grifos) (Entrevista final).

Ao limitar a aprendizagem com o **õsomente** a escrita, Carlos exclui outras possibilidades de avanço na aprendizagem, enquanto Bianca generaliza o contentamento com o curso, reafirmando que existe um nível de proficiência exigido e, todavia, revelou surpresa ao ter percebido a evolução em sua escrita na língua inglesa:

B: **Acho que [o curso] foi apropriado pra o nosso nível.**

[...]

B: **Eu não esperava escrever tanto.**

J: Você acha que teve muita escrita?

B: Sim, mas de um jeito positivo, sabe?!

(meus grifos) (Entrevista final)

Ao repensarem a disciplina, os aprendizes revelaram crenças ligadas ao programa do curso, corroborando a afirmação da professora sobre o entendimento por parte deles do que estava sendo estudado, o que criou um consenso sobre a crença de só terem trabalhado a escrita:

os, de forma geral, o que eu percebi é que eles não tinham a
capacidade de trabalhar atividades fora do livro-texto e fora de textos mais
convencionais, não autênticos (Entrevista final).

Em vários trechos das entrevistas observei uma oscilação nas respostas dos/as
aprendizes quanto às habilidades trabalhadas no semestre, em especial sobre a escrita, pois ora
diziam não terem trabalhado as quatro habilidades (ler, ouvir, falar, escrever), ora afirmavam
não terem se comprometido a explorar as demais:

J: @<você se rotulou assim, não participativa?>@

B: É, acho que não.

J: Por quê?

B: **Porque eu só ficava... é um erro que a gente comete muito, né? Só
mais recebendo...**

J: Recebendo a informação..

B: **é, não sugeria nada e tal [...]**

J: E qual foi a contribuição dessa disciplina pra você?

B: **A contribuição foi desinibir mais a nossa capacidade de se comunicar
e na escrita, também. (1A)**

(meus grifos) (Entrevista final)

....

C: a atuação de vocês? Eu achei, não, **eu achei assim, muito boa a atuação
de vocês sim. Vocês davam aula somente em inglês (1B)**, ehh, tou
tentando recordar aqui (meus grifos) (Entrevista final).

Nos excertos acima, percebe-se no momento (1A) que a aluna admite uma
contribuição da disciplina na capacidade de se comunicar, a qual entendi no sentido de
interagir com o outro, o que serve para mim como um *feedback* positivo sobre o trabalho feito
na turma por mim e pela professora. No momento (1B), Carlos confirma a crença, já
mencionada por ele, de que as aulas de inglês têm que ser ministradas em inglês.

Analisando a auto avaliação de Carlos no próximo comentário, percebo que há uma
ideia implícita de avanço no conhecimento da língua devido a uma suposta ampliação do
vocabulário pelo conhecimento de termos e conectivos que aponta para a prática de outras
habilidades, tais como a leitura e a produção oral. Observe o comentário do aluno:

... tinha dito, os *writings*. Eu gostei de aprender a escrever de uma forma mais formal porque **um problema que eu tinha na minha escrita de língua inglesa era justamente de sempre ela tá sendo o reflexo do inglês falado** porque o inglês escrito, não só o inglês, né, qualquer língua a gente sabe que a língua escrita é diferente da falada, e **eu não conseguia durante a minha escrita fazer essa diferenciação, por não ter um vocabulário de termos, conectivos, eu achei isso a melhor coisa lá**, apesar do tema trabalhado no *writing* ser maçante, eu tentava escrever de uma forma mais formal (meus grifos) (Entrevista final).

A afirmação construída no tempo passado revela que o aluno acredita ter resolvido o problema da confusão na escrita causado pelo contexto oral, o que me leva a especular se essa evolução não foi propiciada pela prática de leituras (*readings*) na língua alvo.

Há diferentes visões entre Carlos e Bianca em relação ao curso ter favorecido apenas o desenvolvimento da escrita. Nos excertos abaixo, Bianca revela que a sua produção oral foi propiciada pelo contexto de aprendizagem, isto é, os outros alunos, as pesquisadoras (a bolsista e eu) e a professora deixavam o ambiente menos tenso e ameaçador possível, por não ter sido, em nenhum momento, cobrado dos/as alunos/as um padrão quanto à pronúncia, e pela importância da participação dos/as aprendizes na interação de sala ter sido sempre mencionada nas aulas, o que eu também confirmo no excerto. Entendo que para o processo ensino-aprendizagem ocorrer é fundamental ter um nível de cobrança nulo ou próximo a nulo.

B: Porque, é, **eu senti um certo clima mais informal na aula... que, é, nos ajudava a, não sei, a não ficar muito::**, têm alguns professores que não permitem que a gente comente, sabe? São meio repreensivos e tal. **Acho que todo o ambiente da aula ajudou a favorecer a comunicação e o fato de não ser exigido que a gente tivesse tal ou tal pronúncia, enfim, não ser tão rígida quanto a erros** (meus grifos) (Entrevista final).

....

J: [...] e como eu tava falando, na aula passada a gente tava comentando sobre conectivos, essas coisas, e eu falei pra ela [para a professora] que vocês tavam me dizendo coisas que queriam aprender. **Aí eu até preferi também porque PARECE-ME que quando estamos só nós a gente tem uma interação maior, né**, então eu disse ó não, então hoje deixa que eu, e::, apresento o *site*, a gente trabalha no *site*, faz o *composition*, faz o *listening*, tudo no *site* (meus grifos) (Observação aula 8) .

tecnologia (*website*) durante o curso, quando entrevistado sobre a ajuda da tecnologia e a influência do contexto digital na aprendizagem, Carlos afirma que a forma de ter melhorado na escrita surgiu do *site*, na questão de vocabulário, que foi beneficiado através dos *links* expostos lá. O trecho abaixo ajuda a mostrar que, talvez, a partir do trabalho com o *website* é que o aluno percebeu o potencial de utilização da internet para o aprendizado:

J: Você acha que o uso da tecnologia, em específico o uso da internet, realmente ajuda no desempenho do estudante de Língua Estrangeira (inglês)? De que forma?

C: **muito, muito. no meu caso aconteceu no *reading*, por muitas coisas que eu, de assuntos que me interessam e que eu queira ler estar em inglês, eu me vi na necessidade de começar a ter uma assimilação dessa língua e melhorou muito o meu *reading* a partir disso.**

J: e essa forma então de ter melhorado surgiu de que parte aqui do site? Ou se o site fez parte disso ou não?

C: fez na questão de vocabulário.

J: humm, então foram os *links* que te ajudaram?

C: isso. (meus grifos) (Entrevista final)

No trecho abaixo, o reconhecimento da professora, na entrevista final, em não ter oferecido um acompanhamento tão mais de perto, conforme suas próprias palavras, revela a crença de que o professor deveria ter o papel de monitorar o progresso dos alunos, principalmente o rendimento de alunos que apresentam mais dificuldades e, neste caso, a aluna apresentava deslizes linguísticos que a impediam de se comunicar à vontade na oralidade e em textos escritos. Suas palavras evidenciam a crença:

P: [...] eu acho que ela precisava de que alguém chegasse mais perto, o que não foi o meu caso, eu não cheguei mais perto dela pra até fazer um acompanhamento diferenciado, pelas dificuldades linguísticas que ela tinha com a língua inglesa. (Entrevista final)

Nessa mesma direção, dar *feedback* faz parte do papel do professor porque é uma forma de acompanhar o desenvolvimento do aluno. No excerto abaixo, Carlos explicita a

para melhorar sua produção textual em língua inglesa.

Em suas palavras:

C: [...] eu não sei nem se vocês possuem esse *writing* meu que ela pediu pra fazer um *writing* referente a isso porque eu não tive o *feedback* desse *writing*, se eu não me engano [...] e de outras atividades também, por exemplo, da prova mesmo que a avaliação bimestral foi um *writing*, eu não tive esse *feedback* desse *writing*, e assim, eu acho que quando você faz um *writing* se **você quiser uma melhora você tem que ter um *feedback* pra poder reproduzi-lo de novo e de, de forma melhor.** (meus grifos) (Entrevista final)

Entendo que o aluno espera sempre um *feedback* avaliativo, seja positivo ou negativo, das atividades que produz, sendo o positivo um *feedback* recompensador (PAIVA,1998b). Apenas após as entrevistas pude perceber uma falha minha com relação a este processo, pois as atividades de escrita solicitadas através do site estavam sob minha responsabilidade, e não ter retornado ao aluno foi uma oportunidade que perdi para fazê-lo refletir sobre a própria composição e evoluir no processo de produção escrita.

Quando entrevistados por mim sobre a possibilidade de fazer o curso novamente, Carlos e Bianca tiveram posturas distintas em suas conclusões: para Carlos, o curso foi bastante válido, pois há sempre coisas novas a aprender, conforme ilustra o trecho do aluno:

C: faria, porque **eu acho que não importa se você passou pela língua inglesa 2 e agora tá na 3 e você não tem mais nada pra aprender na 2, nunca, e você tem sempre a aprender,** tanto que um costume que eu tenho é de, por exemplo, se eu não estou fazendo nada a tarde aqui na Ufal e eu estou vendo que tá tendo aula de introdução à língua inglesa 1 em determinada turma, eu peço ao professor pra assistir, porque eu sei que sempre estou apto a aprender a mínima que possa ser naquela aula de língua inglesa, **eu sempre tenho certeza que uma, nem que seja uma palavra, o que for, vai sair uma coisa nova ali que você aprende, então eu acho que cursar novamente a disciplina seria uma boa** (meus grifos) (Entrevista final).

Bianca, no entanto, não faria o curso novamente porque considera já estar em um outro nível de conhecimento. Em suas palavras:

que já passei desse nível, acho que não ia aproveitar muito agora. (meu grifo) (Entrevista final)

Há, nesse trecho, uma crença revelada por Carlos sobre a aprendizagem, de que o conhecimento não é estático, há sempre algo novo para aprender. Bianca, porém, expõe que não vale a pena estudar a mesma coisa. Assim, enquanto Carlos fala sobre as possibilidades de aprender sempre mais, Bianca comenta sobre o crescimento dela durante a disciplina, novamente dando ênfase ao processo de leitura e escrita, acreditando ser este o melhor caminho para que ela se desenvolva no idioma estrangeiro. No comentário da aluna, encontramos crenças sobre leitura e escrita, bem como crença de como estudar a gramática, quando ela foi questionada sobre o que mais a interessou durante a disciplina e apontou a escrita como um meio de adquirir vocabulário e estudar elementos gramaticais de forma menos formal:

B: Acho que o que me impulsionou mais a aprender nesse curso foi mesmo o fato da gente escrever. **Porque escrevendo a gente tava sempre buscando novas informações, novas maneiras de dizer alguma coisa..** pra mim, foi o que mais me ajudou. Também **não ficava aquela coisa maçante de gramática e mecânica [...]** de certa forma **perder o medo de escrever**, de produzir, talvez. (meus grifos) (Entrevista final).

Assim, escrever propicia conhecimento e desenvolvimento da língua. Quanto à habilidade de compreensão oral (*listening*), Carlos e Bianca consideram ser a mais complicada de aprender. Carlos acredita que ouvir alguém falando, num processo interativo, é diferente de ouvir uma gravação em áudio. Bianca considera a habilidade de ouvir como sendo a mais difícil, mas também a mais importante, conforme excertos:

C: [...] quando eu falo *listening* não é escutar ou ter aula em inglês, não, isso eu não tenho dificuldade, mas é em questão de escutar de áudio mesmo, **escutar o som. É muito diferente de escutar uma pessoa falando** (meu grifo) (Entrevista final).

B: **Eu levo mais em conta a habilidade de ouvir, hoje em dia eu acho que isso é o mais difícil, mais importante também de certa forma**, é, depende do que foi sua intenção no momento (meu grifo) (Entrevista final).



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

visando um envolvimento das/o alunas/o na busca de novos horizontes no ensino de línguas, a fim de que nós, professoras, e os aprendizes se inteirassem das várias formas de contato com os recursos tecnológicos no ensino, busco agora analisar as reflexões depreendidas deste processo de ensinar e aprender a LE inglês, por serem estas reflexões necessárias para o incentivo no desenvolvimento de um letramento crítico nos/as aprendizes.

A próxima seção abrange a trajetória da disciplina, levando em conta as reflexões pós-curso de cada participante, elencando os pontos positivos e negativos da disciplina, o que funcionou, o que poderia ter sido refeito ou feito de forma diferente, e as contribuições da disciplina na experiência acadêmica de cada um/a.

3 PARTE B

REFLEXÕES PÓS-CURSO

Buscando compreender um pouco mais sobre o contexto em que a pesquisa ocorreu, ocupo-me agora em refletir sobre a trajetória de desenvolvimento da disciplina após a análise das respostas que obtive nas entrevistas finais.

3.2 Repensando a trajetória da disciplina

Carlos e Bianca, dois dos quatro participantes da disciplina, foram convidados por mim para uma entrevista após a conclusão do semestre letivo e se dispuseram a expressar suas opiniões acerca do processo de aprendizagem e dos motivos que os levaram a aprender inglês. Posicionaram-se também em relação à experiência pela qual passaram. No entendimento de Carlos, é fundamental que futuros professores, enquanto na graduação, devam saber o porquê estão aprendendo inglês bem como saber a razão do ensino da língua inglesa para os alunos. Em suas palavras:

C: No primeiro tópico que eu até não lembrava, que é o *why to study english?*, eu acho bem básico, também pra saber do contexto da universidade que estamos nos formando justamente pra ser professores, então devemos saber o motivo de estudarmos inglês pra também quando formos professores, tivermos ensinando, sabermos porque que estávamos ensinando inglês para os nossos alunos, né, qual o motivo de aprender inglês, né, cada um tem também suas motivações particulares, né, eu achei bom pontuar isso [...] (meus grifos) (Entrevista final).

Já na visão de Bianca, a experiência foi benéfica porque a deixou mais segura e autônoma para escrever textos escritos na língua inglesa. Para ela, o foco ficou direcionado à habilidade escrita, o que indica que um dos objetivos da disciplina foi alcançado: alunos

e de forma escrita em língua inglesa, conforme suas

palavras:

B: Aham, **acho que mudou muita coisa de lá pra cá.**

J: O que que mudou?

B: **Ah, a minha disposição pra escrever, eu acho... segurança, também. A autonomia pra produzir** (meus grifos) (Entrevista final).

Muito dessa autonomia relatada pela aluna foi fruto do incentivo, no uso da internet, alcançado pela inserção do *site* como mais uma ferramenta na disciplina com o objetivo de auxiliar na aprendizagem da língua inglesa conforme ilustra o relato da aluna:

B: [...] Aham, [o uso da internet] influenciou. Porque eu comecei a pesquisar as coisas que eu gostava em inglês [...] **como a gente não tem contato com a língua no nosso mundo real, no virtual seria ideal trabalhar isso** [interação na língua alvo] (meus grifos) (Entrevista final).

Carlos também refletiu sobre o uso da tecnologia no ensino de LE, pontuando que durante suas buscas textuais no ciberespaço, por temas que ele se interessa e gosta, por exemplo, músicas, cantores/as, enfim, assuntos relacionados ao mercado fonográfico e que estão disponíveis, em grande parte, na língua inglesa:

J: Você acha que o uso da tecnologia, em específico o uso da internet, realmente ajuda no desempenho do estudante de Língua Estrangeira (inglês)? De que forma?

C: muito, muito. No meu caso aconteceu no *reading*, por muitas coisas que eu, de assuntos que me interessam e que eu queria ler estar em inglês, eu me vi na necessidade de começar a ter uma assimilação dessa língua e melhorou muito o meu *reading* a partir disso (Entrevista final).

....

C: sobre cantores, mercado fonográfico, eu gosto muito de ler sobre isso [...] o que me motiva mais a aprender inglês é música (Entrevista final).

