

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DA PRIMEIRA SÉRIE
DO ENSINO MÉDIO SOBRE A INTEGRAÇÃO DA
INTERNET À SALA DE AULA DE INGLÊS:
UM ESTUDO DE CASO.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2000

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DA PRIMEIRA SÉRIE
DO ENSINO MÉDIO SOBRE A INTEGRAÇÃO DA
INTERNET À SALA DE AULA DE INGLÊS:
UM ESTUDO DE CASO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras: Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Gohn

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2000

Dissertação defendida e aprovada em 11/12/2000, pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Heitor Garcia de Carvalho

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Prof. Dr. Carlos Alberto Gohn

À Terezinha e à Laurinha que, durante os dois anos desta pesquisa, conviveram com a minha ausência mesmo quando eu estava fisicamente presente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte da minha energia.

À Terezinha e à Laura, minha esposa e filha cujo carinho, incentivo e amor foram fundamentais para a execução deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos, pelo incentivo, apoio, torcida e por terem me ensinado determinação para perseguir objetivos.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Gohn, pela orientação eficiente, tranqüila e objetiva.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pelo empenho com que contribuíram para este trabalho.

À Prof.^a Izabel Maria da Silva por ter gentilmente aceitado participar desta pesquisa na condição de professora-observadora.

Às Coordenações dos Cursos de Estradas, de Saneamento e de Informática do CEFET-MG, *campus* I, por terem disponibilizado os seus laboratórios de informática para a coleta dos dados.

Ao Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) do CEFET-MG, *campus* II, pela liberação do laboratório de computação do Centro de Computação Científica (CCC) para a fase final da coleta de dados.

À amiga Maria da Consolação de Andrade pelo suporte técnico desde o início da minha carreira, pelas revisões diurnas nos meus textos e pelas discussões esclarecedoras.

Aos amigos Francisco e Izabel pela presteza com que guiaram meus primeiros passos na academia e, principalmente, pelo altruísmo acadêmico que demonstraram ao me indicar leituras e discutir aspectos da minha pesquisa.

Aos amigos Heitor, Inês, Jerônimo, Lili, Renato e Valéria pelas enriquecedoras discussões acadêmicas e pela disponibilidade para discutir e dar sugestões para a execução da pesquisa.

Aos amigos Bernadeth, Cléber, Gláucia e a todos os colegas da Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG, pelo suporte profissional.

À Miriam Glória Martins e ao Roberto Ruggiero, pela oportunidade que me deram de observar o uso da *Internet* integrado à sala de aula de inglês no nascedouro do projeto.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, pela alta qualidade dos cursos ministrados e pelas discussões acadêmicas. Agradecimentos especiais aos professores Carlos Gohn, Deise Prina, Heliane Mello, Kevin Keys e Vera Menezes.

Aos professores Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Heitor Garcia de Carvalho, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos colegas das disciplinas *online*, pela riqueza das discussões e pela presteza em contribuir com as pesquisas que conduzi ao final dos cursos para os trabalhos finais das disciplinas.

Aos meus ex-professores Maria Elídia Vieira e José Aparecido Lousada, que me "ensinaram para a vida" e que são os principais responsáveis por eu ter me tornado professor.

A todos os meus alunos e ex-alunos.

RESUMO

Este estudo de caso refere-se a uma turma de 16 aprendizes iniciantes de inglês, da primeira série do Ensino Médio no CEFET-MG. O objetivo da pesquisa foi integrar atividades de ensino e aprendizagem de inglês mediadas por computador (*CALL*) ao programa do curso, com a finalidade de investigar como os aprendizes percebem o uso da comunicação mediada por computador (CMC) na sala de aula. As percepções dos aprendizes quanto às atividades baseadas na *Internet* foram coletadas num período de cinco meses. A integração consistiu de atividades de correspondência eletrônica, *e-mail*, construção de *homepages* e pesquisas na *Internet* como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades escritas em inglês.

Nas considerações finais reflito sobre minha prática como professor e sobre como a integração da CMC à sala de aula de inglês foi eficaz na promoção de motivação e autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem de língua inglesa. As discussões estão fundamentadas pelos dados coletados por meio de diários dos aprendizes, notas de campo do professor-pesquisador, questionários preliminar e final, um teste de sondagem e das notas de uma professora observadora.

Espero que esta discussão ajude a promover mudanças na concepção de ensino centrada no professor, em direção a um processo mais interativo e formativo que dê sustentação a esse ambiente inovador de ensino e aprendizagem. Embora tenha ficado evidente a capacidade que o *CALL* integrativo tem de aumentar a satisfação dos aprendizes e de enfatizar as suas habilidades como aprendizes de inglês, defendo que antes de se investir na informatização das salas de aula, deve-se promover a qualificação profissional do corpo docente para que a integração seja efetiva e eficaz.

ABSTRACT

This case study focused on a group of 16 Brazilian beginner students of English, studying at *CEFET-MG*. The project aims to integrate CALL into EFL teaching and learning curriculum in order to investigate how students feel about the use of Computer Mediated Communication (CMC) in their classroom. Students' perceptions through a number of Internet-based activities were closely monitored during the five-month period of the data collecting. The research addressed the use of e-mail, writing web pages and the use of World Wide Web as a starting point of EFL writing classes.

In my dissertation I reflect on my own experience as a foreign English teacher and discuss specific details about how the integration of CMC in the conventional language teaching environment has worked to develop students motivation and autonomy towards language learning. This discussion is based on the data collected from students' journals, teacher's field notes, previous and final questionnaires, a placement test and notes taken by an observer teacher.

It is expected that this discussion can help to promote a shift in the teacher centered culture of teaching towards a more interactive and formative process which would support this innovative teaching and learning environment. Although integrative CALL may increase student satisfaction and maximize their English ability, I argue that before institutions attempt to throw money at computerizing their students' learning environment, they need to create the right pre-conditions in their professional practices.

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract	08
CAPÍTULO 1: INTRODUTÓRIO	14
1.1 - Introdução	14
1.2 - Justificativa	17
1.3 - Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.4 - Organização da dissertação	21
CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 - A evolução do <i>CALL</i>	24
2.2 - A história da <i>Internet</i>	25
2.3 - Caracterização da CMC integrativa	26
2.3.1 - O alcance da aprendizagem integrativa	28
2.4 - <i>CALL</i> e o contexto de ensino e aprendizagem de línguas	30
2.4.1 - Trabalhos sobre <i>CALL</i> em contextos de <i>ESL/EFL</i>	33
2.4.2 - Motivação em ambiente de <i>CALL</i>	35
2.4.3 - Trabalhos sobre autonomia relacionada a <i>CALL</i>	38
2.4.4 - Trabalhos sobre interação em ambientes de <i>CALL</i>	40
2.4.5 - Trabalhos sobre materiais autênticos	42
2.5 - Papéis do professor, do aprendiz e da tecnologia	43
2.6 - Planejamento e <i>design</i> de cursos integrados à CMC	45
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	47
3.1 - O estudo de caso	47
3.2 - O Contexto da pesquisa	48
3.2.1 - O local e a duração da pesquisa	48
3.2.2 - O programa do curso e o material didático	49
3.2.3 - Os participantes	51
3.3 - Os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados	53
3.3.1 - Questionários	54
3.3.2 - Teste de sondagem	55
3.3.3 - Diários dos aprendizes	56
3.3.4 - Notas de campo do professor-pesquisador	57
3.3.5 - Notas da professora observadora	57
3.4 - Procedimentos de análise	58
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
4.1 - Perfil dos aprendizes-participantes	61
4.2 - Planejamento e cronograma do curso	62
4.3 - As atividades no laboratório de informática	63
4.4 - As percepções dos aprendizes	64
4.4.1 - Percepções registradas nos diários dos alunos	65
4.4.1.1 - Percepções positivas sobre as aulas no laboratório de informática	66
4.4.1.2 - Percepções negativas sobre as aulas no laboratório de informática	75
4.4.1.3 - Percepções positivas sobre as aulas convencionais	77

4.4.1.4 - Percepções negativas sobre as aulas convencionais	83
4.4.2 - Percepções registradas no questionário final	88
4.4.2.1 - Percepções sobre a atividade 1	88
4.4.2.2 - Percepções sobre a atividade 2	90
4.4.2.3 - Percepções sobre a atividade 3	91
4.4.2.4 - Percepções sobre a atividade 4	93
4.4.3 - Sumário das percepções dos aprendizes sobre as atividades baseadas na <i>Internet</i>	94
4.5 - Questões tecnológicas	95
4.6 - Um caso digno de nota	96
4.7 - Notas do professor-pesquisador e da professora observadora	98
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
5.1 - Retomando as perguntas de pesquisa	100
5.2 - Reflexões do professor-pesquisador	102
5.3 - Limitações da pesquisa	104
5.4 - Sugestões para pesquisas futuras	105
5.5 - Finalizando	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	116
ANEXO I - <i>Schedule</i> para a 1ª série do ensino médio de Inglês/2000.....	117
ANEXO II - Atividades baseadas na <i>Internet</i> integradas às funções de linguagem	118
ANEXO III - Questionário preliminar	119
ANEXO IV - Questionário final	120
ANEXO V - Teste de sondagem	122
ANEXO VI - Exemplo de diário dos aprendizes	124
ANEXO VII - Exemplo das notas de campo do professor-pesquisador	125
ANEXO VIII - Exemplo das notas da professora observadora	126

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1: Perfil dos aprendizes-participantes	61
Tabela 4.2: Percepções positivas sobre as aulas no laboratório.....	66
Tabela 4.3: Utilização do computador pelos aprendizes antes e depois da pesq. ...	70
Tabela 4.4: Percepções negativas sobre as aulas no laboratório	76
Tabela 4.5: Percepções positivas sobre as aulas convencionais.....	77
Tabela 4.6: Percepções negativas sobre as aulas convencionais.....	83

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1: Percepções positivas dos aprendizes sobre as aulas no laboratório de informática	67
Gráfico 4.2: Percepções negativas dos aprendizes sobre as aulas no laboratório de informática.....	77
Gráfico 4.3: Percepções positivas dos aprendizes sobre as aulas convencionais ...	78
Gráfico 4.4: Percepções negativas dos aprendizes sobre as aulas convencionais...	84
Gráfico 4.5: Criação de endereço eletrônico - <i>e-mail</i>	89
Gráfico 4.6: Cadastro para correspondência eletrônica	91
Gráfico 4.7: Correspondência eletrônica - <i>e-mail</i>	92
Gráfico 4.8: Construção de <i>homepage</i>	94
Gráfico 4.9: Percepções dos aprendizes sobre as atividades de <i>Internet</i> integradas à sala de aula	95

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1: Metodologia de ensino X uso de tecnologias na educação	25
Quadro 2.2: Algumas idéias sobre atividades de <i>CALL</i>	30
Quadro 2.3 :Aspectos positivos e negativos do uso integrativo da <i>Internet</i>	31
Quadro 2.4 : Papéis do computador.....	45

CAPÍTULO 1

INTRODUTÓRIO

1.1 - Introdução

O tópico escolhido para essa dissertação diz respeito a um processo de reflexão sobre a minha prática de ensino de língua inglesa a partir de 1985, quando comecei a lecionar inglês como língua estrangeira em escolas públicas e particulares na Cidade de Contagem em Minas Gerais. Acredito ser possível fazer recuar essa reflexão à minha experiência como aprendiz de inglês em cursos de idiomas, a partir de 1981. Àquela época, 'aprender inglês' significava basicamente adquirir regras gramaticais e vocabulário, o que demandava um grande esforço de memorização do aprendiz. Isto não condizia com o meu estilo pessoal de aprendizagem e fez com que eu buscasse estratégias mais eficazes para o meu processo de aprendizagem, o que serviu como

motivação para que, posteriormente, ingressasse na área de estudos da Linguística Aplicada.

Como professor de língua inglesa na rede particular de ensino a partir de 1985, e na rede pública a partir de 1990, minha inquietação passou a ser outra: como facilitar o processo de aprendizagem de inglês em turmas que chegavam até a 50 alunos e fazer com que esse processo fosse significativo para todos os envolvidos. A pergunta permanece pairando sobre as minhas práticas pedagógicas à espera de uma resposta, a exemplo do que ocorre nas escolas holandesas, conforme constata Graus (1999:1):

"(...) As coisas estão apenas começando a mudar. Apesar das teorias sobre ensino comunicativo de língua e sobre autonomia do aprendiz estarem amplamente difundidas e aceitas, elas ainda não ganharam muito espaço em muitas escolas holandesas." ¹

O meu primeiro contato com o computador foi no final dos anos 70, quando trabalhei com emissão de notas fiscais, duplicatas e relatórios de faturamento utilizando um 'mini-computador' modelo Bourroughs 1000 alimentado por fitas de papel perfuradas. Dentre as minhas atribuições como chefe de faturamento à época, havia uma que me agradava particularmente: dar assistência ao programador que prestava serviços à empresa. A programação era feita na linguagem *Assembler* e nascia aí o meu gosto por lógica de programação na forma de elaboração de algoritmos e fluxogramas para confecção dos programas.

Em 1984, quando o computador pessoal começava a se popularizar em Belo Horizonte, iniciei minha experiência com o computador enquanto material didático. Nesse ano comecei a lecionar as disciplinas Lógica e Linguagens de Programação (*BASIC* e *COBOL*)², além de dar aulas práticas de programação de computadores no curso técnico em Processamento de Dados em nível de segundo grau profissionalizante. Trabalhei nesse contexto até 1990. Nesse período defini que lecionar seria a minha ocupação profissional definitiva. Na segunda metade da década de 80, além de ensinar as disciplinas no Curso Técnico em Processamento de Dados, eu tinha minha carga horária complementada com aulas de inglês para turmas de quinta a oitava séries, do

¹ Tradução minha, assim como todas as outras que doravante aparecerem.

² BASIC = Beginners all-purposes symbolic instruction code. / COBOL = Common business oriented language.

ensino fundamental, mediante autorização especial concedida pelo MEC, a pedido da direção pedagógica da escola em que eu trabalhava.

Um estudo mais formal de inglês e de como ensinar essa língua só se deu a partir de 1991, quando entrei para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte - FAFI-BH, licenciando-me em Português/Inglês e suas literaturas em 1993. Posteriormente, de 1994 a 1996, fiz o curso de especialização em língua inglesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. A partir, principalmente, das idéias e das discussões ocorridas nas aulas da Professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva no curso de especialização e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - FALE/UFMG, tive a oportunidade de ampliar e refinar meus conhecimentos sobre as teorias de aquisição de línguas estrangeiras. Adquiri noções do que seja interação, estilos e estratégias de ensino e aprendizagem, do ensino de línguas mediado por computador e de como esses fatores interferem nos processos de ensino e aprendizagem de inglês.

Perpassando todas essas leituras e convivências acadêmicas houve sempre a preocupação de estabelecer um diálogo entre a minha prática profissional e as teorias lidas e discutidas. Em 1991 passei a ensinar também em cursos de idiomas, onde eu podia confrontar as teorias estudadas na graduação com um novo contexto de ensino e aprendizagem de inglês. Como coordenador do ciclo básico numa escola de línguas, no período de 1995 a 1997, tive a oportunidade de observar, de um ângulo privilegiado, como os professores e os aprendizes daquela instituição compreendiam e concebiam os processos subjacentes ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa.