O ambiente virtual, como postula Lévy (1996), é o resultado da virtualização de informações dispostas em um complexo de redes interligadas, formando uma sociedade virtual. Com base nesse argumento, evidencio o pensamento da aluna, em negrito no excerto

bre o uso da língua, que por limitações de interação real poderia ser trabalhada no ambiente virtual, através da possibilidade apresentada no ciberespaço de um encurtamento das barreiras físicas e geográficas e consequente possibilidade de contato com as mais diversas culturas ao redor do mundo. Assim, vejo, com base na seguinte citação de Lévy (2000), fundamento na reflexão lançada pelos alunos sobre os benefícios da utilização do ambiente digital no processo de ensino-aprendizagem de LE:

[...] Uma vez que uma informação pública se encontra no ciberespaço, ela está virtual e imediatamente à minha disposição, independentemente das coordenadas espaciais de seu suporte físico. Posso não apenas ler um livro, navegar em um hipertexto, olhar uma série de imagens, ver um vídeo, interagir com uma simulação, ouvir uma música gravada em uma memória distante, mas também *alimentar* essa memória com textos, imagens, etc. Torna-se possível, então, que comunidades dispersas possam *comunicar-se por meio do compartilhamento de uma telememória* na qual cada membro lê e escreve, qualquer que seja sua posição geográfica (LÉVY, 2000; p. 93-94).

Desta forma, esse encurtamento de barreiras físicas citado por Lévy e a imensidão de recursos disponíveis para uso simultâneo no ciberespaço faz dele um meio poderoso de busca de informação, e tanto a professora quanto os alunos concordam com a afirmação de que a navegação no ambiente digital proporcionou melhoras no processo de aprendizagem, como evidencia o trecho abaixo:

P: [...] e a possibilidade também da internet, eu acho que isso foi uma das contribuições. [...] ajudou na dinâmica da::, da aula pra não ficar só livro texto, atividades, e entrou, muito de leve mas entrou nos multiletramentos, né, eles tiveram que acessar o site, tiveram que ver como é que funciona, você explicou... (Entrevista final)

Analisando a reflexão da professora sobre a forma como a disciplina foi planejada e as conclusões a que ela chegou após a conclusão da mesma, constatei que o processo de ensinar está diretamente relacionado ao interesse de aprendizagem dos alunos. A falta de perspectiva

pelo professor, ou o não entendimento da utilidade do conteúdo exposto pode causar dúvidas e conflitos aos aprendizes.

A professora, no excerto abaixo, revela a percepção de que as/o alunas/o, às vezes, não conseguia/m entender o objetivo da aula e da disciplina porque o rumo das aulas não estava claro para eles. A confirmação da professora revela a importância e a necessidade, toda vez que se fizer necessário, de esclarecer o objetivo e o andamento da disciplina para os/as alunos/as:

P: [...] às vezes eu tinha a impressão que eles [os alunos] não estavam entendendo o propósito, que **eles [os alunos] estavam meio soltos, se sentindo meio soltos como se não tivesse uma ementa definida**, o que na verdade não tinha mesmo, a gente ia fazendo de acordo com o que a gente ia vendo na sala de aula e conversando, mas eu senti uma certa insegurança da parte deles, do que que a gente, o que tá fazendo? apesar de ter explicado no primeiro dia de aula como seria o procedimento da disciplina (meus grifos) (Entrevista final).

Confesso que senti tal desconforto por parte das/o alunas/o durante o andamento das aulas, mas consegui minimizá-lo ao conversar com elas/e e tentar me aproximar mais das/o mesmas/o.

O número reduzido de alunos aparentemente também foi um fator decisivo no desdobramento das aulas, pois a falta de assiduidade dos alunos comprometeu o andamento da disciplina, não só com relação ao conteúdo programado, mas também com relação às lacunas nas atividades propostas, conforme a declaração da professora abaixo:

P: [...] e quando faltava um ou dois, era aula pra dois que a gente dava. **Teve momentos que foi aula só pra um, então isso também atrapalhou** (meu grifo) (Entrevista final).

Percebe-se que o relato da professora com relação ao engajamento dos alunos não era uma impressão apenas dela. Bianca concorda não ter sido muito participativa durante o desenvolvimento da disciplina. A aluna reflete criticamente sobre sua pobre participação na

os estabelecidos foi uma lição que aprendeu tardiamente.

Acredito que sua postura crítica é louvável. Suas palavras abaixo revelam como ela poderia ter sido mais bem sucedida na disciplina:

B: É, a gente não ajudou não mesmo, de jeito nenhum. [...] Com certeza, eu acho que eu teria sido mais ativa, eu não fui muito, como eu posso dizer, participativa não @que eu me lembre, não...@ [...] minha experiência negativa foi em virtude da minha própria indolência, porque eu demorei muito pra aprender a cumprir os prazos (meus grifos)(Entrevista final).

Carlos, em seu depoimento sobre a disciplina cursada, revela que o desenvolvimento da disciplina poderia ter sido outro se o papel da professora tivesse sido outro. Não interpreto sua reflexão como se ausentando da responsabilidade do processo ensino-aprendizagem, mas sim como uma sugestão ou lembrete - ter a capacidade de detectar quando os alunos não estão interessados, para mudar a atividade e/ou o direcionamento da aula:

C: talvez se o lado docente tivesse percebido isso, questões de, da motivação q tava estagnada e tal, podia trabalhar isso de uma forma, puxando mais pra uma:: aprofundando mais isso, não ficando superficial [...] Tomar cuidado quanto a:: tentar dar motivação aos alunos, perceber se eles estão motivados, se não estão motivados, com aquele tema q irá ser trabalhado na sala de aula, se eles gostaram, se não gostaram, que poderia ser feito quanto à isso também. (Entrevista final)

Ciente da lacuna que deixou em aberto, a professora avaliou seu próprio desempenho profissional como fraco. A reflexão registrada na entrevista final pela professora revela o seu caráter crítico, pois olhou para o momento passado, identificou falhas e reconheceu o que não foi satisfatório para seu nível de exigência. Indicou uma possível saída, conforme ilustra o trecho abaixo:

P: Eu avalio [o que fiz na disciplina como] fraca. Eu poderia ter me empenhado melhor e ter preparado melhor as aulas, não no sentido de ter o programa fixo e predeterminado, mas **no sentido de ter acompanhado semanalmente o progresso ou não das atividades que a gente propunha.**
J: O acompanhamento do progresso, né?!

Na visão da professora, todos os participantes da pesquisa vivenciaram uma experiência em que o ensino da língua inglesa aconteceu a partir de textos veiculados no papel e no ciberespaço com um viés cultural apesar de ainda estarmos ligadas aos temas e pontos gramaticais estabelecidos pelo livro didático:

P: Mas mesmo assim eu acho que foi uma, pra mim e pra vocês, foi um desafio e uma, como é que eu colocaria, uma prova de que é possível se trabalhar desse jeito[com atividades culturais e formando professores] [...] Então foi uma tentativa de ver como funcionava, **mas ao mesmo tempo os alunos e nós também ainda muito atrelados a abordagens tradicionais de ensino do inglês** (meus grifos) (Entrevista final).

A disciplina teve, ao meu ver, um papel importante na trajetória de formação dos/as alunos/as, não só do ponto de vista do conteúdo programático, mas também, e em especial, pela experiência vivida por eles de fazer parte de um contexto de pesquisa, interagindo e modificando o ambiente a ser investigado e refletindo sobre ele, como foi visto em vários trechos ao longo desta análise, em que os alunos, Carlos e Marina, mostraram-se preocupados em atender às exigências da pesquisa. No entanto, mal sabiam que as investigações de natureza qualitativa objetivam investigar o contexto real com participantes reais exatamente como se desenvolvem. Não há, portanto, a coisa certa a fazer ou a dizer em pesquisas dessa natureza.

A seguir, analiso as aulas presenciais e as atividades relativas ao ambiente virtual, relacionando os temas estudados nos dois contextos e apresentando momento para discussão das ações realizadas.

3 PARTE C

AULAS PRESENCIAIS E VIRTUAIS

Analisar os dois contextos em que a disciplina se desenvolveu torna-se necessário para um melhor entendimento do que vem sendo dito aqui neste trabalho. Para tanto, apresento e analiso momentos relacionados às aulas em contexto presencial e atividades realizadas no contexto virtual.

3.3 Analisando a participação das/o alunas/o na disciplina

Estudiosos do contexto de sala de aula, tais como Cajal (2002) e André (2004), afirmam ser este ambiente o lugar onde alunos e professores constroem uma dinâmica própria, cada um interpretando e reinterpretando os próprios atos e os atos dos outros, criando, assim, um contexto onde cada interlocutor desempenha um papel socialmente definido.

Nessa direção, a disciplina teve como base os temas e os conteúdos gramaticais das unidades 6 a 10 do livro. Os textos escritos a serem utilizados poderiam ser tantos os publicados no livro como textos autênticos extraídos de variadas fontes, principalmente os da internet. Essa visão do que pretendíamos pode ser verificada no trecho em que Carlos explicita a ênfase na produção escrita e nos temas:

C: [...] a gente trabalhou gramática enquanto fazia produção escrita, uhmm, não seguimos muito o livro [...] isso, bastante, e::de gramática eu não lembro assim muito bem não, eu lembro mais de questão de tema, de vocabulário que foi sobre *daily routine* e *clothes* (meus grifos) (Entrevista final).

Podemos perceber que a dinâmica na sala de aula se constrói com diferentes visões dos participantes. Um dos temas que achamos muito interessante levar para a sala de aula e

futebol e a rivalidade entre países sul-americanos, especificamente, Brasil e Argentina. Por ser um tema polêmico e atual para a época por conta da proximidade da Copa do Mundo, estávamos certas de que a discussão seria acalorada, o ufanismo seria evidenciado e a formação crítica poderia ser co-construída com todos nós. No entanto, somente após a entrevista final, associei o pouco interesse de Carlos no tema com seu comportamento nas aulas. Ele revelou, em seu excerto abaixo, que o tema não era interessante e por isso, não participava das aulas, o que, por consequência, originou uma rejeição em produzir a composição escrita solicitada pela professora sobre o tema.

C: [...] eu lembro também de uma aula que vocês aplicaram um texto sobre futebol [...] eu também **não gostei, não me identifiquei com o tema futebol e tinha que fazer um *writing* sobre ele e eu não fiz** (meus grifos) (Entrevista final).

A aprendizagem torna-se dinâmica e significativa (WILLIAMS e BURDEN, 1997) quando se estuda temas relacionados às aptidões individuais dos/as alunos/as e, por não ter tido relevância para o aluno, o conteúdo apresentado no texto autêntico sobre futebol não surtiu o efeito esperado pela professora, de levantar uma discussão com reflexões críticas sobre o tema. O conteúdo desinteressante e seu prolongamento colaboraram para a desmotivação de Carlos, causando a impressão de não fluidez da aprendizagem, conforme declaração do aluno:

C: [...] até achei meio maçante, porque assim, se prolongou muito nesse tema, chegou até na prova final do semestre, assim no segundo bimestre foi um *writing* sobre daily routine @e eu ãah, meu deus!ö@[...] é, desmotivou, isso. **E com isso eu não senti as outras habilidades sendo trabalhadas, somente a escrita**, justamente porque era solicitado muita produção de escrita na questão do daily routine, **e a questão das roupas, quando a gente passou pra esse tema, ela foi trabalhada muito rapidamente**, e depois, ao invés da gente seguir com outros tópicos a gente voltou pro daily routine (meus grifos) (Entrevista final).

site aos aprendizes, sugeri que a professora não estivesse presente, por questões relativas à interação com a turma, pois os/as estudantes pareciam expor mais suas opiniões quando a professora não estava em sala. Por ser uma aula em que eu verificaria se o conteúdo e a estrutura presentes no *site* agradariam aos estudantes, ter uma interação que permitisse a troca de informações era fundamental. Iniciei a aula falando sobre o tópico *Can you imagine what life would be like without the internet?*, que levaria a uma discussão sobre o nosso uso da internet, com o objetivo de introduzir uma reflexão sobre o ciberespaço e sobre a utilização do nosso *site*. Mesmo sem ter acesso à internet, o que enriqueceria ainda mais a aula, mas dispondo do meu computador pessoal, prossegui normalmente com a aula, mostrei e comentei, através das páginas fontes¹⁵ do *site*, as formas de navegação que os alunos teriam no ambiente em questão.

O tema internet foi bastante motivador para as/o alunas/o, e por estar na posição de professora, pode-se dizer que tive um papel decisivo no que estava sendo negociado, e que houve entre mim e as/o estudante/s a interação que Leffa (2003) como sendo uma interação em torno do conteúdo a ser explorado em sala, não um conhecimento que é passado do professor para o aluno, ou de quem sabe mais para quem sabe menos, mas de uma construção do saber, tanto por parte do aluno como do professor, afetando ambos, professor e aluno (LEFFA, 2003, p.178). O excerto abaixo exemplifica a teoria discutida através de um diálogo entre mim, Carlos e Marina, e entre Marina e Carlos em que a interação foi motivada pela busca do equivalente em língua inglesa ao vocábulo da língua portuguesa *apresentador*:

J: [...] it's a real dialog about this and for this reason they call podcast, so they had a message from which country? A person calls and said hello Lory she is the, the person who:: i forgot apresentador, (XXX) it's not there do you remember? apresentador? I forgot, i'm sorry, and she talks about/

C: shower?

J: não, não seria shower

M: shower é chuveiro, se você escrever

¹⁵Arquivos editáveis, utilizados pela *web designer*, para manutenção das páginas *online*.

... se você escrever *shower* você vai dizer chuveiro, entendeu?
(meus grifos) (Observação aula 8)

Nessa aula em particular, Bianca estava bastante calada, então a nomeei para discutir sobre a importância do *Google* em seu dia-a-dia. A aluna relatou que utiliza o buscador para localizar trechos de músicas que ela só conhecia partes. Ao perceber que a amiga estava tímida para falar, Carlos iniciou um diálogo com ela, perguntando qual tipo de música ela prefere. Em seguida, ele e eu tentamos fazer com que ela falasse mais, como ilustrado no trecho abaixo:

*J: [...]*everyday, so Google is in your daily routine, ok, very good. And what about you Biaanca? What's the place of Google in your daily routine? She Said [Renata] she uses everyday to search ahn, mail Box.
B: i don't know, Just to (XXX) found website that i dont know yet
J: the names, for research, ahn, to study
B: find musics
J: find music, i use this way too
B: musics that i just know parts, find the lyrics
C: what kind of music?
B: ahh i don't know
J: you can!
B: all the types
C: <@forró?@>
J: so you search ahn, axé music on google?
B: NO:: @@@
J: so it's not all the types! @@@ ok!
 (meus grifos) (Observação aula 8)

No excerto abaixo, Renata, que pouco participava das interações verbais em sala de aula, fez um comentário pertinente e, o mais interessante, ela o fez em língua inglesa. Credito o sucesso da interação a Carlos pelo interesse no tema e por ter provocado os colegas a participarem da conversa. A seguir, a continuação da nossa conversa:

C: (EU IMAGINO MINHA VIDA SEM INTERNET)
 J: do you? really?!
 C: um pouco, beca::use

out it, cõmon
Can you imagine what life would be, WITHOUT BE LIKE without the internet? (+) CAN YOU IMAGINE? (+) what life would be like without the internet? everybody can understand this sentence?
 C: *yeah*
 (meus grifos) (Observação aula 8)

Observando o excerto abaixo, descobri na interação marcas, que destaco no trecho, dos princípios afetivo e linguístico, defendidos por Nicholls (2001), principalmente no que diz respeito à competência comunicativa, no sentido da aluna Renata sentir-se mais à vontade para falar do que lhe é familiar e interessante: o contexto real de uso da língua, por utilizar a ferramenta *Google* em seu dia-a-dia laboral. Nota-se meu constante incentivo à aluna em permanecer com a interação na língua alvo, e apesar de ela responder na maioria das vezes em português, ela permaneceu fazendo uso do inglês, mesclando com o português. Então convidei Renata a continuar contribuindo com a discussão:

J: [...] when you think about the internet you think abo::ut?
A: Google
*J: Google. It's my principal page. **And what about you? you're so quiet!***
R: i use Google to:: procurar?
J: search
R: to search correios
J: correios?
R: ceps
J: ahhh, so you use Google to search mail box
R: Yes, mail box
J: what kind of mail box?
R: @@@ porque lá no meu/
J: ah! mail box fro:m, from streets?
R: Yeah.
J: humm, strange way to use the Google
R: <@ é pro meu trabalho, porque lá quando o cliente (XXX)@>/
J: AHHHHH, ok..
R: <@quando não tem eu fico louca@>
J: so, for you Google is a specific tool, without the õsö, a specific tool.
R: everyday
J: everyday, so Google is in your daily routine, ok, very good.
 (meus grifos) (Observação aula 8)

interação fazendo uso da língua alvo. Tal observação é

importante quando mencionamos que o comportamento da aluna era de pouca participação oral em sala, tanto na língua materna como na língua estrangeira. Porém, por ter se sentido confortável com o tema e através do incentivo recebido, participou misturando os idiomas, obtendo êxito no resultado final da interação.