Durante o ano de 1996 a direção dessa escola de línguas decidiu incluir a utilização de computadores conectados à Internet como recursos complementares aos seus cursos. Entre 1997 e 1998, meu papel nesse projeto foi o de observador. Isto se deveu ao fato de ter me desligado daquele instituto de línguas para assumir o cargo de professor efetivo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG a partir de 1997 e, portanto, ter me desligado daquele instituto de línguas. O resultado dessa observação gerou a comunicação apresentada por mim no XV

ENPULI – USP/99³. Além disso, esse trabalho motivou o projeto de pesquisa que ora relato.

1.2 - Justificativa

Muito se tem estudado sobre o ensino e a aprendizagem de línguas mediados por computador (doravante *CALL*⁴) Segundo Warschauer (1998), o computador tem sido usado para o ensino de línguas desde os anos 60. Em sua história, essa modalidade de ensino já passou pela fase 'behaviorista' entre as décadas de 60 e 70, fase comunicativa ao final dos anos 70 e início dos anos 80 e, finalmente, pela fase integrativa. Essa fase iniciada ao final dos anos 80, caracteriza-se por uma nova perspectiva da tecnologia associada ao ensino de língua tanto no que se refere à integração das habilidades das quatro habilidades, quanto no que concerne à integração mais efetiva das Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC) ao processo de aprendizagem de línguas (Warschauer, 1996a).

Um grande crescimento no uso do computador para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido verificado recentemente, conforme observa Warschauer (1998). No bojo desse crescimento, várias pesquisas sobre a utilização da tecnologia da informação para fins didáticos vêm sendo desenvolvidas. O Projeto de Interação graduação/pós-graduação - PROIN-CAPES - na UFMG (Silva, 1999 e Paiva, 1999) e o Projeto de Pesquisa de Ensino a Distância do CEFET-MG (Carvalho e Gariglio, 1999)⁵. O trabalho da equipe liderada pela professora Dr.^a Heloísa Collins, PUC-SP (Collins, 1999 e 2000)⁶ e o projeto desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Bortoluzzi, Nascimento e Motta-Roth, 2000)⁷, são alguns exemplos de pesquisas na área de *CALL* conduzidas por Instituições Federais de Ensino.

Além das iniciativas de pesquisas nas universidades e centros federais de educação, o uso de computadores com multimídia e/ou conectados à *Internet* é uma

³ XV ENPULI – USP/99 – XV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa – Universidade de São Paulo – Julho de 1999.

⁴ CALL é a abreviatura para *Computer-Assisted Language Learning*.

⁵ *Módulo Hipertextual (WWW): Aplicações no Ensino de Inglês*. Comunicação pessoal apresentada no XI Seminário Nacional do Projeto de Inglês Instrumental em Universidades e Escolas Técnicas Federais Brasileiras, Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

⁶ - ⁷ veja-se a nota 13.

realidade em vários cursos privados de idiomas em Belo Horizonte e na região metropolitana. Em algumas dessas instituições o computador vem sendo usado para projetos de ensino a distância, ou como recurso didático na sala de aula de *CALL* onde o professor usa *CDs ROM* ou *softwares* específicos para jogos ou outras atividades (Souza, 2000). Porém, em outras instituições, talvez na maioria delas, o computador é utilizado apenas para possibilitar o acesso do aprendiz à *Internet* de forma não sistematizada, atribuindo uma conotação meramente lúdica ao uso de programas e jogos que poderiam ser explorados pedagogicamente.

É evidente que a *Internet* exerce um grande fascínio em um número cada vez maior de pessoas. Considerando as teorias de aquisição de segunda língua propostas por Krashen (1985) e Swain (1985), os estudos de Ellis (1994) sobre o desenvolvimento de segunda língua em sala de aula, bem como as pesquisas de Warschauer (1996a; 1996b e 1998) sobre usos do computador e da *Internet* para o ensino de inglês como segunda língua e para o ensino de línguas a distância, podemos supor que por meio de recursos bem planejados da *Internet*, estaremos facilitando o processo de aprendizagem de língua estrangeira, contribuindo para a autonomia do aprendiz e permitindo que ele estude e aprenda no seu próprio ritmo e com base em material autêntico⁸.

Como estamos na era da tecnologia da informação e essa tecnologia pode ser benéfica para estudantes de línguas, justifica-se pesquisar 'como' e 'por que' incorporá-la às salas de aula convencionais. Segundo Frizler (1995), faz-se necessário criar novos currículos, ou adaptar os já existentes, para que tecnologias como a *Internet* possam ser utilizadas como um instrumento pedagógico. Como observa Paiva (1999), o desafio para o professor de inglês como língua estrangeira hoje é aproveitar a tecnologia da *Internet*, torná-la didática e adequá-la aos objetivos do ensino, tirando proveito do poder de motivação a ela inerente.

Pode-se considerar ainda que o mundo virtual oferecido pela *Internet* seja, talvez, o que existe de mais estimulante para aproximar o aprendiz de língua estrangeira da cultura da língua alvo, no sentido de que ela oferece oportunidades para interações (Vilmi, 1995). Pode-se considerar também que, além da grande interação que os aprendizes têm com o material do curso ao buscarem informações na *Internet*, eles têm também a sensação de tomar posse dessa informação (Shetzer, 1995), bem como a

⁸ Entenda-se por autêntico os materiais utilizados para ensinar língua inglesa e que não tenham sido originalmente elaborados com finalidade didático-pedagógica.

sensação de prazer com relação ao conteúdo do curso (Opp-Beckman, 1995). Pode-se considerar, finalmente, que a interação por computador, em relação à sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno na medida em que há uma diminuição potencial das ameaças próprias do discurso face-a-face (Paiva, 1999). Diante do exposto, acredito que é válido observar as **percepções⁹ de aprendizes de Inglês como língua estrangeira quanto ao uso de ferramentas da Internet integradas aos recursos didáticos convencionais em sala de aula**. Isso pode ser de grande importância como incentivo para que outras iniciativas no sentido de refletir criticamente sobre a incorporação da tecnologia da informação à sala de aula sejam tomadas por outros professores de Inglês como Língua Estrangeira em nosso meio.

Outro argumento que justifica esta pesquisa é a existência de uma gama de estudos sobre o uso da *Internet* para ensinar inglês como segunda língua (*ESL*)¹⁰ sendo que a ênfase maior é para o ensino de escrita e leitura através de correspondência eletrônica e *homepages*, conforme Warschauer (1996a). Entretanto, conforme observam Carrier (1997); Godwin-Jones (1998) e Graus (1999), há uma relativa ausência de trabalhos no sentido de integrar recursos da Internet aos recursos convencionais usados pelo professor de inglês. Dessa forma, esta pesquisa visa compreender melhor como recursos da *Internet*, tais como correspondência eletrônica (*e-mail*), confecção de *homepage* pessoal e outros podem ser integrados à sala de aula convencional em um contexto de aprendizagem de Inglês em instituições de ensino do tipo do CEFET-MG. A busca dessa compreensão e o desejo de contribuir para a discussão sobre o valor pedagógico da integração das tecnologias de comunicações à sala de aula de língua inglesa motivou-me a desenvolver esta pesquisa.

⁹ Veja seção 4.4 para considerações sobre percepções.

¹⁰ *ESL* (*English as a second language*) aqui deve ser entendido pelo contexto geográfico, isto é, onde o inglês é ensinado em locais onde ele é usado amplamente no comércio, na administração e na educação. A sigla é usada em oposição a *EFL* (*English as a foreign language*). Este refere-se ao inglês ensinado a pessoas que não estejam em países cuja língua materna seja o inglês ou àqueles que, estando em países de língua inglesa, retornam a seus países após algum tempo (Johnson e Johnson, 1998: 133-4).

1.3 - Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Verificar as impressões que a integração de atividades baseadas na *Internet* aos recursos convencionais produz em aprendizes de nível elementar de inglês no CEFET-MG.

Como objetivos específicos esta pesquisa visa:

- a) Identificar percepções de aprendizes de *EFL* no CEFET-MG quanto ao uso de *sites de keypal*, confecção de *homepage* e outras atividades mediadas pela *Internet* associadas aos recursos convencionalmente usados em sala de aula.
- b) Fazer o registro da experiência de uso de recursos da *Internet* integrados às aulas convencionais de inglês, procurando avaliá-la em termos da relação custo-benefício, para que no futuro se tenha dados historiográficos.

Nessa perspectiva, este estudo será delimitado em função das seguintes perguntas de pesquisa:

Como aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira do Curso Médio do CEFET-MG percebem o uso de atividades baseadas na *Internet* associadas aos recursos didáticos convencionais?

Em que medida diferenças nas percepções dos aprendizes ao final da pesquisa justificam, em termos da relação custo-benefício, o uso de atividades baseadas na *Internet* na sala de aula de inglês do CEFET-MG?

Esta pesquisa se enquadra no paradigma do estudo de caso naturalista por se tratar de pesquisa feita em sala de aula natural, isto é, não se trata de turma formada com o objetivo específico de coleta de dados (Johnson, 1992). Investigou-se uma turma de 16 aprendizes iniciantes no curso de Inglês como Língua Estrangeira do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, no período compreendido entre 27 de março de 2000 e 25 de setembro de 2000.

1.4 - Organização da dissertação

Além deste primeiro capítulo introdutório, esta dissertação será apresentada em outros quatro capítulos. O segundo capítulo trata da revisão bibliográfica em quatro seções. Na primeira, é traçada a história da evolução da aprendizagem de línguas assistida por computador – *CALL*. Na segunda seção, são apresentados estudos relevantes sobre o uso integrativo da Comunicação Mediada por Computador e do avanço que essa integração representa para o ensino comunicativo de língua inglesa como língua estrangeira. Na terceira parte será feita uma revisão de estudos versando sobre motivação, autonomia do aprendiz, interação na sala de aula virtual, autenticidade de materiais e papéis do professor, do aprendiz e da tecnologia em contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa mediados por computador. Finalmente, na quarta parte, é feita uma revisão de trabalhos que tratam de planejamento e *design* de cursos que integram a *Internet* para ensino de língua inglesa em contexto de EFL/ESL. Como as obras consultadas são, em sua maioria, escritas em língua inglesa, optei por traduzir os trechos citados para tornar o texto mais fluente.

O capítulo 3 subdivide-se em quatro partes e apresenta a metodologia utilizada nessa pesquisa. Na primeira parte explicita-se a natureza do estudo de caso. Na segunda, é feita a descrição do contexto da pesquisa, seguida da descrição dos instrumentos usados na coleta dos dados. Por fim, são apresentados os procedimentos adotados para a análise dos dados. Os dados originais não constam dos anexos dessa dissertação por serem muito longos. Encontram-se, contudo, à disposição de quem tiver interesse em consultá-los.

A análise dos dados é apresentada no quarto capítulo. Em primeiro lugar, caracterizo os aprendizes-participantes da pesquisa a partir dos dados coletados, via questionários e teste de sondagem. Em segundo lugar, apresento e discuto as percepções dos aprendizes levantadas a partir dos seus diários, em contraposição às percepções do professor-pesquisador, levantadas a partir das notas de campo e comparadas às anotações feitas por uma professora-observadora.

No quinto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa e discuto algumas implicações do uso de atividades baseadas na *Internet* para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de língua estrangeira, visando ao

fortalecimento da perspectiva da necessidade de planejamento, avaliação e replanejamento de atividades para ensino de inglês.

CAPÍTULO 2

Revisão da Literatura

Tratarei, neste capítulo, da fundamentação teórica na qual me baseei para a realização deste trabalho. É importante salientar que essa revisão não pretende cobrir, de forma exaustiva, toda a discussão sobre *CALL*. Trata-se de trazer à baila algumas das discussões em pauta e de exemplificá-las, pressupondo-se que sejam relevantes para o meu trabalho. A revisão se dará a partir da história da evolução do ensino e aprendizagem de línguas assistido por computador – *CALL*, passando por estudos relevantes sobre o uso integrativo da Comunicação Mediada por Computador (doravante *CMC*) e o avanço que essa integração representa para o ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Serão apresentados também estudos versando sobre motivação, autonomia do aprendiz, interação na sala de aula virtual, papéis do professor, do aprendiz e do computador, bem como sobre

autenticidade de materiais em contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa mediados por computador. O capítulo tem, ao final, uma revisão de trabalhos que tratam de planejamento e *design* de currículos integrativos para ensino de língua inglesa em contexto de língua estrangeira e de segunda língua.

2.1 – A evolução do CALL

Levy (1997) faz uma retrospectiva do CALL visando a discutir o seu início e a sua evolução, vista pelo ângulo de projetos representativos dos períodos referentes às décadas de 60 a 90 que ainda têm relevância atualmente. Nas décadas de 60 e 70 predominavam o behaviorismo e a abordagem audiolingual pela qual o aluno deveria aprender por um processo de formação de hábitos. Exercícios do tipo instrução programada foram muito usados e os autores de materiais logo perceberam que esse tipo de abordagem era passível de programação devido ao seu caráter sistemático.

Na década de 80, o baixo preço de microcomputadores associado à linguagem de programação *BASIC* possibilitou ao professor escrever programas simples e a usar esse material com os alunos. Dentro da abordagem comunicativa eram elaborados materiais para serem usados em laboratórios de línguas e/ou em conjunto com as atividades de sala de aula convencional.

A Internet, conforme Levy (1997), foi a responsável, na década de 90, pela revolução do *CALL* no que diz respeito ao maior acesso a materiais, pessoas e ambientes de aprendizagem.

Ganderton (1999) elaborou o quadro a seguir, traduzido por mim, apresentando uma visão panorâmica da história do *CALL* na perspectiva das fases Behaviorista, Comunicativa e Integrativa.

Quadro 2.1: Metodologia de ensino X uso de tecnologias na educação .

Metodologia	Tecnologia
<p><u>Anos 60 e 70</u> Teoria Empírica: "audiolingualismo na Pedagogia, behaviorismo na Psicologia, estruturalismo na Lingüística" (Stern 1983: 169)</p>	<p>Computadores do tipo <i>mainframes</i>, instruções programadas, máquinas para instrução individualizada, Laboratórios de língua com uso de fitas de áudio e TV, alguma referência à programação de computadores, ex.: <i>TICCIT project</i> (Levy 1997)</p>
<p><u>Anos 70 e 80</u> Métodos humanísticos, ex.: Aprendizagem por aconselhamento, Resposta Física Total. Ascensão do ensino comunicativo de línguas (Levy 1997) Teorias cognitivistas enfatizando a aprendizagem como um processo criativo.</p>	<p>Desenvolvimento do computador pessoal, professores desenvolvem programas próprios, programas de autoria (ex.: <i>Storyboard, Hypercard</i>) (Levy 1997) Formatos populares incluíam programas de simulação e de reconstrução de textos. (Graus 1999) O uso do CALL é criticado como sendo informal (<i>ad hoc</i>) "elementos marginais da aprendizagem de língua, ao invés de centrais". (Kenning & Kenning 1990: 90)</p>
<p><u>Anos 90</u> Aprendizagem centrada no aprendiz e escolha do aprendiz (Brown 1994), estratégias de aprendizagem (O'Malley & Chamot 1990, Oxford 1990) e autonomia do aprendiz. Visão sócio-cognitivista da aprendizagem de línguas, enfatizando o uso real da língua em um contexto significativo e autêntico (Graus 1999).</p>	<p><i>CD-ROMs</i> possibilitando acesso a materiais multimídia e ambientes de aprendizagem integrada, e.g. <i>Camille project</i> (Levy 1997: 34). Crescimento da computação por rede, especialmente a <i>Internet</i>, e recursos de multimídia. Foco intenso na colaboração em rede, no acesso e troca de informações, e popularização do '<i>CALL integrativo</i>' (Warschauer & Healy 1998) – integração mais efetiva das ferramentas computacionais e tecnológicas ao ensino de línguas.</p>