Sendo a sala de aula oficialmente o lugar disponível pelos alunos para a prática de interação oral, era importante que todos se sentissem estimulados a participar das discussões, que sempre buscávamos manter na língua alvo e seguindo os princípios da abordagem comunicativa.

Na aula em que falei sobre a estrutura do *site*, percebi que a ansiedade gerou grande quantidade de dúvidas e expectativas sobre a execução das atividades. No entanto, os alunos entenderam o objetivo maior acerca do uso do *site* na disciplina ó proporcionar um contato maior deles com o idioma, para que as aulas e o contato com a língua não se resumissem a um encontro semanal. As dúvidas mais salientes foram com relação à como, quando e quem utilizaria o *site* (A), questões expostas por todos os alunos (exceto Bianca, que segundo minhas anotações não estava nesta aula), o que indica curiosidade e interesse em utilizar o recurso. O acesso ao *site* permitia as/ao alunas/o, mesmo que ausente na aula, encontrar informações e quais tarefas seriam trabalhadas na aula seguinte, porque as informações estavam lá. Renata interage comigo sobre o prazo de entrega dos trabalhos e comenta sobre a impossibilidade, devido ao uso do recurso, do aluno apresentar desculpas por não tê-las feito (B), conforme ilustra o trecho abaixo:

R: mas é só da nossa turma?(A)

J: só da turma daqui do seg/ do:: língua inglesa 2, tá? mas ele ainda não tá, não carreguei ainda porque a gente precisa selecionar quais são os textos que a gente vai colocar. o que vocês já vão ter? é o *composition*, cadê ele aqui:: quando vocês acessarem vai tá isso aqui, tá? aí nesse::

M: escreve ai, é? não tem como baixar no sistema ir no word e baixar ai?(A)

J: não, você pode escrever no *word* e CTRL+C e CTRL+V

M: Ah, tá, é mesmo.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ria, quando vocês enviarem daí já vai direto/

A: coloca nosso e-mail? Nome, e-mail?(A)

J: você coloca seu nome e seu *e-mail*, e o tipo da composição que você tá fazendo

R: tipo, no caso, assim?

J: é, por exemplo, hoje a gente ia tá fazendo essa. A das roupas a gente Fe:z/ daqui a pouco eu falo sobre essa da aula passada, que a gente usou também assuntos culturais, e aí a gente vem pra *reading*, tá, por enquanto o *reading* que a gente tá fazendo é esse, um *listening* seguido de *reading*, tudo que vocês ouvirem aqui vai tá aqui também escritinho lá que foi com esse outro site. Humm, e como a gente tá ouvindo isso aí, é uma atividade da aula, então vocês também vão ter como atividade um *listening*, então quando vocês chegarem em casa vocês vão poder acessar tanto o *listening* quanto a:: o *reading* do *listening*, tá? será também mais um. Entao tem alguns que tão ainda aqui, whatto do?, por que? porque é o que a gente ainda vai fazer, tá? o que vamos fazer. Ahn, deixa eu vê o que mais, tem aqui/

R: eu já ia perguntar o que é toda essas coisas ai (A)

J: é, porque a gente só tem um por enquanto. Esses desenhos louquinhos assim eu procuro NO:: Google @@@ é, também serve pra mim, muito! [...]esse vai ser, quando vocês acessarem nosso site vocês vão acessar daí, tá? Aí vai ter o *login* que eu vou passar pra vocês.

C: já tem esse login?(A)

J: já, vocês já são inscritos

A: gente ia usar hoje, né?(A)

R: não tem nem mais desculpa!(B) @@@

J: é, num tem mais não!

R: ah eu não fiz porque (XXX)(B)

J: ahamm, não estava na ufal/

R: aí só acessa quem te::m/(A)

J: quem tem a senha e o *login*, né, tá?

A: ahnn, e nós temos?(A)

J: vocês vão ter @@@, vou passar pra vocês hoje!

Os alunos, como visto no trecho acima, mostraram-se muito interessados com as aulas virtuais porque já saíram com a possibilidade de continuar em casa, através do nosso espaço no ambiente virtual, o que estávamos vendo em sala, e tinham condições e disposição para isto. A partir daí, os alunos ficaram bastante animados com a possibilidade de utilização do *site* na disciplina.

Durante o processo de utilização do *site*, o contato comigo e com a professora estava favorecido através da página reservada para esclarecimento de dúvidas no *site*, ou através do *e-mail*. O recurso também foi usado para esclarecer as atividades que deveriam ser feitas fora do horário de aula, conforme chamada enviada por mim aos participantes da pesquisa:

Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features

, 30 de Setembro de 2009 15:45:42

Assunto: Aula de língua inglesa 2 (Atividades no site...)

Hi, everyone!

Don't forget to take a look in our website (www.observu.com/cyberclass) in order to do your virtual tasks! Always do it, please, at least in the middle (Wednesday) and in the end of each week. Remember we're taking into account your participation and you promised to do it!

Now you have some new tasks! Go there to check them out!

Best wishes,
Jacqueline

PS. confirmem recebimento!

A chamada era para a atividade de escrita sobre roupas. Marina e a professora responderam ao *e-mail* rapidamente, avisando ter recebido, conforme solicitei, e demonstrando engajamento e interesse nas atividades. Marina respondeu alegando que faria em horário mais conveniente para ela:

Quarta-feira, 30 de Setembro de 2009 17:53:41

Re: Aula de língua inglesa 2 (Atividades no site...)

recebido.
não se desespere. se não puder olhar com calma hoje, olharei amanhã de manhã.
abçs.,
Marina

Em seguida a professora, dando *feedback* sobre o trabalho no ciberespaço e pedindo para que eu a mantivesse atualizada:

Quarta-feira, 30 de Setembro de 2009 18:00:33

Re: Aula de língua inglesa 2 (Atividades no site...)

OK Jac good work. Keep me posted. bj,
Ana

...muito adaptados à nova forma de estudo, e só no final de semana recebi a primeira composição. Sentindo que os alunos tinham relaxado quanto ao prazo, mandei outra chamada cobrando as escritas:

Domingo, 4 de Outubro de 2009 20:27:18

Res: Aula de língua inglesa 2 (Atividades no site...)

Olá pessoal,
só recebi uma atividade (Renata) até agora. Volto a lembrar que as atividades no site são tão importantes quanto as demais feitas em sala. Peço para que não acumulem material, isso só atrapalha o rendimento de vocês! Estou no aguardo das demais. See you tomorrow!
Jacqueline

Renata, que fazia dupla com Marina, foi a primeira a realizar a tarefa, mas já nesta atividade observei a discrepância nos textos das duas alunas. Na aula em que a atividade foi discutida em sala, Renata não compareceu e Marina se recusou a continuar a atividade por não entender o texto elaborado por Renata, que apresentava sérios problemas de entendimento. Observe o texto produzido pela aluna:

Sábado, 3 de Outubro de 2009 18:56:42

Assunto: Contato do Site

Nome: RENATA

Assunto: roupas

Mensagem: HI, MARINA! WHAT ARE YOU? DID A TRAVEL COMFORTABLE? WOULD I LIKE THAN YOU WENT FOR THE BEST PLACE THE WORLD. CAN SPEND FOR ME A POSTCARD OF PORTO CITY? ARE YOU LIKE THE PLACE, ALL THE PEOPLE TALK THAN THE CITY IS WONDERFUL. I WAIT WELL AND MAKE THE MOST THE CITY OF PORTUGAL. ALREADY MANY FRIENDS HERE? WHERE YOU COME HOME? WHEN YOU TO VISIT THE MUSEUM AND GALERY CAN YOU TO BUY FOR ME A MODEL TIPIC OF A COAT, BUT I PREFER A PINK TURTLENECK. DID YOU BOTANICAL AND ZOOLOGICAL GARDENS? KISSES.

O texto de Renata apresentou logo na estrutura um problema de não conhecimento de escrita no ambiente digital, pois foi totalmente escrito em caixa alta, o que, no ciberespaço,

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

desrespeitoso. Do ponto de vista gramatical, a coesão e a coerência do texto também deixaram a desejar, o que dificultou o entendimento do que a aluna pretendia com o *e-mail*.

Marina, por sua vez, apresentou um texto bem estruturado e muito divertido, escrevendo sobre viagens e aspectos culturais de forma bem descontraída, em especial no escrito pós-texto, em negrito, com o pedido para que a colega não esquecesse que suas mãos eram muito pequenas, portanto as luvas deveriam ser do menor tamanho possível e ela pagaria qualquer valor por elas:

Segunda-feira, 5 de Outubro de 2009 8:14:06

Nome: Marina

Assunto: Atividade do e-mail

Mensagem: Hi, Renata! My sister told me you are in Paris! It's great! I always wanted to being in France... my father told me that's a lovely place, so romantic... What are you doing there? Just visiting or for business? And who are you with? Please, tell me everything and take a lot of photos!!! hum... Rê, when are you coming back? Because I want new gloves (I'm travelling to Curitiba in a few months) and mines are terrible and gloves there are the prettiest! Could you bring me two pairs? One of them black and the other purple or pink... I'm waiting...

Have fun!

Marina

P.S.: Don't forget my hands are very small. Buy the smallest as possible. And don't worry about the price. I'll pay you.

Carlos e Bianca também produziram a composição escrita sobre roupas, e percebi no texto elementos que haviam sido estudados em sala, como conectivos e expressões idiomáticas. Meu contentamento foi tamanho que enviei um *e-mail* de reconhecimento pela produção:

Segunda-feira, 9 de Novembro de 2009 15:13:26

Res: Answering the email

Hi, there!

I'm sooo proud of both of you! Really happy to see a composition in such level

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

I could notice several points that we have worked in the classroom
I'm really proud! Congratulations guys!! Go ahead! Big hug,

Jac

Abaixo, a composição dos alunos, também trazendo temas sobre viagens e vestimentas para ocasiões específicas, como o blazer inglês para o casamento da irmã de Carlos, ou presentes de natal, como um mimoso chaveiro da rainha:

Segunda-feira, 9 de Novembro de 2009 13:37:49

Assunto: Answering the email

Sending an e-mail

Dear Bianca,

What's up? I hope you're fine.

Well, I knew that you're studying in England without me. It's making me so sad, even so, I'm glad for you. When do you think to come back to Brazil? If you can a gift to me, that would be great!

I would like a British blazer. I'm going to my sister's wedding in the next weekend, so, due this occasion, I need this specific clothes. As you know, here, in Brazil, there aren't good stores, therefore, I need your help.

So Bia, have great moments in your trip. I wish to see several pictures when you come back, ok?

By your friend
Carlos

Now the answer:

Dear Carlos,

London is such a beautiful place!

Although it is an expensive city, there are also great free things to do here, such as visiting the exceptional art galleries (which keep some of the finest artworks in the world), museums and royal parks. I am pretty well, as you can see!

I'm having fun besides to study and that's really one of the most gratifying ways of improving a language. It would be too much better if you were here. Promise that you're coming in the next year!

I will be back soon, in Christmas, with gifts for you, besides the wonderful "British blazer" which I ran to buy and send to you quickly, before your sister's wedding. I hope you like it!

I also bought a cute keychain of the Queen, it's so funny!

In the next email, I'll try to send some pictures of mine and friends I knew here. But you're still the number one, don't be jealous! (haha)

Goodbye,

Bianca.

A composição sobre roupas deveria ter sido enviada por *e-mail*, porém, como havia uma outra composição a ser feita no *site* (tema: *Google* e internet), os alunos confundiram

deveria ser feito primeiro. Tal confusão pode ter sido originada pelo acúmulo de informação disponibilizada ao mesmo tempo no *site* para que eles/as realizassem as atividades, o que aponta para a carência de letramento digital quando se trata de atividade acadêmica. Apesar das explicações e direcionamentos contidos no *site*, só percebi que ter disponibilizado duas atividades ao mesmo tempo poderia causar conflitos após receber as composições trocadas, o que solucionei com o envio de *e-mails* esclarecendo. Abaixo, o *e-mail* enviado para Renata:

Segunda-feira, 5 de Outubro de 2009 9:14:06

Enc: Atividade do e-mail

Hello, Renata!

I think there was a misunderstanding and your friend Marina sent me this e-mail. I'm quite sure it was supposed to be sent to you. Please, take a look and answer her, ok?!

Big hug,
Jacqueline

p.s. falta sua atividade sobre o google! Acesse o site para realizá-la, ok?!

A atividade acima deveria ser enviada para a colega com quem a aluna estava fazendo dupla, e com cópia para mim e para a professora para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento da atividade, porém, as alunas confundiram com a atividade que deveria ser realizada na página *composition* do *site* e mandaram apenas para mim, o que me fez usar a estratégia de equívoco no envio para dar naturalidade ao processo de troca de *e-mail*.

Outra atividade de escrita que movimentou a turma foi sobre o *Google*. As composições foram enviadas em dias e horários diversos, e no decorrer da semana que antecedeu a aula marcada para discussão do assunto, percebi que Carlos não havia entrado em contato, porém, na manhã da segunda-feira em que aconteceria a discussão na aula, ele enviou uma mensagem dizendo que traria uma possível surpresa para a aula presencial e, além disso, que esta surpresa poderia servir para minha pesquisa de mestrado, o que, em minha opinião,

relação ao futuro acadêmico dele e em conhecer o que é

fazer pesquisa:

Segunda-feira, 5 de Outubro de 2009 9:34:09

RE: Res: Aula de língua inglesa 2 (Atividades no site...)

Jac, I'm making the two compositions, and I hope to end them still today. If not, I would like to arrive these compositions in the next class. Although of this, I prepared a nice thing for our today's class, and I wish that help you in your MA's work. It's surprise, so after, I'll show you.

Have a great week.

Hugs!

Recebi a surpresa com entusiasmo, pois o aluno havia preparado algo especial para a aula e estava animado com o fato. Respondi para o aluno corrigindo alguns equívocos na escrita, deixando, mesmo sem perceber, o conteúdo da mensagem em segundo plano por ter me preocupado primeiramente com os erros gramaticais, postura errônea que enxergo melhor hoje. Vejamos a resposta ao *e-mail*:

Segunda-feira, 5 de Outubro de 2009 10:14:27

Res: Res: Aula de língua inglesa 2 (Atividades no site...)

Hey, Carlos!