Fonte: Traduzido de Ganderton (1999)

2.2 - A história da *Internet*

A *Internet* nasceu de projetos para as forças armadas americanas na década de 60 e consistia de uma pequena rede de computadores ligados por *sites*. O objetivo das forças armadas americanas era proteger a capacidade de manter sua rede de informações. Se uma parte da estrutura fosse danificada, isso não causaria problemas em toda a rede. Nos anos 70 o governo americano decidiu interligar os computadores das universidades dos Estados Unidos. Nesse contexto, além de correspondência eletrônica, essa rede oferecia serviços como *Archie, Gopher, Veronica, WAIS, Telnet* e *FTP*. A partir de então a *Internet* continuou a crescer.

À exceção do *Telnet*, que ainda é um serviço importante por permitir aos usuários abrirem suas caixas postais eletrônicas de qualquer computador conectado à *Internet* de qualquer ponto do planeta, os demais serviços estão ultrapassados. A *Internet*, da forma que a conhecemos hoje, substituiu todos aqueles serviços.

Várias pesquisas apresentam estudos abrangentes sobre a evolução da *Internet*. Para uma visão mais detalhada é interessante consultar autores como Warschauer (1996a), Warschauer & Healey (1998), Lee (1998), Gaer (1999), Graus (1999), Fonseca (1999), Souza (2000), entre outros.

Todos esses pesquisadores defendem a integração de ferramentas da *Internet* para ensinar línguas estrangeiras, pressupondo que tal combinação pode ser benéfica para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Gaer (1999), por exemplo, explica e discute as habilidades básicas necessárias para operação de *e-mail* e seu uso na sala de aula. A autora defende o uso da *Internet* pelos aprendizes argumentando que ela aumenta a auto-estima do aprendiz e do professor, acolhe diferentes estilos de aprendizagem, encoraja e motiva os aprendizes a se envolverem em projetos autênticos, promove reflexão crítica, promove aprendizagem relevante e permite que os aprendizes participem cooperativamente do processo educacional.

O nosso projeto de pesquisa, como já mencionado na justificativa, parte dessa premissa para integrar atividades baseadas na *Internet* à sala de aula de inglês.

2.3 – Caracterização da CMC integrativa

Pela evolução histórica do uso do computador como mediador do ensino e aprendizagem de línguas, pode-se verificar que a pedagogia do ensino de línguas está progressivamente aperfeiçoando técnicas e materiais e adicionando componentes aos programas de exercícios do tipo *drill-and-practice*. Esse aperfeiçoamento se deve à crescente conscientização dos educadores sobre a necessidade de se enriquecer as matrizes curriculares dos cursos de línguas, incluindo atividades mais estimulantes e significativas para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma a se aproximar o máximo possível de uma 'abordagem integrativa' ideal, conforme Breen (1987a e b) e Brazaitis (1998).

A natureza interativa da rede mundial de computadores a torna um instrumento potencialmente eficaz para utilização pedagógica, apresentando resultados positivos especialmente quando integrada a outros instrumentos para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Greaves e Yang (1999:71), descrevendo um projeto de implantação de um centro virtual de linguagem em Hong Kong, apontam dois níveis funcionais do uso integrativo da Comunicação Mediada por Computador:

1. *No nível dos recursos disponíveis na rede, destaca-se a profusão de materiais para estudo de línguas, fontes de referência, exercícios e muitos outros, que servem tanto a professores quanto a aprendizes;*
2. *no nível interacional, a rede mundial de computadores prima pelo processamento de informações, solicitações e mensagens recebidas dos usuários, além da grande quantidade de 'feedback' para os usuários.*

No nível 1, não obstante a potencialidade interativa da *Internet*, há que se ter em mente que "nem toda informação disponível na rede mundial de computadores é desejável, apropriada ou relevante" (Corbett, 1998). A *Internet*, segundo Haworth (1995), deve ser usada como apoio aos métodos mais tradicionais de ensino integrada ao currículo em uso, e só deve ser inserida no programa do curso de línguas se tiver alguma contribuição efetiva aos métodos tradicionais de ensino "já que a maioria do material encontrado na *Internet* 'não cabe no molde tradicional', embora às vezes pareça muito com os recursos anteriores à *Internet* (jornais, dicionários, revistas)". O nível 2 será tratado na seção dedicada à interação, mais adiante.

Nesse aspecto, Carrier (1997) pondera que o professor deve cuidar para não usar a *Internet* só para reciclar materiais antigos num formato novo e observa que:

"É importante que as aulas de língua tenham um objetivo lingüístico, e é claro que a maioria das fontes e das atividades baseadas na Internet não o têm. Apesar do entusiasmo provocado pela revolução da informação, não há evidência de que a mera localização e agrupamento de informação da Internet promova competência lingüística. É necessário que haja um propósito

lingüístico perpassando a navegação, a coleta e o intercâmbio de informações.

Dessa forma, integrar a *Internet* aos recursos convencionais demanda pesquisa e definição clara de objetivos por parte do professor de modo a promover o equilíbrio entre as atividades e evitar que a interação entre aprendiz/texto ou aprendiz/computador seja enfatizada em detrimento da interação dos aprendizes entre si e com outros usuários da *Internet*. Healey (1999), referindo-se ao uso da tecnologia e da prática das habilidades nas aulas de línguas diz que

"(...) [A] prática pela prática das habilidades e o uso pelo uso da tecnologia não tem valor pedagógico para o ensino de línguas. Há que se perseguir o objetivo comunicativo ao se ensinar línguas estrangeiras, não importa os meios e recursos que sejam utilizados para alcançá-lo."

Após estabelecidos os objetivos e as regras, o professor pode integrar a tecnologia da comunicação à atividade, como o fizeram Greaves e Yang (1999) na implementação do 'Centro Virtual de Linguagem' (VLC) em Hong Kong para aprendizagem integrada de línguas. Com as ferramentas disponibilizadas pelo meio eletrônico os professores passam a ter uma grande gama de instrumentos para criação de atividades apropriadas à integração, a um maior controle do aprendiz do seu processo de aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento crítico, conforme constata Chao (1999).

2.3.1 - O alcance da aprendizagem integrativa

Muitos pesquisadores defendem a integração de atividades baseadas na *Internet* aos recursos didáticos convencionais para ensino e aprendizagem de inglês. Um dos principais argumentos em defesa dessa integração é a ampliação da possibilidade de adequação dos recursos didáticos para ensinar inglês aos estilos de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendizes apresentam estilos de aprendizagem preferencialmente reflexivos, associados à forma escrita, por exemplo (Oxford, 1990). Outros progridem

melhor quando se deparam com atividades dinâmicas de interação face a face. Em resumo, parafraseando Moore e Kearsley (1996), quanto maior a variedade de opções de meios oferecidos ao aprendiz de língua estrangeira para o seu processo de aprendizagem, maior a possibilidade de sucesso para um número proporcionalmente maior de aprendizes.¹¹

Comparando o uso da *Internet* na sala de aula de inglês como língua estrangeira com os métodos tradicionais de ensino, Graus (1999) afirma que só é produtivo se houver alguma contribuição efetiva para com os métodos tradicionais de ensino ou se puder minimizar alguns dos pontos negativos do ensino tradicional. A tecnologia pode ser usada para complementar o que nós fazemos na sala de aula e para ajudar no que não podemos fazer muito bem agora como, por exemplo, compartilhar multimídia, cooperar à distância, tornar materiais autênticos compreensíveis.