Okay, so you're DOING the two compositions yet...no problem, if you don't FINISH it UNTIL today you can send it to me as soon as possible, ok?! It's not necessary deliver it just in class because we have our space here...). But i'm happy you're engaged with our website and, BESIDES, you have a surprise for us...wow \0/... I'm already curious about it! Thx, see u soon.

Jac

ps. Remember we have two tasks: a composition (Google writing) and an e-mail task (SEND an e-mail to a partner and ANSWER the e-mail you received). In this activity you're working with Bianca.

Reconheço, observando o *e-mail*, que assumi uma postura bastante tradicional e focada nas regras gramaticais, e que isso poderia ter causado certa inibição ou artificialidade interacional por parte do aluno em relação a *e-mails* futuros.

as/o alunas/o e eu estávamos muito animados com a possibilidade de trabalharmos pautados nas novas formas de interação social, por princípios dos novos letramentos, entendido aqui como letramento digital, e a grande surpresa anunciada pelo aluno foram as duas conversas no *MSN*, já discutidas na parte A deste trabalho, nas quais o aluno buscou amigos virtuais para discutir, na língua alvo, o tema *internet*. Tal iniciativa deixou a professora e a mim felizes, pois estávamos verificando a ocorrência na prática do que havíamos discutido no plano teórico sobre a possibilidade de melhoras no ensino, visando um favorecimento das estratégias de aprendizagem dos aprendizes.

A utilização do *website* propiciou a aprendizagem da língua inglesa em contexto real de uso. No *site*, conforme já detalhei no capítulo anterior, o aluno poderia, caso quisesse, clicar em um dos *links* que cuidadosamente selecionei para que o aluno pudesse buscar mais informações sobre o assunto que estivesse sendo trabalhado em sala, e através do *site* houve a possibilidade de trabalhar a disciplina fora de seus horários determinados. Além disso, trabalhar no ciberespaço permitiu uma ampliação dos horizontes dos alunos, que iniciaram uma reflexão sobre a aprendizagem através da prática, buscando um contato a mais com a língua alvo, ou seja, através da familiaridade com o idioma, conforme o trecho abaixo revela, sobre as estratégias de aprendizagem de Carlos:

C: bem, eu geralmente costumo TENTAR falar em inglês, me comunicar em inglês com amigos virtuais

J: Aham, ok. [mostrando interesse no que o aluno dizia pra que ele falasse mais sobre o processo]

P: então você usa messenger? bate-papo, chats

[]

C: é, esse sim.

C: não, just messenger, bate-papo eu num gosto muito não.

P: não, mas eu digo MESSENGER bate-papo de forma geral, tem vários tipos de bate-papo, né, o messenger é um

C: aham, aí justamente eu pego amigos que são mais avançados em inglês pra eles tentarem me ajudar, e eles/

P: e você escreve em inglês também?

C: é.

J: ah, legal!

nente, ai quando eu erro eles ão, é assim, e talö e isso me
apua sustane.

P: aham, então você aprende se comunicando.

C: é, só que eu queria ter mais tempo pra fazer isso, eu faço isso pouco, **final de semana, quando eu entro na internet tento também ler sites de coisas que eu gosto, procurar coisas que eu gosto em inglês.**

(meus grifos) (Observação aula 2)

O que se evidencia é que para Carlos, a aprendizagem da língua inglesa é vista como sendo em níveis de conhecimento gramatical e de vocabulário, ou seja, a língua é vista como uma estrutura com vários níveis. O dele não é avançado e por isso ele se considera ãtentandoö falar em inglês. Auxiliado pelos recursos do espaço virtual, o aluno buscou meios de interação e observou ser possível tornar-se um falante fluente na língua, através do contato com outros falantes.

A internet foi grande aliada nas atividades da disciplina, e a inserção do *site* que desenvolvi propiciou um estímulo a mais em Carlos, que se mostrou o mais animado e interessado no uso do recurso:

P: [...] eu desenvolvo pesquisa e tenho uma Bolsista, que é minha orientanda, por isso que ela tá aqui, ela desenvolve pesquisa também, faz atividades culturais, participa da aula, me ajuda, e J, que também é minha orientanda, que também desenvolve pesquisa com, como eu falei pra vocês, com a internet, ela tá montando um *site*, ahn, já tem um site ahn:.,jah/

C: eu dei uma olhada.

P: você deu uma olhada?

C: e vi que você fez uma resenha sobre esse livro, num foi?

J: foi

P: olha ai:::

C: até dei uma lida nas resenhas dela antes de vir pra cá.

P: olha ai:: legal, Carlos. Então veja/

Ax: qual é o site? (A)

C: www.observu/ (B)

P: bota, bota ai a: o site do nosso grupo (C) [professora pede a J para que coloque no quadro o site do diretório] porque a gente vai fazer o seguinte, a gente gostaria da colaboração de vocês assim, primeiro de permitir que a gente desenvolva pesquisa aqui [...]

Uma das alunas, que não conseguiu identificar no ato da transcrição, perguntou qual o endereço do *site* (A) e Carlos responde imediatamente (B), o que origina um momento de empolgação por parte da professora em relação ao uso no ciberespaço com a turma (C). Nesta

envolveu mais do que o restante da turma a cultura de aprender línguas, entendida por Barcelos (2004, p. 131) como o ãconhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguasö.

Assim, cada estudante buscou suas razões para explorar o espaço virtual oferecido, refletindo sobre sua utilidade para o ensino de LE, bem como sobre os temas relevantes para cada um, deixando de esperar as indicações da professora e explorando o conteúdo presente no *site*, o que me faz pensar num possível processo de autonomia em desenvolvimento. Abaixo os excertos ilustrando algumas opiniões dos alunos Carlos e Bianca sobre o *site*:

J: [sobre o *site*] O que você achou mais legal lá? Por quê?

C: sobre o vocabulário de roupa, porque eu gosto muito de moda, e em questão de sempre estudar assim questão de roupa, vocabulário, também olho *sites* de, em inglês, *sites* de roupas e eu vi alguns vocabulários que eu não sabia que você tinha colocado no *site* eu gostei bastante.

...

J: Quando eu disse assim: õtem um *site* pra vocês usaremö, você foi lá no *site*, abriu, o que que você achou melhor lá? Se é que achou alguma coisa...

B: Deixa eu ver... acho que a variedade de materiais que tinha. Tinha jogos, outro só, eh, tipo informações de gramática... é, acho que foi isso.

Tendo em vista que o objetivo da disciplina era proporcionar uma formação mais crítica ao aprendiz, entendo a formação, segundo define Leffa (2001), como uma preparação para o futuro, buscando a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita, indo esta além do treinamento, que se limita ao aqui e agora, e considero ter sido nossa intenção (minha e da professora) ao preparar a disciplina: contribuir para a formação de aprendizes críticos, autônomos e reflexivos sobre suas práticas.

Na seção seguinte, ocupo-me em descrever e analisar os recursos apresentados no ambiente virtual, bem como suas finalidades de uso, discriminando as páginas elaboradas para o espaço virtual e apresentando as atividades dispostas no ambiente.

3 PARTE D

CONSTRUINDO O *WEBSITE*

Antecipo que o referido *site* já não se encontra mais em uso, pois foi parte de uma experiência proposta pelo Grupo de Pesquisa Observu, de disponibilização de atividades para a graduação de Letras, relacionadas ao uso do idioma de língua inglesa no meio digital, bem como de elaboração de atividades culturais para uso em sala de aula. O *site* estava vinculado ao *site* principal do grupo de pesquisa que, no presente momento, também, está temporariamente indisponível por questões de reformulação do mesmo.

3.4 Virtualizando o ensino-aprendizagem de inglês na fale

As atividades foram dispostas com o auxílio dos elementos multimodais descritos no capítulo metodológico, que serão melhor explorados nesta seção, e baseadas em atividades de leitura, escrita e compreensão oral (*listening*), para que o aluno pudesse aproveitar o espaço para retomar atividades feitas em sala, como leituras e áudio de conversação do que foi lido em sala, e outras atividades semelhantes para prática mais individualizada, como as composições do tema vestimentas.

Começamos com a página inicial, criada com o objetivo de dar visibilidade à pesquisa e também dar as boas vindas aos participantes da mesma. Esta poderia ser acessada através da url¹⁶ do navegador ou em *link* presente na página do grupo de pesquisa:

¹⁶*Uniform Resource Locator* ou em Português Localizador Padrão de Recurso. Ou seja, local onde digitamos os endereços eletrônicos.

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Figura 10 ó Página inicial do site.

Os logins de acesso foram criados com o objetivo de restringir o acesso ao conteúdo do site apenas aos participantes da pesquisa, que estavam identificados nas instruções iniciais de boas vindas, conforme o texto do balão maior. Após a autenticação de entrada ser confirmada, era apresentada a seguinte página:



Figura 11 ó Página Principal do site.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

o *site*, composta por vários caminhos a serem explorados pelos/as aprendizes. São eles: *Useful learning links, classroom topics, compositions, readings, activities, cultural and linguistic issues, e games*. Cada um desses caminhos apresentavam novos conteúdos ao serem acessados. Além desses conteúdos, a página também continha um *link* que direcionava os aprendizes ao *Google translate* (tradutor virtual do Google), muito conhecido dos estudantes de língua estrangeira.

O texto interno de boas vindas explicava sobre o propósito do ambiente virtual, enfatizando uma postura de iniciativa do aprendiz para realizar as atividades solicitadas no ambiente. Os direcionamentos estavam ali para, como o nome já indica, direcionar o aprendiz no uso do *site*, conforme trecho que exponho abaixo:

Hello everyone, welcome!

I'm Jacqueline my group researching partners and I have the pleasure to introduce you to our website. **Here is your place to improve your English and for you to study at your time whenever you want to. It's your turn to close your eyes and roll the dices in the game of learning a foreign language... But with no cheating!** We are willing to help you here in the cyberspace as well as we do in our presential classes. So, feel free to ask any questions at any time, we are going to discuss them more in depth on class if it is necessary. Thank you all for coming and we hope you enjoy the place! Let's work on it...¹⁷ (meus grifos ó texto de boas vindas do *site*)

AO ACESSAR O SITE VERIFIQUEM A GUIA "CLASSROOM TOPICS" E DEPOIS VERIFIQUEM NA GUIA "ACTIVITIES" SE HÁ ALGUMA ATIVIDADE A SER FEITA! (texto de direcionamentos do *site*)

Por ser um espaço em que o aprendiz não estaria sob os cuidados da professora no momento da utilização, recorri a expressões no texto de boas vidas que fizessem o aprendiz refletir sobre o papel dele na utilização do conteúdo (verificar grifos no texto acima), agindo

¹⁷ Olá a todos/as, bem vindos/as! Eu sou Jacqueline, minhas colegas de pesquisa e eu temos o prazer de introduzir nosso *website* a vocês. Aqui é o lugar para melhorar o seu inglês e para você estudar ao seu tempo e quando tiver vontade. É sua vez de fechar os olhos e jogar os dados no jogo da aprendizagem de uma língua estrangeira... Mas sem trapaças! Nós estamos dispostas a ajuda-los aqui no ciberespaço da mesma forma que fazemos nas aulas presenciais. Então, sintam-se à vontade para perguntar a qualquer hora, nós discutiremos as dúvidas mais com mais detalhes nas aulas, se necessário. Obrigada a todos/as por acessar e esperamos que gostem do espaço! Mãos a obra... (Minha tradução)

endizagem. O lembrete em vermelho e escrito na língua materna lembrava a responsabilidade deles/as em estar sempre verificando novidades e atividades propostas lá.

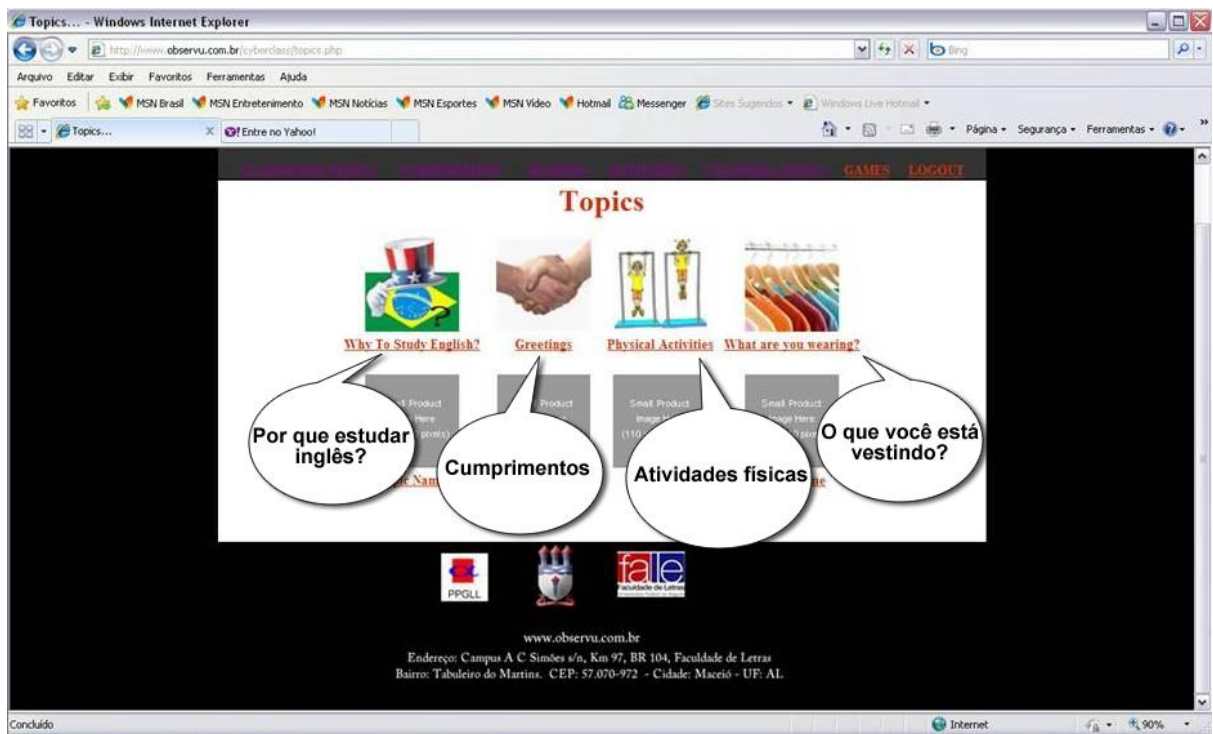


Figura 12 ó Tópicos de sala de aula.

Os *classroom topics* (Tópicos de sala de aula) estavam lá para dar suporte ao aluno em caso de dúvidas referentes ao que estava sendo estudado em sala, bem como dar ao aluno a possibilidade de obter informações que ele/a pudesse vir a perder devido a algum imprevisto, ou não tivesse acompanhado ao longo do curso, além do que, também poderia sugerir mudanças em tópicos não desejados. A página apresentava o seguinte formato e conteúdos¹⁸:

Tais conteúdos foram escolhidos com base no livro didático e trouxeram informações complementares às unidades estudadas. Grande parte das composições solicitadas era fundamentada pelos tópicos discutidos em sala. O tema õcumprimentosö também foi aprofundado com texto acadêmico, fotocopiado e entregue aos aprendizes e não se encontra

¹⁸ Para acesso ao conteúdo, consultar apêndices 2, 3 e 4, nas páginas 143, 145 e 147, respectivamente.

autorais. O tema õatividades físicasö não foi postado no *site*, e a pedido dos alunos foi trabalhado apenas o conteúdo apresentado no livro didático.