O uso da *Internet* na sala de aula de *EFL* é um campo de pesquisa relativamente novo e as pesquisas feitas até agora sugerem que a Comunicação Mediada por Computadores (CMC) traz avanços para os métodos tradicionais de ensino (Godwin-Jones, 1998; Graus, 1999). Warschauer (1996a) ilustra essa afirmação ao comparar o discurso eletrônico com o discurso face a face. Paiva (1999) e Souza (2000) sugerem que há uma participação mais equilibrada nas discussões eletrônicas do que as que ocorrem face a face. Alunos que não se consideram muito fluentes tendem a se saírem melhor nas discussões eletrônicas. A linguagem usada nas discussões eletrônicas foi mais formal e mais complexa, o que sugere que essa modalidade de interação é boa para promover o uso desse tipo de linguagem.

O trabalho de Gaer (1999), bem como o de Ganderton (1999), apresentam informações básicas de integração da CMC à sala de aula convencional, principalmente para o professor que está procurando promover essa incorporação.

Ganderton (ibid.) aponta alguns fatores que devem ser considerados ao se planejar a integração de atividades baseadas em *CALL* numa unidade de trabalho de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Uma integração bem sucedida deve apresentar características como: seqüência de atividades; uso assegurado do computador para toda a turma, todo o grupo ou para o indivíduo; gerenciamento da sala de aula - instruções

¹¹Para maior aprofundamento sobre a relação entre estratégias de aprendizagem e a aprendizagem via *Internet* veja-se a dissertação de mestrado de Almeida (2000).

claras, agrupamento dos alunos e preparação de atividades; papéis do computador - tutor/ferramenta/recurso

O quadro a seguir foi traduzido por mim a partir do trabalho de Ganderton (1999). O autor apresenta sugestões de atividades para o professor de línguas que se interesse em integrar atividades de *CALL* às suas aulas, usando o computador como tutor, como ferramenta ou como recurso.

Quadro 2.2 :Algumas idéias sobre atividades de *CALL*

<i>O computador como tutor</i>	<i>O computador como ferramenta</i>	<i>O computador como recurso</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Selecione e avalie um <i>CD-ROM</i> tutorial usando um roteiro de avaliação previamente fornecido pelo professor; • incorpore uma atividade de tutorial baseada na <i>Internet</i> no programa do curso; • elabore um pequeno teste usando <i>software</i> de autoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabore uma atividade de manipulação de texto no processador de textos; • prepare uma atividade de compreensão auditiva no processador de textos com um texto falado e perguntas escritas; • prepare um roteiro de atividades em tópicos para troca de correspondência eletrônica e localize algumas fontes de correspondentes potenciais; • prepare uma atividade orientada de escrita e apresentação para que os alunos desenvolvam no computador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localize um <i>site</i> relevante em inglês e elabore uma atividade de leitura orientada para os alunos; • prepare uma atividade de uso de dicionário a partir de fontes <i>online</i>; • <i>faça o download</i> um gráfico, um arquivo de som ou um <i>video clip</i> para ser usado num documento do processador de textos.

Fonte: Traduzido de Ganderton (1999)

2.4 – *CALL* e o contexto de ensino e aprendizagem de línguas

Graus (1999) faz uma retrospectiva do ensino de línguas a partir da Grécia antiga, passando pelos romanos e pela forma com que o latim era ensinado e de como essa forma de se estudar latim influenciou o ensino de LE até o século XIX e ainda é usado, com algumas adaptações, em muitos países.

Nos últimos 20 anos, de acordo com o autor, tem havido uma maior ênfase na instrução individualizada, na autenticidade de materiais, no ensino centrado no aprendiz e no desenvolvimento de competências comunicativas. Verificou-se também o advento de novas tecnologias como o rádio, a TV, gravadores cassete, entre outros, que

provocaram um impacto considerável na forma de se ensinar línguas estrangeiras. O benefício mais recente para o ensino de línguas é o computador, especialmente a Internet, que pode influenciar de forma substancial o modo de ensinar línguas.

Uma das principais razões para se usar a *Internet* é que ela pode promover integração entre a abstração do material de ensino e a realidade, e sugere aplicações de atividades como correspondência eletrônica e 'bate papo' mediado pelo computador, como exemplos de materiais autênticos versando sobre culturas estrangeiras que possibilitam ao aprendiz adquirir conhecimento e compreensão de diferentes culturas. Isso desenvolverá no aprendiz habilidades sociais e, dessa forma, a *Internet* pode ser vista como um agente de socialização (Graus, 1999). O autor aponta aspectos positivos e negativos com relação ao uso da *Internet* para o ensino de línguas, considerando a organização, a acessibilidade e a pedagogia, nos seguintes termos:

Quadro 2.3 :Aspectos positivos e negativos do uso integrativo da *Internet*

	<i>aspectos positivos</i>	<i>aspectos negativos</i>
<i>organização</i>	a Internet é um recurso dinâmico;	há uma grande quantidade de informação a ser encontrada que demanda muito tempo;
<i>acesso</i>	para navegar não é preciso muito conhecimento técnico;	a velocidade de processamento pode ser um problema;
<i>pedagogia</i>	disponibilidade de materiais autênticos.	nem toda informação disponível na Internet é desejável, apropriada ou relevante, além de haver problemas com direito autoral e plágio.

Fonte: Traduzido de Graus (1999)

Graus (ibid.) defende o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TCI) para mudar o foco do professor para o aprendiz; da ênfase na gramática-tradução para a abordagem comunicativa. Ele justifica o uso da *Internet* na sala de aula de EFL afirmando que ela oferece grande variedade de materiais autênticos e amplas oportunidades de comunicação na língua em estudo, além de se ajustar às teorias atuais de aprendizagem comunicativa e de autonomia do aprendiz. Em consonância com essas postulações Gaer (1999) afirma que os projetos *online* motivam bem os aprendizes, além de promoverem aprendizagem à medida que os aprendizes colaboram e sentem necessidade de escrever para uma audiência autêntica na *Internet*.

Warschauer (1998) tece considerações sobre perspectivas teóricas da interação, negociação e aprendizagem mediada por computador sob o ponto de vista do *input* e do *output*. Sob a perspectiva do *input*, o autor aponta os seguintes aspectos: a compreensão do significado da mensagem é necessário para que o aprendiz internalize formas e estruturas da língua estrangeira; modificações interacionais devido às negociações facilitam a aprendizagem de línguas por três razões: tornam o *input* mais compreensível; chamam a atenção para a forma e fornecem evidência negativa ao aprendiz, enfatizando a impropriedade de certas formas lingüísticas; finalmente, alguma forma de consciência dos processos de aprendizagem de línguas é necessária para que tal aprendizagem se dê.

Ao relacionar *input* com a interação mediada por computador, Warschauer (1998) percebe uma grande quantidade de mudanças resultantes das negociações, *feedback* e auto-correção. Muitas dessas mudanças são as mesmas que fazem com que a negociação oral seja tida como benéfica para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Como elas ocorrem na modalidade escrita, tais modificações podem ser ainda mais benéficas para esse processo. O autor conclui que a CMC permite maior reflexão do que a comunicação oral.

Do ponto de vista do *output* na interação e na negociação, Warschauer (1999), assim como Swain (1985; 1993; 1995a; 1995b); afirmam que ele promove fluência. Quanto à relação *output* e aprendizagem mediada por computador, os autores afirmam que ela é útil à fluência, melhora a acuidade e que maior tempo para planejamento resulta em níveis mais altos de complexidade lingüística.

Analisando a CMC sob uma perspectiva sociolingüística, percebe-se que o discurso interativo do aprendiz cria, transforma e apresenta realidades sociais. Os aprendizes falam para resolver ou executar a atividade, mais do que simplesmente para buscar informações. Dessa forma, a interação possibilita ao indivíduo criar conhecimento e não apenas decodificá-lo (Jonsson, 1998; Lamy e Goodfellow, 1999; Parreiras, no prelo).

Alexander (1999) apresenta um projeto instrucional colaborativo baseado na teoria construtivista, na aprendizagem exploratória e *resource-based*¹², nas comunidades eletrônicas e na imersão na tecnologia de informação integrada. Tal proposta parte do

¹² A aprendizagem *resource-based*, exploratória e de descoberta pode ser definida pelo termo 'invenção', onde a aprendizagem se dá contextualizadamente a partir das interações do aprendiz com os recursos de aprendizagem disponibilizados (Alexander, 1999).

pressuposto de que cursos colaborativos e interdisciplinares podem promover aprendizagem mais eficaz já que o enfoque construtivista enfatiza o aprendiz e o ambiente facilitador. A autora conclui que a imersão na tecnologia de informação integrada é propícia para aprendizagem de língua associada à aprendizagem de uso da tecnologia de informação. É comum, no entanto, num grande número de pesquisas nessa área, haver relatos de ansiedade e frustração por deficiências no uso da tecnologia nesse contexto de aprendizagem integrada.

2.4.1 - Trabalhos sobre CALL em contextos de ESL/EFL

São vários os trabalhos desenvolvidos com a finalidade de verificar como a Internet pode contribuir de alguma forma para o ensino de línguas. Para saber de que maneira a *Internet* pode ser melhor usada para o ensino de inglês no Brasil, particularmente, sem a pretensão de resenhá-los todos, podemos citar Paiva (1999), Simpósio número 8 do 10.º InPLA/2000¹³, Silva (1999); Carvalho, Coura Sobrinho e Gariglio (2000)¹⁴; Paiva, Parreiras e Souza (2000)¹⁵; Fonseca (1999); Melo (2000); Almeida (2000); Coura Sobrinho, Paiva, Parreiras e Souza (2000)¹⁶; Gariglio (1996); entre outros.

Warschauer, (1999) relata as suas observações do curso *English 215* conduzido pela Prof.^a Joan Connors na *Bay Community College – University of Hawai'i*. O curso combinou discussões escritas intensivas *online* e produção de *folders*, *web pages* e *newsletters* para organizações comunitárias com o objetivo de prover o tipo de produção escrita autêntica e comunicativa raramente encontrada na sala de aula presencial de Inglês. Tal objetivo considera que tanto a escrita quanto o raciocínio crítico são promovidos quando os aprendizes são levados a produzirem textos escritos em todas as

¹³ Simpósio n.º 8 intitulado 'Linguagem em programas de educação a distância.' coordenado pela Prof.^a Dr.^a Heloísa Collins e pela Prof.^a Dr.^a Denise Bértoli Braga, no 10.º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA) ocorrido em 14 e 15.04.00 na PUC/SP.

¹⁴ Mesa redonda intitulada 'Computador - uma caixa de Pandora' apresentada no III Encontro de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3.º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG de 11 a 13.05.00.

¹⁵ Mesa redonda intitulada 'A sala de aula tradicional X sala de aula virtual' apresentada no III Encontro de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3.º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG de 11 a 13.05.00.

¹⁶ Mesa redonda intitulada 'Internet: ampliando os espaços de aprendizagem' apresentada na IV Semana de Eventos da FALE/UFMG - IV SEVFALE de 23 a 27.10.00.

suas aulas e não apenas nas aulas de redação. Essas atividades servem ao propósito de promover oportunidades reais de escrita, além de expor os aprendizes a gêneros diferentes e a novos meios.

O pesquisador observa que os participantes se mostraram muito a vontade na aula desde o início do semestre. No laboratório, a disposição dos computadores facilitou a interação face-a-face entre os participantes. O autor nota também que a prof.^a foi especialmente habilidosa em integrar os aprendizes nas discussões, propondo questões provocativas para discussão e interferindo na discussão com propostas que levavam à reflexão.

Por meio de análise das interações e de entrevistas com os participantes, Warschauer (1999:135) conclui que a CMC propicia maior equilíbrio entre as intervenções, superando as diversidades culturais e lingüísticas dos aprendizes, mostrando-se, dessa forma, um meio mais democrático e que essa é uma boa modalidade para construção social do conhecimento. Esse meio promove mais reflexão do que a sala de aula convencional. No seu trabalho o autor cita Dimatteo (1990) e reitera o trabalho sobre reflexão na sala de aula virtual desenvolvido por Lamy e Goodfellow (1999) à mesma época, o qual tomei como referência para avaliar a interação reflexiva na sala de aula virtual (Parreiras, no prelo).

A conclusão de Warschauer (1999) é que a prof.^a Joan parece ter sido bem sucedida nos seus propósitos de expor os aprendizes ao mundo real e de ajudá-los a praticarem gêneros textuais diferentes, combinando tecnologia e *service learning*¹⁷. O curso enfatizou a escrita colaborativa e prática, promovendo conhecimento de forma menos teórica, mais prática e colaborativa. Nessa mesma linha de raciocínio, Alexander (1999) acrescenta que a tecnologia de informação, num modelo exploratório-construtivista, oferece ótimas oportunidades para a aprendizagem colaborativa conjugada à aprendizagem de tecnologia em si.

Khan (1997) apresentou idéias para melhorar o pensamento crítico e criativo do aluno e fez uma revisão das abordagens instrucionais que lidam com cooperação e colaboração na rede. Esse pensamento crítico é usado para selecionar informações, avaliar soluções potenciais, determinar a consistência de um argumento, reconhecer tendências e chegar a conclusões apropriadas. Dessa forma, o autor defende a

¹⁷ Aprendizagem por meio de serviços prestados a empresas que participaram do projeto em questão.

aprendizagem cognitiva como sendo uma abordagem instrucional adequada para desenvolver as habilidades de raciocínio e de trabalho em equipe. Acrescente-se a isso a possibilidade de contato com situações autênticas de aprendizagem que a *Internet* permite ao aprendiz. O espaço compartilhado na *web* para conferências, bate papo, lousas virtuais, pesquisas de opinião e *bulletin boards* é um lugar *sui generis* para a negociação de conhecimento e para a construção crescente da interação entre os participantes.

2.4.2 - Motivação em ambiente de CALL

Não obstante as implicações conceituais do termo motivação para a Linguística Aplicada e para a psicologia, esse trabalho não tem na motivação o seu foco central de observação. Tratarei, portanto, o termo no seu sentido amplo. Sempre que usar o termo motivação estarei me referindo a um traço psicológico que leva as pessoas a alcançarem algum objetivo. Na aprendizagem de língua esse objetivo pode ser a proficiência numa ou mais habilidades lingüísticas. E, conforme observam Warschauer (1996b), Dornyei (1994), Oxford e Shearin (1994), entre outros, há um consenso crescente de que "a abordagem tradicional para explicação da natureza da motivação para a aprendizagem de línguas precisa de expansão e refinamento".