Os *useful learning links*¹⁹ (*Links* úteis para a aprendizagem) foram postados com o objetivo de propiciar ao aprendiz uma exploração de conteúdos em contexto real de uso e dar um direcionamento inicial sobre lugares para busca de informação. Optei por *sites* de notícia já conceituados, tais como www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish ou www.cnn.com, por estes terem credibilidade de informação e por serem conhecidos da grande maioria. Busquei também alguns *Blogs* ou *Podcasts* que disponibilizavam material sobre vestimentas, expressões idiomáticas relevantes ao conteúdo que estava programado para a disciplina, de acordo com as unidades do livro didático, e sobre o propósito da disciplina, como o caso do [www.betteratenglish](http://www.betteratenglish.com) e do www.englishexperts.com.br. Este recurso, segundo relato da/o aprendiz em entrevista final, foi um dos mais apreciados por eles e serviu, também segundo eles, para aprender mais vocabulário.

As produções escritas (*Compositions*), que eram criadas a partir de um formulário de contato, estavam lá no *site* exclusivamente para se trabalhar questões de escrita e também para que os participantes pudessem entrar em contato comigo, caso não quisessem usar o *e-mail*. Por isso, o formulário serviu também para que eles pudessem tirar dúvidas sobre algum conteúdo ou ter acesso a informações referentes ao contexto de sala de aula. Assim, o objetivo maior era promover uma maior compreensão das/o alunas/o através da interação que a ferramenta do *site* propiciava.

¹⁹ 1) <http://www.wickedgoodpodcast.com>; 2) <http://www.englishthroughstories.com/scripts/scripts.html>; 3) http://www.eslpod.com/website/index_new.html; 4) <http://www.englishexperts.com.br/>; 5) <http://www.betteratenglish.com>; 6) <http://www.world-english.org>; 7) <http://www.inglesonline.com.br>; 8) <http://www.sk.com.br/sk.html>; 9) <http://news.bbc.co.uk>; 10) <http://a4esl.org>; e 11) www.cnn.com.

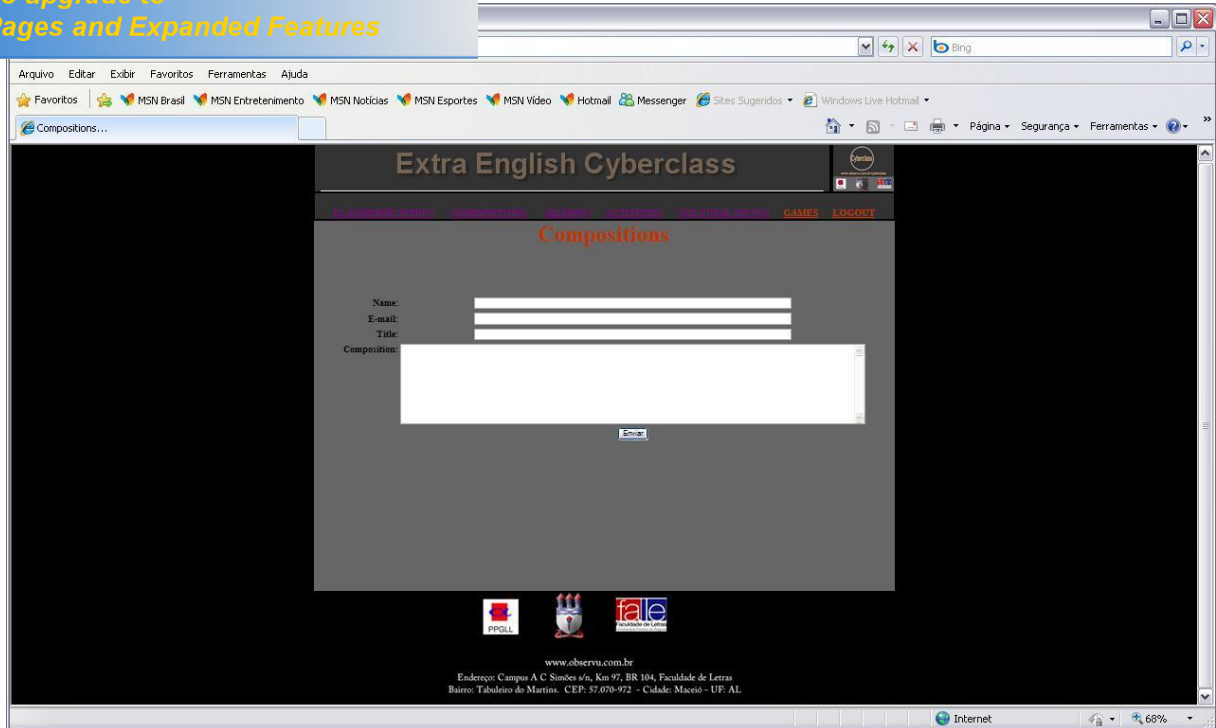


Figura 13 ó Página para composições.

Apesar do recurso não ter sido projetado para um enfoque centrado na escrita acadêmica, os *feedback* positivos em relação ao desenvolvimento desta habilidade durante o processo de aprendizagem foram evidenciados durante o transcorrer da disciplina, e já mencionados e analisados anteriormente neste capítulo.

Sobre os *readings* (Leituras), a página apresentava fácil acesso ao conteúdo. Fizemos apenas dois tópicos, sendo um deles sobre o Google e Internet, o principal tema trabalhado em atividades de escrita. Outro tópico foi o texto O Português no inglês, que também é um texto com abordagem cultural, analisando a presença de vocábulos do Português na gramática inglesa. Outras leituras, além das contempladas no *site*, foram incentivadas através dos *links* para conteúdos externos, já mencionados nesta análise.

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Figura 14 ó Página com textos para leitura.

Nas *Activities* (Atividades), foram apresentadas as atividades de escrita propostas para serem realizadas através da guia *composition* ou através de troca de *e-mails*. Nesta seção apresentei os *listenings* e as regras para a execução das atividades pretendidas. Abaixo temos a figura referente à página sobre as atividades:



Figura 15 ó Página com atividades de oralidade (*listening*) e escrita.

site foram as seguintes: atividades de composição; um

áudio (*listening*) sobre o *Google* e a *internet* e um áudio (*listening*) sobre o por quê de se estudar inglês; e atividades de *e-mail*. Quanto a estas, vejamos um exemplo do que estava proposto:

Situando o contexto:

Você está em um país turístico e precisa de alguns artigos para ser um turista típico. Então lembra que um de seus amigos está exatamente no país de onde você deseja a tal mercadoria.

First task:

What to do? Ask him/her for help, of course! Now you have to choose a classmate and do your task. Go for it now...

Second task:

*Se todos cumpriram a tarefa, cada um tem em sua caixa de e-mail um pedido de ajuda. Agora o que vocês farão é simples... ANSWER IT! Vocês poderão usar as mesmas expressões usadas na unidade 7 do livro *accept or decline an invitation*, bem como qualquer outra, apenas modificando os contextos de uso.*

O objetivo de tal atividade era criar um contexto em que o aprendiz pudesse imaginar situações possíveis e dialogar com o colega utilizando a escrita na língua alvo, bem como pudesse praticar maneiras informais de conversação utilizando o gênero digital *e-mail*. Assim, tivemos a seguinte composição do aluno Carlos, da qual já expus o início na parte C deste trabalho, e que apresento aqui na versão final, após as três trocas de *e-mail*:

Sending an e-mail

Dear Bianca,

What's up? *I hope you're fine.*

Well, I knew that you're studying in England without me. It's making me so sad, even so, I'm glad for you. When do you think to come back to Brazil? If you can bring a gift to me, that would be great! I would like a British blazer. I'm going to my sister's wedding ~~in the~~ next weekend, so, due this occasion, I need this specific clothes. As you know, here, in Brazil, there aren't good stores, therefore, I need your help.

So, Bia, have great moments in your trip. I wish to see several pictures when you come back, ok?

By your friend Carlos

(atividade de *e-mail* ó meus grifos)

?-mailí

Dear Carlos,

*How are you going? I imagine you are having good times there in Japan. Is it too cold there? You don't have to wear lots of clothes like sweatshirts, windbreakers and boot, do you? **I am in a crash of** those Japanese goth-loli dresses! Please, don't come back without bringing one of its to me! Did you visit the legendary temples of Asakusa, **by the way?** They seem awesome! And what about the AAA's show? Tell me everything as soon as you can. As I cannot be there, I want to know each detail, okay? Have fun!*

Bianca

(atividade de e-mail ó meus grifos)

Answering the e-mailí

How did you know about my travelling in Japan? You couldn't know that yet. Anyway, I'm so happy here. It was a dream, and I'm achieving now. As you imagine, here is too cold, and yes, I have to wear lots of clothes like sweatshirts, windbreakers and boots. But, I like it. I like cold season, especially, when there are snow like here.

Oh, really, ~~you're~~ crazy about Japonese goth-loli. It's very common here. The young girls, specifically on Harujaku district, get dressed these clothes. I'll take it as gift for you, I promise. I don't have opportunity to visit legendary temples of Asakusa yet, because this place stays too far from here, but I don't leave without doing it. And, about AAA's show, this didn't happen yetí just on the next Monday. Don't worry, I'll tell each detail for you and I'll send kisses to Nishi for you too.

Have fun!

Carlos

Percebe-se nos trechos apresentados uma melhora significativa de Carlos entre o primeiro e-mail enviado para Bianca e o segundo, já repleto de informações solicitadas pela aluna e bem melhor estruturado, aparecendo poucos erros de estrutura linguística. Outro ponto observado é que os alunos usaram o conteúdo gramatical (*Simple present tense and present continuous*), bem como expressões (*I am in a crash of; you're crazy about, entre outros*) e vocabulário referente às unidades (*sweatshirts, windbreakers and boot*) que já haviam estudado no livro didático.

Uma outra forma de composição que resultou em bons materiais de escrita pelos alunos, desta vez solicitada individualmente e com o auxílio da guia *composition*, foi a seguinte:

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ma aula presencial (28/09/2009), ouvimos um PODCAST ó gravação feita em contexto real de conversação ó e iniciamos uma discussão sobre o tópico[Google and Internet]. Agora, usando nosso site, ouça mais uma vez, ou quantas achar necessário para um melhor entendimento, o arquivo de áudio e em seguida leia o texto escrito, combinando listening and writing. Depois, produza um texto (usando nossa guia õCOMPOSITIONSö) relatando sua experiência com a rede e, em particular, com a ferramenta Google. Não se esqueça de tomar por base a principal reflexão do texto, feita em sala enquanto discutíamos sobre o tema: *What life would be like without the Internet?*

Esta atividade originou quatro composições distintas, em que se percebe uma participação total dos alunos, porém, com envolvimento relativamente maior de Carlos e Bianca, em comparação com Marina e Renata, apesar de Carlos ter feito a atividade no editor de textos *word* ao invés de tê-la realizado no espaço reservado da para produção da mesma no ambiente digital. Tal comportamento evidenciou-se durante todo o semestre letivo, sendo umas das razões da professora ter repensado a ideia de cobrar produções escritas em dupla. Não houve, porém, uma iniciativa nossa em propiciar trocas de duplas, o que poderia ter dado um caráter bem diferenciado às produções. Nenhuma composição foi alterada de nenhuma forma sobre nenhum tipo de aspecto do que o aluno entregou em sala. Veja as composições a seguir:

Segunda-feira, 5 de Outubro de 2009 8:44:18

ENVIADO POR: *website*

Nome: Marina

Assunto: Life without the internet

Mensagem:

Can you imagine what life would be like without the internet?

Nowadays internet is very important in so many different ways: knowing the news, communicate with people from other places, do researches, download and upload everything we want... Actually, for me, the internet was just a way to communicate every day with my professors, do researches and, sometimes, to read the news. But now I have the opportunity to improve my English, which is great, because our class is only on Mondays and we stay a long time without practicing.

But I can't forget that there are a lot of people in the world for whom the internet is almost vital: scientists, journalists, bank workers, office workers...

I think that internet makes the life better for everyone, including robbers, hackers and psicopatas, unfortunately.

Marina

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Terça-feira, 13 de Outubro de 2009 8:43:09

ENVIADO POR: *website*

Nome: Renata

Assunto: internet

Mensagem:

I NEED VERY OF THE INTERNET BECAUSE IT'S DEADLY FOR MY LIFE!
I NEED OF INTERNET FO TO SEARCH THE ADDRESS OF MY
CUSTOMER IN MY WORK, CAN SEE MY NOT IN OF TE SITE THE
UNIVERSITY, TO SEARCH THE TEXTS ABOUT SPECIFIC MATTER THAT
NEED ME. ALONE CAN READ EMAIL WITH THE INTERNET. I'M
NOTHING WITHOUT TO ACESS THE INTERNET!!

Segunda-feira, 7 de Dezembro de 2009 11:41:58

ENVIADO POR: *website*

Nome: Bianca

Assunto: What life would be like without the internet?

Mensagem:

What life would be like without the internet? How would be contemporary life without the internet? That is a difficult question, probably with controversial answers, and even too much abstract to some people, those called the "internet generation". Some people say that the current technology closes up who is distant and separates who is near. But besides the world people connection, there are other large advantages of using this tool. Talking about internet, how to forget the most accessed site in the whole world, Google? Without it, the internet would be like a big disorganized library with not even alphabetical order. People use Google to do everything in the web: academic and non-academic research, searching for sites and curiosities, finding the new movies, shows and artistic manifestations in general, spell checking, getting word meanings. The possibilities are many. It is the best when you're too lazy to type ".com". Nowadays it's indispensable and is growing successfully. Google owns some popular free tools such as Gmail, Orkut, Google Videos and added Youtube recently. It's a giant, taking giant steps. And we like it.

Bianca

Carlos foi o último a entregar o material, no encontro do dia 14 de dezembro, que serviu apenas para resolução de pendências e entrega de notas e por ter disposto de mais tempo que as demais participantes, a composição de Carlos ficou melhor estruturada e embasada:

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Faculdade de Letras (FALE)

Língua Inglesa II

Topic: Can you imagine what life would be like without the internet?

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

days, the core of the world is on the internet. The internet is a tool that we can use to do everything we can imagine. Therefore, we have the world on our hands. So, what life would be like without this accessory?

Particularly, I can't imagine this situation. In the past, the human lived without the internet. Currently, it's impossible. To know to handle this tool is very necessary for who wants to be included in current society. It's due to the facility such brought our routine. To illustrate, bring up the Google, specifically, Google search.

This search engine was originally created in 1997 by *Larry Page* and *Sergey Brin*. According to website *Wikipedia.com*, Google search is a web search engine owned by Google Inc. and is the most-used search on the Web. Today, Google search isn't only the most-used web search engine, but is the top most-visited website. Why Google search became the most popular website? As suggested above, due to its facility on our present life. What facilities, the reader may be asking to himself. Well, let's see it:

In some searches (by the way, done on Google search) this search engine provides more than 22 special features, such as: synonyms; weather forecasts; time zones; stock quotes; maps; earthquake data; movie show times; airports; home listings; sports scores, etc. There are special features for numbers: prices; temperatures; money/unit conversions; calculations; package tracking; patents; area codes, as well as plus rudimentary language translation of displayed pages.

In summary, this tool brings us several kinds of accessories that make our life easier. Consequently, we accommodate with the useful of the internet. Sometimes, without good sense, because what will be the books in the future, for example? The expectancy in the future is that humans will be more submitted to internet than nowadays. There are advantages, obviously, in the use of internet. But this text just aims to approach these questions.

O que se pode observar em primeira instância são as diversas datas de entrega da composição, o que só confirma a ideia defendida aqui neste trabalho, de que cada aprendiz tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Outro elemento gritante é a evolução na escrita das/o alunas/o, em especial na escrita de Carlos, que apresenta, na composição exposta acima, uma estrutura bem variada de ideias e com vocabulário relativamente maior do que o aluno apresentava no início das atividades de escritas, conforme atividade de *e-mail* descrita acima. Percebe-se uma evolução na composição *can you imagine what life would be like without the internet?* no que concerne a forma de apresentação do texto, num formato muito mais acadêmico e com marcadores textuais de introdução (nowadays), desenvolvimento (particularly, according to), e conclusão (in summary), apesar da composição sobre vestimentas apresentar um caráter mais informal de escrita.

ic Issues (Assuntos linguísticos e culturais), pensada para dar conta de temas culturais e conteúdos referentes à gramática, foi planejada e esboçada antes do curso, sendo, porém, o conteúdo dela um dos últimos a aparecer no *site*. As necessidades dos aprendizes fizeram com que ela fosse surgindo ao longo das aulas, aparecendo, primeiramente, conteúdos referentes a expressões idiomáticas e conectivos frasais, tópicos solicitados pelos próprios alunos, tendo em vista as dificuldades apresentadas por eles na escrita acadêmica. O período foi considerado, pela professora e por mim, como sendo propício para que eles dedicassem algum tempo para praticar e desenvolver a escrita acadêmica, pois estavam na fase de produção de resumos para congressos e outros tipos de trabalhos acadêmicos. Os tópicos eram *How to say in English...?*²⁰ e *Doing a conversation*, conforme figura:

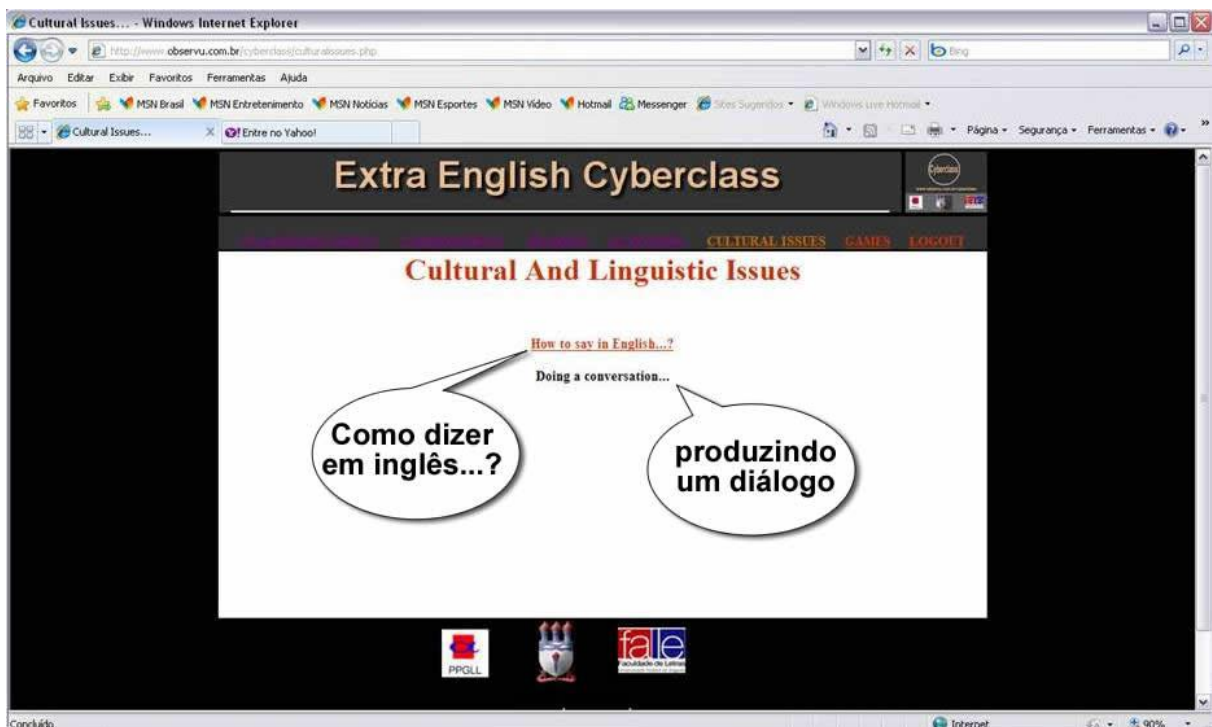


Figura 16 ó Página com conteúdos linguísticos e vocabulário.

²⁰ Ver apêndice 5, p. 148.

disciplina foi o desenvolvimento da escrita dos alunos, mesmo que não se tenha pretendido focar mais em uma habilidade do que em outras. O tópico *Doing a conversation* tinha como base a elaboração de um diálogo utilizando expressões estudadas em sala, com base no livro, tais como *accept or decline an invitation* e expressões idiomáticas disponibilizadas no *site*. Por se tratar da produção de um diálogo, a atividade também foi dividida em duplas, formadas a critério dos alunos. Porém, conforme já relatado neste trabalho, as duplas não funcionaram como o pretendido, havendo uma discrepância nas atividades iniciadas por elas, o que resultou no não funcionamento da atividade.

Por fim, analiso a guia *Games* (Jogos), que dispunha dos seguintes *links*:

- <http://www.english-at-home.com/games-quizzes/body>,
- http://www.meusdownloads.com.br/product_online_game.jsp?ppID=7755,
- <http://www.jogajogos.com/content/view/930/50>.

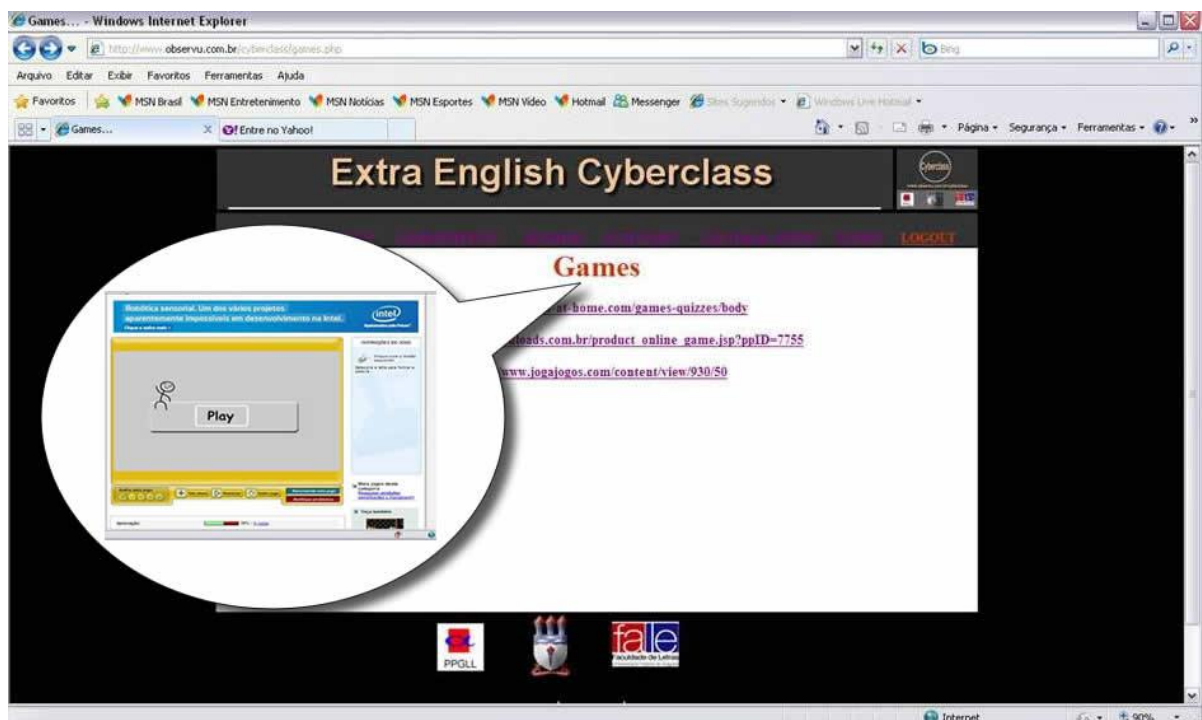


Figura 17 ó Página com *links* de jogos virtuais.

O primeiro trazia uma atividade relacionada à aquisição de vocabulário relativo ao corpo, disponibilizado devido à unidade que tratava de atividades físicas; o segundo era o, já comentado, jogo da força; o terceiro era relacionado aos estados constituintes dos EUA, para

pa cada um deles. Tais caminhos faziam com que o/a aluno/a fosse direcionado/a a *sites* que apresentavam conteúdo didático pautado em jogos instrucionais. Disponibilizá-los no ambiente teve por objetivo apresentar brincadeiras que incentivassem o aprendizado.

Apesar de entender que estas atividades eram tipicamente advindas da abordagem tradicional, preocupando-se basicamente da estrutura da língua e memorização de palavras, o planejado era que na discussão de sala de aula houvesse o questionamento sobre a finalidade da disponibilização delas no ciberespaço, porém, por questão de tempo, não foi possível.

Em evidência, na figura 17, está o jogo da forca (*hangman*), o mais utilizado em *sites* ligados ao ensino da LE inglês quando propõem divertimento na aprendizagem. Este jogo possibilita a brincadeira com vocábulos da língua estrangeira e se torna útil na aquisição e melhoramento do vocabulário do/a aprendiz. Concluo com a página dos jogos a apresentação do *site*, bem como do capítulo de análise dos dados.

Do material coletado ao longo da pesquisa e analisado neste capítulo, elaborei algumas considerações, com reflexões acerca do processo de formação de professores/as, sugerindo encaminhamentos futuros, decorrentes desta investigação. Assim, partiremos agora para as Considerações Finais.

ES E PLANEJAMENTOS FUTUROS

O uso da internet como suporte para o aprendizado de línguas será ainda, sem dúvida, assunto para muitas pesquisas de contexto educacional. Não é de hoje que professores/as de língua estrangeira buscam meios mais dinâmicos de trabalhar aspectos culturais em sala de aula, e da necessidade de harmonizar o ensino/aprendizagem de inglês às novas tendências do contexto sociocultural em que nos encontramos, imerso em recursos tecnológicos, surge, também, a necessidade de uma preparação prévia de professores/as e alunos/as para atuar em contextos únicos e diferentes dos atuais.

O objetivo da inserção de um *website* na disciplina de Língua Inglesa 2 foi justamente tornar possível uma união do ambiente presencial ao ambiente virtual, não eliminando a importância imprescindível do ambiente presencial e da presença do/a professor/a no processo de aprendizagem.

A grande estratégia no uso da internet como suporte às aulas presenciais foi, neste estudo, que os aprendizes pudessem usufruir das vantagens oferecidas pelo ambiente multimodal (virtual), ao explorar *sites* e temas indicados por mim e pela professora e que pudessem despontar uma possível autonomia acessando outros conteúdos a partir do oferecido por nós. Tal objetivo foi alcançado em parte, pois, como observamos durante o capítulo de análise, apesar do uso do recurso não ter sido aproveitado de maneira mais efetiva, desde o primeiro dia de aula, vimos que dois dos alunos acessaram o conteúdo disponibilizado e foram além: Bianca acessando um *site* de moda que ampliou seu vocabulário sobre o tema; e Carlos revisitando as leituras feitas em sala e utilizando o *MSN* para desenvolver atividades solicitadas no *website*.

Acredito termos alcançado um resultado parcial sobre os objetivos iniciais deste trabalho, pois, apesar das dificuldades atravessadas ao longo do processo de construção da

to em que a pesquisadora bolsista teve que se afastar das atividades, o que resultou na diminuição das atividades culturais planejadas para a turma, ou ainda, no processo de construção do *site*, das minhas limitações em construir um ambiente virtual com recursos mais avançados, como o contador de visitas, por exemplo, que seria de grande valia para identificar quais alunos acessavam o recurso com mais frequência. Tais fatores, pelo exposto, deixaram algumas lacunas no resultado final da pesquisa.

As reflexões observadas durante a entrevista após o término do semestre letivo propiciou uma das maiores contribuições da disciplina, ao ter permitido às/ao alunas/o refletir/em sobre o semestre concluído e sobre a contribuição da disciplina para a formação de cada um/a. Assim, tanto Bianca quanto Carlos afirmou ter sentido um avanço considerável no que concerne a habilidade de escrita. Tal avanço foi favorecido, ao meu ver, especialmente pela atividade de troca de *e-mail*, atividade essa que levou as/o alunas/o a reescrever várias vezes o texto produzido.

Foi possível notar que a turma de LI2 possuía a crença de que o ensino de LE aliado aos recursos tecnológicos tornava o aprendizado mais eficaz, no sentido de facilitar o contato com a língua alvo e, por consequência, melhorar o desempenho do/a aprendiz na utilização do idioma. Isto porque dois dos/as quatro estudantes relataram melhora significativa no que concerne ao desenvolvimento lexical do idioma por dispor de vários recursos para contato com língua alvo dentro do ciberespaço.

Hoje observamos que, dos quatro alunos, temos Carlos como instrutor de língua inglesa em projeto da própria Universidade e Bianca e Marina como monitoras da Faculdade.

A participação tímida das/o alunas/o, em especial Marina e Renata, pode ter sido um indício de que, mais do que conhecimento da língua, seja necessário para uma experiência bem sucedida de estudantes de língua estrangeira primeiro que estes se libertem da dependência pela presença do/a professor/a, observada em vários trechos na análise deste

crítica, no sentido de refletir sobre *o que e para que* estão aprendendo o idioma da língua alvo; segundo, que os estudantes desenvolvam um certo grau de letramento digital, adequando-se ao novo contexto de ensino/aprendizagem de línguas, cada vez mais influenciado pelo multimodal.

O que pretendi aqui foi desenvolver um trabalho norteado pelos princípios da pesquisa qualitativa, observando o fenômeno em busca de uma compreensão dos significados atribuídos pelos/as participantes em relação às suas ações e busquei entender, de um lugar mais próximo, o desenvolvimento linguístico deles/as no que concerne ao processo ensino aprendizagem da língua inglesa e identificar as crenças resultantes de seu processo de formação enquanto professores/as, pretendendo responder às seguintes questões: 1) Quais são as crenças dos/as futuros/as alunos/as sobre as relações entre professores/as, alunos/as, tecnologia, utilização ou não da tecnologia no ensino de inglês? 2) Como foi o processo de letramento digital dos participantes da disciplina Língua Inglesa 2? Para tanto, criei um espaço virtual contextualizado para promover a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, no qual disponibilizei atividades didáticas relacionadas aos temas definidos de acordo com o plano de trabalho da professora atuante na turma. Os resultados obtidos revelam que as crenças decorrentes do fenômeno de sala de aula sofrem influência direta do contexto em que a experiência ocorre, não sendo essas crenças restritas ao ambiente de sala de aula. Por isso, precisamos conhecê-las a fim de promover o letramento crítico e digital dos/as participantes no contexto de ensino-aprendizagem.

Realizar tal pesquisa representou um grande desafio para mim, por ter me feito refletir a partir de dois papéis distintos: como professora e como pesquisadora. Ao planejar a disciplina em conjunto com a professora da turma me senti bastante motivada, por esta também ter sido minha professora durante minha graduação. Nesta jornada entendi que muito do que planejei, no que concerne às aulas virtuais, era baseado no que eu mesma, enquanto

ção da Fale. Uma curiosidade é que, retomando o objetivo da pesquisa, percebi que o processo de formação de professores/as, que busquei entender na turma de língua inglesa 2, foi exatamente o processo pelo qual eu mesma passei durante o desenvolvimento desta pesquisa ao sair do papel de aluna-mestranda para o de pesquisadora e, em alguns momentos, o de professora na turma de LI2 do semestre 2009.2.

A disciplina foi previamente planejada, a partir do livro didático adotado, mas a professora abriu espaço para uma renovação programática durante o semestre letivo, após inserir o *site* no programa, o que considero ter sido um ponto positivo, pois possibilitou trabalhar temas atuais, bem como trabalhar a escrita acadêmica, que foi um dos pontos solicitados pelos/as aprendizes e, segundo os dados, o que melhor funcionou na disciplina.

Um dado animador observado aqui neste estudo foi que todos os estudantes da disciplina LI2 possuíam computador e acesso à internet em suas casas, o que favorece o desenvolvimento de pesquisas futuras, quem sabe observando esses/as mesmos/as alunos/as em fase de conclusão do Curso de graduação, a fim de constatar como suas estratégias de aprendizagem foram ou não modificadas após as reflexões lançadas aqui neste trabalho. Apesar das facilidades do contexto virtual, houve ainda reclamação quanto à falta de tempo em horário conveniente e o cansaço durante a noite por só poder fazer as atividades propostas no *site* após as aulas, pois, três dos/as quatro alunos/as trabalhavam durante o dia, porém, isto não atrapalhou na conclusão das atividades por todos/as. O que concluo é que assumindo o compromisso com a própria aprendizagem, utilizando recurso como o ciberespaço, o/a aluno/a estará mais apto/a a desenvolver uma postura autônoma para uma aprendizagem crítico-reflexiva de suas práticas acadêmicas.

Ter realizado a pesquisa na turma de LI2 foi muito gratificante porque as/o alunas/o mostraram-se dispostas/o a ajudar e curiosas/o em relação ao pós-pesquisa, e hoje também entendo melhor o que representou para cada um ter feito parte deste processo: para os alunos

acadêmico, possivelmente motivador, se analisarmos os rumos tomados pelas/o aprendiz/es. Além disso, propiciou uma aproximação da graduação com o que é feito na Pós-graduação, dando visibilidade ao processo de formação; para a professora, uma constatação de que é possível trabalhar temas culturais para formar alunos/as críticos/as e reflexivos/as de suas práticas, segundo ela mesma revelou; e para mim, uma experiência única, na qual pude refletir e reavaliar não só minha trajetória como aluna, mas também o quanto ela influenciou na minha postura como professora e pesquisadora, levando-me, além de refletir sobre meu atual papel de professora, a analisar minha evolução e consequente amadurecimento desde o período de realização deste trabalho.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pude perceber a importância da presença do/a professor/a em sala para a formação de alunas/os mais pensantes sobre suas práticas e acredito que todos os envolvidos tiraram algum proveito da experiência, que propiciou crescimento pessoal e reflexões acerca do próprio desempenho, o que servirá de referência para experiências futuras.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloschinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, (123-156), 2004.

BOVER, Angela M.; JULIO, Edna; SPINOLA, Henriqueta B.; SILVA, Jefferson R.; et. al. *David Paul Ausubel: a história do vazio*. Disponível em: <http://rdefendi.sites.uol.com.br/ausubel/ausubel2.htm> Acesso em: 28/10/2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80
Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf Acesso em: 03/08/2010.

BRAGA, Denise Bértoli. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital*. In: *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido/ Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos dos Santos Xavier (orgs.)*. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

BRAGA, Denise Bértoli. *Na internet: diferentes atalhos para acesso e participação social*. In: SEGUNDO ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. Fortaleza: UFC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MECSEF, 2000.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 08/08/2010

CAJAL, Irene Baleroni. *A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?* In: BUIN, Edilaine. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 125-159.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, A. Surish. *Resisting linguistic imperialism in English*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CHRISTANTO, Hendrik. *Architecture of hypermedia system*.
Disponível: <http://www.cyberartsworld.org/cpace/ht/christanto/index.htm>
Acesso em: 28/09/2005.

Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features

ns? *The statistics of english today*. English today, n. 1,
janeiro de 1985. Disponível em: http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English104.pdf
Acesso em: 15/10/2010.

GARBUIO, Luciene Maria. *Crenças e desafios na prática do ensino de língua inglesa: experiências de alunos do curso de Letras*. (2007)
Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/viewFile/748/573>
Acesso em 10/08/2010

GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o contexto escolar*. 2007. Disponível em:
<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/211/209> Acesso em:
10/08/2010.

HARAWAY, Donna. *A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century*. In: *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge, 1991, p.149-181. Disponível em:
<http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html> Acesso em 09/09/2010.

IFA, Sérgio. *Professores de inglês e suas crenças sobre o uso do computador nas aulas de inglês*. In: *Linguagem em uso*. TAVARES, Roseanne R. (Organizadora). Maceió: EDUFAL, 2009, p. 185-214.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, Vilson. *Aprendizagem de línguas mediada por computador*. In: *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. LEFFA, Vilson. (Organizador). Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 11-35.

LEFFA, Vilson. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. LEFFA, Vilson. (Organizador). Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.
Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> Acesso: 09/08/2010

LEFFA, Vilson. *Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual*. In: *A interação na aprendizagem das línguas*. LEFFA, Vilson (Organizador). Pelotas: Educat, 2003.

LEFFA, Vilson. *Texto autêntico e interdisciplinaridade em língua instrumental: utopia ou realidade?* In: *Letras 4*. Santa Maria, jul/dez ó 1992, p. 33-40.

LEMONS, André. *Anjos interativos e retribalização do mundo: Sobre interatividade e interface digitais*. Disponível em: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemons/interativo.pdf.
Acesso em: 26/09/2005.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: 34, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2000.

guística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Daniel A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

NICHOLLS, Susan Mary. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de língua estrangeira*. Maceió: Edufal, 2001.

OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row. 1990.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. *A língua inglesa no Brasil e no mundo*. In: *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. PAIVA, Vera Lúcia M. O. (organizadora). 2ª Ed. Minas Gerais: Pontes, 1998a.

PAIVA, Vera Lúcia M.O. *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. In: *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998b. p. 73-88

PERINA, A. *As crenças de professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação de Mestrado inédita. PUC-SP, 2003.

PITELI, Mirela de Lima. *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado) ó Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto. 2006. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2006/piteli_ml_me_sjr_p.pdf Acesso em 11/08/2010

PLAZA, Júlio. *Arte e interatividade: autor-obra-recepção*. 2000. Disponível em: <http://www.plural.com.br/jplaza/texto01.htm> Acesso em: 14/09/2005

RAMOS DA SILVA, Jacqueline. *Ciberespaço, hipertexto e ensino de língua estrangeira*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ó Faculdade de Letras, UFAL: Habilitação Port/Ing. Maceió-AL. 2007.

RUIZ, M. J. Ferreira. *O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento Freireano à formação do professor*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 33, pp. 55-70, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie33a03.PDF> Acesso em 19/01/2011

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso em 09/08/2010

TAVARES, Roseanne R. *A negociação da imagem na pragmática: por uma visão socio interacional da linguagem*. Maceió: Edufal, 2007.

TAVARES, Roseanne. R. e CAVALCANTI, Ildney de F. S. *Developing cultural awareness in efl classroom*. *FORUM*, vol. 34, No. 3-4, 1996.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIAMS, M.; BURDEN M. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em: 07/08/2010.

ZOZZOLI, Rita M. Diniz. *Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas*. In: Wilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-142.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

APÊNDICES

Princípios de LE, por Nicholls (2001)

PRINCÍPIOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
<p>1. <u>Princípios Cognitivos:</u></p>	<p>1º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da Automicidade ó A observância exagerada às regras (usage) bloqueia o acesso a fluência. <p>2º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da responsabilidade do aprendiz ó Ao professor cabe apenas a tarefa de orientar e motivar a aprendizagem do aluno. <p>3º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da aprendizagem significativa ó Possibilita a formação de elos associativos entre a nova informação (<i>input</i>) e a informação já presente na memória. Sem esse elo ocorre a <i>õdecorebaö</i>. <p>4º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • do investimento estratégico ó Levar o aluno a participar ativamente, investindo tempo, esforço e atenção no seu processo de Aquisição da Língua.
<p>2. <u>Princípios Afetivos:</u></p>	<p>5º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da Motivação Intrínseca ó O desempenho satisfatório apresentado pelo aluno é auto compensador. <p>6º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da Antecipação da Recompensa ó Conscientização da relevância da aprendizagem de LE para a consecução de metas a longo prazo, que poderá ser uma recompensa pelos esforços empreendidos como meta. <p>7º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • do Ego Linguístico ó Ao aprender uma LE, desenvolve-se paralelamente uma segunda identidade, afetando seu modo de pensar, agir e sentir. <p>8º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da Autoconfiança ó O sucesso obtido pelo aluno em determinada tarefa é, pelo menos parcialmente, consequência de sua crença na própria capacidade de realizar a tarefa. <p>9º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dos Riscos ó O aprendiz bem sucedido é aquele que se habituou a correr riscos

	<p>nas suas tentativas verbais, mesmo consciente de suas limitações linguísticas.</p>
<p>3. <u>Princípios Linguísticos</u>:</p>	<p>10º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> da Associação Língua-Cultura ó Língua e Cultura estão intimamente ligadas. O ensino de uma LE vem, assim, necessariamente acompanhado de um sistema complexo de costumes culturais, valores, modos de pensar, agir e sentir que geralmente são introduzidos junto com conteúdos linguísticos. À medida que o aluno adaptar sua linguagem aos traços culturais da LE, o seu desempenho comunicativo tornar-se-á mais significativo. <p>11º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> do Efeito da Língua Materna ó O sistema da LM afeta, tanto no sentido de facilitar quanto no de dificultar, a produção e a compreensão da Língua alvo. No entanto, os efeitos de interferência serão provavelmente os mais salientes (síndrome da muleta→ uso da língua materna como apoio através da tradução). <p>12º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> da Interlinguagem ó Resquícios errôneos provenientes da internalização de uma determinada estrutura, esses, perfeitamente lógicos para o aluno, pois correspondem a regras que internalizou em determinados momentos de sua aprendizagem. <p>13º princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> da competência comunicativa ó Melhor atingida quando se dá atenção devida ao uso comunicativo em oposição ao uso da gramática. Aplicação do conhecimento adquirido em sala a outros contextos inéditos, no mundo real ou simulado (<i>roleplaying</i>).

Tabela 2 ó Princípios de Ensino de Língua Estrangeira¹.

¹ Elaborado com base no 5º capítulo de Susan Nicholls, 2001.

Why to study English?

É mais do que clara a necessidade de estudar inglês em épocas de letramento digital, já que a informação circula, em seu maior tráfego, na linguagem oficial do mundo dos negócios, aquela que recebe o nome de língua franca o inglês.



Os países, estados e províncias onde o Inglês é o idioma principal são visualizados em azul escuro. Onde o Inglês é idioma oficial mas não o primeiro são visualizados em azul claro.

Não ter domínio do inglês significa, nos dias de hoje, estar sempre um passo atrás em relação à informação que circula no mundo, especialmente no mundo digital.

Vejam o depoimento de um Analista de Sistemas, Alessandro², que encontrei em *site* na web, contando como o inglês é fundamental para que ele se saia bem em seu ambiente de trabalho:

“Aprender o idioma global sempre foi um sonho. Primeiro porque eu trabalho com desenvolvimento de software e nesta área tudo está em Inglês. Eu ficava muito frustrado ao acessar um Channel9 da vida. Eu não conseguia entender nada do que os funcionários da Microsoft diziam nas entrevistas sobre novas tecnologias. Segundo, porque é muito melhor assistir os filmes de Hollywood no som original e sem legendas (no subtitles), o Dolby Digital 5.1 é de outro mundo, sem contar que o tempo que se gasta lendo as benditas legendas é utilizado contemplando a imagem e o visual do filme.

Outro ponto que gostaria de enfatizar é o seguinte. O conhecimento global é gerado em Inglês: filmes, artigos científicos, novidades tecnológicas, arte, etc. Se você espera que alguma coisa seja traduzida para aí sim ler, você estará sempre atrasado. Eu te digo uma coisa, no mundo capitalista velocidade é tudo, se você espera as coisas mastigadas você comete dois erros. Primeiro não pega as coisas na íntegra, normalmente os jornais só publicam o que lhes interessam. Segundo, alguém já utilizou aquela informação para pular na frente, para ganhar dinheiro (money). Se imagine na bovespa comprando e vendendo ações de multinacionais!?”

² Alessandro é Analista de Sistemas e coordenador do English Experts, estudante autodidata, aprendeu inglês por conta própria via Internet. Atualmente trabalha na empresa Inovesys Technologies em projetos na área de comércio eletrônico.

ês pode não ser o idioma mais falado no mundo, perde para o com certeza é o mais difundido (widespread)ö.

O analista fecha a fala com uma frase chave, e verdade seja dita, mais do que verídica:

English is the most widespread language in the history of the planet.

Como aprendizes de inglês, seja em nossas aulas de língua inglesa 2, em um curso de idiomas para fins específicos, ou em nossos estudos individuais, ou ainda relembrando nossa época de colegial, uma boa maneira de começar uma jornada de aprendizagem é fazendo a pergunta òPor que estudar inglês?ö

A importância de ter em mente a finalidade de nossos estudos nos dará uma produtividade maior sobre o que estamos aprendendo. E mais importante do que aprender coisas novas é usar o que já foi aprendido. Então sempre se pergunte: òo que eu preciso/quero aprender hoje?ö e depois refaça a pergunta respondendo a seguinte: òo que eu aprendi hoje?ö.

O hábito de ouvir música na língua alvo já é, por si só, um exercício diário de contato com a língua, desde que você se interesse em unir as habilidades *listening/reading*. Vamos começar por aí então? A partir de agora, comece a prestar mais atenção no inglês que você ouve em seu dia-a-dia, e com o auxílio do *Google* (yeahhhh, nosso velho amigo, sim!!) tente encontrar a letra usando as palavras que você conseguiu entender no seu *listening*. Você pode usar *sites* específicos sobre letras de músicas, tais como vagalume <http://vagalume.uol.com.br>, Terra letras <http://letras.terra.com.br> e por aí vai.

Para não perder a prática, vamos ouvir mais um *podcast*, que irá nos ajudar bastante nesse tópico de aprendizagem. Vocês encontrarão o *link* em nossa guia òACTIVITIESö com o mesmo título acima. Now, it's your turn! Have fun...

tings)

Comunicando-se em inglês

Um dos tópicos fundamentais no aprendizado da língua inglesa é o uso de cumprimentos (*greetings*). Com eles podemos começar uma conversação, seja para conhecer alguém, encontrar alguém, perguntar por alguém ou algum lugar, coisa, pedir ajuda, informação, etc. Além do que, os cumprimentos, sejam eles verbais ou não, são os principais elementos da fala que exteriorizam nossa educação social. Então, vejamos alguns exemplos que ajudará você a comunicar-se em inglês:

Cumprimentos	Greetings
Olá!	Hello!
Oi!	Hi!
Bom dia!	Good morning!
Boa tarde!	Good afternoon!
Boa noite! (ao chegar)/(ao sair)	Good evening!/ Good night!
Como vai?	How are you doing?/ How are you?
Estou bem, obrigado/a.	Fine, thanks.
Estou bem, e você?	Fine, and you?
Está tudo bem?	Is everything OK?
Tudo bem.	Everything is fine./OK.

Frases para todos os dias	Sentences for everyday
Eu não sei.	I don't know.
Sinto muito!	I'm sorry!
Com licença.	Excuse me.
Não entendi.	I beg your pardon? / I didn't understand.
Por favor, fale devagar.	Please, speak slowly.
Por favor, escreva.	Please, write it down.
Por favor, mostre a palavra no livro.	Please, show me the word in the book.
Boa sorte!	Good luck!
Obrigado/a.	Thank you.
De nada.	You're welcome / don't mention it.
Tchau!	Good bye!
Eu sou brasileiro/a.	I'm Brazilian.
Meu nome é...	My name is...
Eu tenho (idade) anos.	I'm (age) years old.
Eu estou com fome.	I'm hungry.
Eu estou com sede.	I'm thirsty.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Esta tarde.

A gente se vê.

Bom final de semana.

Vejo você(s) **amanhã/ na sexta/próxima semana/ próxima aula/próxima reunião/ próximo fim de semana.**

I'm late.

It's late.

See you.

Have a nice weekend.

See you **tomorrow/on Friday/next week/ next class/next meeting/ next weekend.**

Ajuda

Você pode me ajudar?

Você fala **português**?

Alguém aqui fala **espanhol**?

Pode traduzir, por favor?

Pode repetir, por favor?

Outra vez

Qual o nome disto?

Como diz (...) em inglês?

Help

Can you help me?

Do you speak **Portuguese**?

Does anybody here speak **Spanish**?

Can you translate this for me, please?

Would you say that again, please?

Again

What do you call this?

How do you say (...) in English?

Perguntas

Quanto custa?

Quando?

Como?

Quem?

Onde?

Qual destes?

O que? / Qual?

Por quê?

Questions

How much is it?

When?

How?

Who?

Where?

Which one?

What?

Why?

Conhecendo pessoas

O que você gostaria de fazer?

Você aceita **uma bebida**?

Você gostaria de **ir dançar**?

Sim, por favor.

Não, obrigado/a.

Adoraria.

É muito gentil da sua parte.

Você gosta de **sorvete**?

Você é casado/a?

Está sozinho/a?

Está solteiro/a?

Tá aproveitando as férias aqui?

Não acha que é um bom lugar pra morar?

Onde você mora?

Meeting people

What would you like to do?

Would you care for **a drink**?

Would you like **to go dancing**?

Yes, please.

No, thanks.

I'd love to.

That's very kind of you.

Do you like **ice cream**?

Are you married?

Are you on your own?

Are you single?

Are you enjoying your holidays here?

Don't you think it's a nice place to live?

Where do you live?

Fonte:

VILELA, Antonio Carlos. *Michaelis tour ó inglês: conversação para viagens*. São Paulo: melhoramentos, 2007.

What are you wearing?

Roupas e Sapatos (Clothes and Shoes)

Shirt ó camisa
T-shirt ó camiseta
Pants ó calças
Socks ó meias
Stockings ó meia-calça
Dress ó vestido
Coat ó casaco
Jacket ó jaqueta
Suit ó terno
Tie ó gravata
Sweater ó blusa de frio
Blouse ó blusa (de mulher)
Shoes ó sapatos
Sneakers ó tênis
Sandals ó sandálias
Sweatshirt ó moletom (blusa)
Jeans ó jeans
Scarf ó cachecol

Acessórios (Accessories)

Earrings ó brincos
Necklace ó colar
Bracelet ó pulseira
Belt ó cinto
Glasses ó óculos
Sunglasses ó óculos de sol
Gloves ó luvas
Ring ó anel
Cap ó boné
Hat ó chapéu

Materiais (Materials)

Leather ó couro
Wool ó lã
Gold ó ouro
Silver ó prata
Brass ó cobre
Plastic ó plástico
Cotton ó algodão
Silk ó seda

Obs.: Diferença entre *Cloth*; *Clothe*; *Clothes* e *Clothing*³:

1. *Cloth*: Tecido; pano. Ex.: This **cloth** is a kind of silk. (Este tecido é um tipo de seda.)
2. *Clothe*: verbo que significa abastecer alguma coisa ou alguém com roupas. Ex.: Let's go shopping... it's time to **clothe** my closet! (Vamos às compras... hora de abastecer meu armário!)
3. *Clothes*: O que se usa (wear); saia, calça, camiseta, blusa, vestido, etc. Ex.: Her **clothes** are really fashionable. (A roupa dela é muito chique.)
4. *Clothing*: É mais formal do que *clothes* e tem o sentido de um tipo específico de roupas (vestuário); o negócio de compra, venda e fabricação de roupas. Ex.: He's one of the **clothing** manufacturers. (Ele é um dos fabricantes de roupa.)

³ Research source: <http://www.englishexperts.com.br/forum/cloth-clothe-and-clothes-t271.html>

s...? (How to say in English...?)

How to say in English...?

When I say...	I mean...
To keep someone posted	Manter alguém informado sobre algo.
Ex.: Please, keep me posted about the news!	
To take for granted	Dar como certo; presumir.
Ex.: I'd take for granted you're coming next class.	
To bump into someone	Encontrar por acaso/ dar de cara com alguém
Ex.: I bumped into Renata this evening and she didn't say why she wasn't here yesterday.	
To laugh one's head off	Morrer de rir.
Ex.: I laughed my head off when I saw Marina's post.	
On the tip of one's tongue	Na ponta da língua
Ex.: The word was on the tip of my tongue, but I couldn't remember.	
To strike up a conversation	Puxar conversa.
Ex.: Bianca loves to strike up a conversation with Carlos.	
Big deal	Grande coisa! (forma irônica)
Ex.: Big deal you're going to stay three days in a row just having fun!	
Three days in a row	Três dias seguidos.
Ex.: Ver exemplo anterior.	
To shoot the breeze	Jogar conversa fora.
Ex.: I'm always shooting the breeze with my friends.	
To sit on the fence	Ficar em cima do muro.
Ex.: You cannot just sit on the fence anymore!	
To be just about to do	Estar pronto pra fazer/ quase fazendo.
Hurry up, the film is just about to start.	
To make tracks	Ir embora
It's getting late. We'd better make tracks for the bus station.	
To keep one's fingers crossed	Fazer figa; torcer pra que dê certo
I'm keeping my fingers crossed that all your projects will work out fine.	
To turn a blind eye	Fazer vista grossa.
We can't turn a blind eye to the things going on around us anymore!	
To go weak in the knees	Ficar de pernas bambas.
I go weak in the knees when I saw someone bleeding.	
To make a blunder	Cometer uma gafe.
I really made a blunder when I ask her that silly question.	
To go down the drain	Ir por água abaixo/ não dar em nada.
I just can't believe that after all our efforts the deal went down the drain!	
To work one's fingers to the bone	Matar-se de trabalhar.
I work my fingers to the bone to do the Best for you!	

Fontes:

IGREJA, José Roberto A.; *How do you say in English?* São Paulo: Disal, 2006.

SCHOLES, Jack.; *Slang: gírias atuais do inglês.* São Paulo: Disal, 2004.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ANEXOS

ANEXO 1: Quadro de Barcelos (2004, p. 130-132) sobre crenças: diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem.

TERMOS	DEFINIÇÕES
Representações dos professores e aprendizes (Holec, 1987)	•Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	•Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a) Crenças (Wenden, 1986) Crenças culturais (Gardner, 1988)	•Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas... (p. 163) •Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem. (p. 5) •Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua (p. 110).
Representações da língua (Riley, 1989, 1994)	•Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante (1994, p. 8).
Teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	•Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	•Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996) Cultura de aprendizagem (Riley, 1997) Benson & Lor (1999)	•Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos normais e bons de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural (p. 230). •Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos (p.122). Concepções: •referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem; Crenças •referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são (p. 464).

Quadro de Barcelos (2004, p. 130-132) sobre crenças.

Anexo 2: Conversas de MSN

Conversation 1

Carlos ó If you to talk with me, please, speak just in English.

AMIGO 1 diz:

why do you want do speak only in english, Carlos?

Carlos diz:

I need to speak in English more for to improve in this language

My English isn't very well, so I need to improve...

Can you help me?

AMIGO 1 diz:

of course

for exemple, the correct is "talk to"

'with' is used with speak

sorry ;D

Carlos diz:

ok, so the correct (is it?) form is...?

AMIGO 1 diz:

what? D:

talk to, speak with

is it what did you want to know?

Carlos diz:

Yeah, so I can say "If you want talk to me...?"

AMIGO 1 diz:

yes, it ts the correct

Carlos diz:

thanks

AMIGO 1 diz:

lol

i don't know how to speak very well

i know that because my class about this verbs

was weeks ago

Carlos diz:

I need to make a composition about the Google tool...I need some help

._.

AMIGO 1 diz:

holy crap

what kind of composition?

Carlos diz:

Well, a text o_o...

AMIGO 1 diz:

well

Carlos diz:

HAUHAUAHAHAUHAUHA

AMIGO 1 diz:

what do we have to talk about google? D:

 *Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Carlos diz:

Where is Juh? Do you have seen him?

errr....

AMIGO 1 diz:

<http://en.wikipedia.org/wiki/Google>
here!!!!

i don't have him in my contact list, i think
sorry... D:

Carlos diz:

Don't you have....I guess that yes, but anyway...You can help me so much

AMIGO 1 diz:

i really don't have him! D:

Carlos diz:

**The topic is: Can you imagine what life would be like without the internet,
especifically, Google tool?**

.-.

ok

So, Can we talk to about it?

AMIGO 1 diz:

of course we can

Carlos diz:

talk to? or not? I guess that it's wrong...

Anyway...

AMIGO 1 diz:

just talk about

Carlos diz:

thanks

AMIGO 1 diz:

"to" replaces "with"

well

internet is vital for everybody now

well

well

well... D:

Carlos diz:

yeah, it's sure...

AMIGO 1 diz:

i don't know what say HUEHEUHE, sorry

Carlos diz:

and Google is a important too for our life, nowalldays....

tool*

HAUHAUHAUHAUHAU

it's so difficult, you know? But... I'll try...

AMIGO 1 diz:

hheuhue

sorry ;_;

Carlos diz:

Ok, it's not a problem

relax ^^

thank you so much
Google is quite useful, right?
We can do several reserches...and find what we want...this tool is used for everyone all over the world
it's the biggest tool of the internet, so...when the people seek for something, everybody say: ''Seek in the Google tool'' =O
Is it boring for you, right?
people search something* Search in the Google tool*

AMIGO 1 diz:

sorry
i back now
Carlos diz:
ok

Conversation 2

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

...
Carlos diz:
Hello guy! o_o'
What's up?

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

hello hellboy ↵↵

Carlos diz:

For God o_O What's happening?

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

I want to AAA's site ò.ó
oi fi :]
cade o site? u.u

Carlos diz:

I want too guy, but I don't have time for now...=/ It's let me so sad look

I need to make a composition in English about Google now

I would like Julius's help (what? HUAHAUAH) so, He isn't on MSN

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

^^

Carlos diz:

Can you help me or not? I need to speak in English more to improve my development in this language

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

ok, but I don't speak English very well x_x... ok?

Carlos diz:

Ok, me too...so let's try...=)

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

I am learning English every week... but is tired... I don't like English :]
*is boring

Carlos diz:

If it's is so boring for you, why do you want to learn English language? For

business?

I guess...

it's so*

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

I want to be a Translator

*translator

and teacher too... haha

hey fi... why you don't make the website?

Carlos diz:

Oh...it's so good...I want to be a teacher too...=) My graduation is for it...rs.

but translator...I'm not sure...may be

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

^^

hey fi, Do you have a new? XD

Carlos diz:

Not really news...I'm studing...and working...as always that...._.

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

..

como posso t ajudar fi?

Carlos diz:

'Can I help you, fi?' HAUHAUHAU ok Because, I don't know to speak in Portugue....

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

XD

ok ok sorry

what are you doing?

Carlos diz:

I'm trying to make a text about Google...._.

the topic is: Can you imagine what life would be like without the internet, especifically, Google tool?

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

without the internet???! I can't live !!! You can't live!!! The world would be bad!!! You don't have information about the world, the japaneses musicians... You can't buy AAA CD!!! The world would be... dead...

*AAA's CDs

Carlos diz:

OH my goodness, your answer is so interesting....what else? I know about you....You don't live without the internet...so, Why not?

For what do you use the internet?

especifically, google tool?

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

I work... I have online friends... why? Because of internet!!! And google take me other world... it's so great! I can search all things that I like! I can search about sicks! about mangas! about "how is good live" and more...

Carlos diz:

Yes, I agree....and Do you know enough about me, right?

You say: 'You don't have information about the world, the japaneses musicians... You can't buy AAA CD!!!'

**It's true...HAUHAUHUA I don't live without information about japanese culture and
AAA, my favorite japonese band...**

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

XD

Carlos diz:

**so, the internet and Google tool take us close to the new cultures...you know? Connect
the world....it's so great...**

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

yeah!!!

Carlos diz:

**I'm thinking about your expression ''The world would be dead''...I guess enough
attractive**

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

:]

Carlos diz:

**If you care...if I show this conversation in my class tomorrow? Please, let me reveal
for my partners...**

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

yeah yeah :]

Carlos diz:

thanks

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

you're welcome :]

Carlos diz:

Thank you for your help

Amigo 2 - Faço sites por encomenda... diz:

^^ if you need more... I am going to be hear :]

ANEXO 3: Normas para transcrição.

70

Roseanne Rocha Tavares

Normas para Transcrição

SINAL	OCORRÊNCIA
P	PROFESSOR**
A	ALUNO NÃO IDENTIFICADO, INCLUSIVE O SEXO
Ax	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
Ay	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
As	VÁRIOS ALUNOS AO MESMO TEMPO***
Pq	PESQUISADORA
(+)	PARA CADA SEGUNDO DE PAUSA
(0.30)	INDICAÇÃO DO TEMPO APOS 05 SEGUNDOS
(...)	INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU ELIMINAÇÃO
[SOBREPOSIÇÃO DE VOZES
[]	SOBREPOSIÇÕES LOCALIZADAS
(xxx)	INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS
(())	COMENTÁRIO DA TRANSCRITORA
MAIÚSCULA	ENTONAÇÃO ENFÁTICA
(HIPÓTESE)	HIPÓTESE DO QUE SE OUVIU
/	INTERRUPÇÃO
:	PROLONGAMENTO DE VOGAIS E CONSOANTES
-	SI-LA-BA-ÇÃO
" "	CITAÇÕES LITERAIS OU LEITURA DE TEXTOS
?	SINAL DE ENTONAÇÃO CORRESPONDENTE A PERGUNTA
@@@	RISOS
<@ @>	TRECHO FALADO COM RISOS
=	CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO

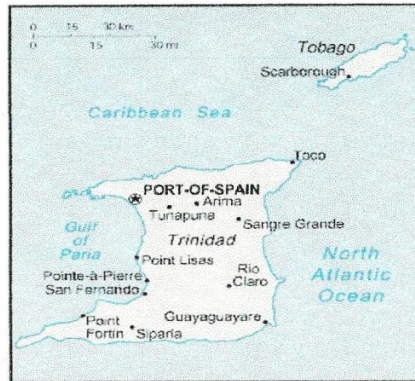
* Esta norma foi desenvolvida baseada nos trabalhos dos seguintes autores: Marcuschi (1991), Ochs (1979), Edwards e Lampert (1993).

** O professor também é chamado pelo nome próprio; quando isto acontece, utilizamos as iniciais de seu nome: Ac.

*** A fala de cada aluno identificado é indicada pelas iniciais dos seus respectivos nomes: por exemplo, Al, Po, Mn etc.

ANEXO 4: Atividade cultural sobre Trinidad e Tobago.

Trinidad and Tobago



The **Republic of Trinidad and Tobago** (pronounced /ˈtrɪnɪdæd ən təˈbɜːɡoʊ/) is an archipelagic state in the southern Caribbean, lying northeast of the South American state of Venezuela and south of Grenada in the Lesser Antilles. It also shares maritime boundaries with Barbados to the northeast and Guyana to the southeast. The country covers an area of 5,128 square kilometers (1,979 sq mi) and consists of two main islands, **Trinidad** and **Tobago**, and numerous smaller landforms. Trinidad is the larger and more populous of the main islands; Tobago is much smaller, comprising about 6% of the total area and 4% of the population. The nation lies outside the hurricane belt.

Officially Trinidadians or Tobagonians, the people from Trinidad and Tobago are often informally referred to as *Trinbagonians* or *Trinis* (for Trinidadians). Unlike most of the English-speaking Caribbean, Trinidad and Tobago is a primarily industrialised country whose economy is based on petroleum and petrochemicals. Trinidad and Tobago is famous for its pre-Lenten Carnival and as the birthplace of steelpan, calypso, soca, and limbo.

Writing activity: Make a composition about what you discovered about Trinidad and Tobago (based on the discussion in classroom and the text you read) and what you liked most in it, making comparisons with other places where English is spoken.