Warschauer (1996b) afirma que o foco da categorização de motivação levava a uma classificação em termos de motivação instrumental (para benefícios práticos) ou integrativa (um desejo de integração à cultura da língua estudada). O autor percebe três pontos principais de inadequação dessa classificação da estrutura de análise da motivação para aprendizagem de línguas. O primeiro ponto de inadequação diz respeito ao alto grau de generalização e de inconsistência de definição dessa categorização. O segundo, a categorização, baseia-se, principalmente, na teoria psico-social e não na teoria educacional. Finalmente, essa categorização não é suficientemente pragmática à medida que ela não apresenta aos educadores uma boa orientação sobre como fazer as suas aulas mais motivadoras.

Agrupando os trabalhos que versam sobre motivação ligada ao uso do computador para fins pedagógicos, Warschauer (ibid) lista uma vasta literatura a respeito e seleciona os aspectos motivacionais mais freqüentemente citados:

- a. a novidade de se trabalhar com um novo meio (Fox, 1988);
- b. a natureza individualizada do *CALL* (Relan, 1992);
- c. as oportunidades para o controle do aprendiz (Hicken, et al., 1992; Kinzie, et al., 1988; Pollock e Sullivan, 1990; Williams, 1993);
- d. as oportunidades para *feedbacks* rápidos e, freqüentemente, sem julgamentos (Armour-Thomas, et al., 1987; Waldrop, 1984; Wu, 1992).

Duas limitações importantes com relação aos aspectos motivacionais do *CALL* devem ser levadas em consideração, segundo Warschauer (1996b):

A maior parte da pesquisa sobre motivação está voltada para o ensino-aprendizagem mediado por computador em geral. A aprendizagem de línguas envolve muitos aspectos sociais, psicológicos e cognitivos que não estão presentes em outros tipos de aprendizagem. O que motiva um aprendiz de línguas usando computadores pode ser muito diferente do que motiva aprendizes estudando outros assuntos.

A maioria das pesquisas sobre aspectos motivacionais da instrução assistida por computador está ultrapassada e não leva em conta fatores importantes como programas de multimídia e a comunicação mediada por computador. Essas novas tecnologias possibilitam novas formas de usar o computador na sala de aula e, portanto, novas maneiras de motivar os alunos.

Um dos principais benefícios da CMC é que ela aumenta a motivação do estudante, e talvez por essa característica, seja um meio de comunicação menos ameaçador que a comunicação face a face. Essa pode ser a razão pela qual os aprendizes de língua estrangeira mediada por computador demonstram atitudes positivas com relação ao uso do *CALL* nos seus processos de aprendizagem (Paiva, 1999; Warschauer, 1996a; Simpósio n.º 8 do 10.º InPLA, 2000).

Os principais fatores motivacionais classificados por Warschauer (1996b) vão além da categorização tradicional que classifica motivação como sendo 'integrativa' ou 'instrumental', e são três:

O fator 'comunicação' pode ser um fator integrativo no sentido de que encampa o desejo dos aprendizes de se comunicarem com falantes nativos em seus países, mas envolve também o desejo dos aprendizes de comunicarem com falantes não nativos em outras partes do

mundo, bem como com seus colegas e professores. A sensação de fazer parte de uma comunidade, o desenvolvimento de pensamentos e idéias, a aprendizagem sobre povos e culturas diferentes e o conhecimento entre os próprios aprendizes entre si são apontados como benefícios dessa comunicação.

O fator *empowerment* também desafia a classificação tradicional. É um fator mais ligado às variáveis afetivas como aumento da força pessoal, superação da sensação de isolamento e torna menos ameaçador o contato com outras pessoas.

O terceiro fator indica que os aprendizes pensam que os computadores podem ajudá-los a aprenderem melhor e de forma mais independente. Ao usarem o computador eles sentem que aprendem mais rápido, tornam-se mais criativos, e escrevem melhor. Eles declaram também que têm maior controle sobre seus processos de aprendizagem e mais oportunidades de praticarem inglês.

Warschauer (1996b) chama a atenção para o fato que os índices estatísticos das análises quantitativas dos dados sobre motivação apresentadas por aprendizes de inglês como segunda língua - *ESL* - foram pouco mais altos que os índices apresentados pelos aprendizes de inglês como língua estrangeira - *EFL*. Apesar de pequena, a diferença é significativa e sugere que os aspectos motivacionais do *CALL* e da *CMC* não sejam necessariamente limitados apenas porque os aprendizes estejam ou não em ambientes onde eles tenham muitas outras oportunidades de interação em inglês no seu cotidiano.

Além de verificar que os aprendizes têm atitudes positivas com relação ao uso de *CALL* e de *CMC* para aprendizagem de inglês, o autor conclui que essas atitudes podem ser atribuídas aos benefícios da *CMC*, à sensação de *empowerment* e ao aumento das oportunidades de aprendizagem. Um outro fator possível é a sensação de *achievement* que a aprendizagem do uso de computadores pode desencadear.

Nesse contexto, o professor pode aumentar a motivação do aprendiz ao ajudá-lo a adquirir conhecimento e habilidade no uso do computador; ao promover oportunidades de uso da comunicação eletrônica e ao integrar, de forma criteriosa, atividades baseadas no computador à estrutura regular e aos objetivos do curso. Atividades que possibilitem aos aprendizes saírem da condição de receptores passivos e os estimulem a explorarem e a serem criativos com relação à língua que estejam

aprendendo, desenvolve a idéia do aprendiz como participante ativo no processo de aprendizagem (Brown, 1991).

De forma semelhante a Warschauer (1998), Gaer (1999) discute as habilidades básicas necessárias para operação de *e-mail* e seu uso na sala de aula. Os autores defendem o uso da *Internet* pelos aprendizes, argumentando que a CMC aumenta a auto-estima do aprendiz e do professor, favorece diferentes estilos de aprendizagem, encoraja e motiva os aprendizes ao envolvimento em projetos autênticos, promove reflexão crítica, promove aprendizagem relevante e permite que os aprendizes participem cooperativamente do processo educacional.

Diante do exposto, parece razoável inferir que aproveitar a tecnologia da Informação e integrá-la à sala de aula de línguas, explorando o poder de motivação peculiar a ela, seja um fator e motivacional importante.

2.4.3 - Trabalhos sobre autonomia relacionada a CALL

Sem a pretensão de abranger toda a extensão semântica do termo autonomia, esclareço que sempre que usá-lo nesse trabalho estarei me referindo à capacidade do aprendiz de tomar para si a responsabilidade do seu processo de aprendizagem. Essa capacidade está, a meu ver, diretamente ligada à liberdade que o aprendiz tem em seu ambiente de aprendizagem para atuar autonomamente.

Nessa perspectiva, Blin (1999) define autonomia do aprendiz como um objetivo pedagógico que pode ser promovido por meio de uma abordagem que ajude o aprendiz a se mover da dependência para a independência, chegando à interdependência. Tal interdependência pressupõe controle sobre os eventos e responsabilidade sobre o processo e sobre o resultado da aprendizagem, tanto no plano individual quanto no social. Essa definição está apoiada nos trabalhos de Little (1996); Brookfield (1986); Ellis (1994).

Refletindo sobre as possíveis relações entre *CALL* e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, a autora pondera que a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao ensino e à aprendizagem de línguas promove o

desenvolvimento da autonomia do aprendiz, desde que ele já seja potencialmente autônomo.

Num estudo de caso na *Dublin City University*, Blin (1999) discute como representações educacionais e psicológicas da autonomia interagem refletindo no programa de curso, nos papéis do professor e do aprendiz e em como a *Internet* pode ser integrada ao currículo. A conclusão indica que há poucos trabalhos sobre esse tópico e a pertinência de se investigar longitudinalmente a relação entre *CALL* e autonomia.

Nessa mesma linha de raciocínio, Graus (1999) afirma que a CMC é um meio propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e que, nessa sala de aula centrada no aprendiz, eles, os alunos, têm um papel fundamental no estabelecimento de metas, na escolha de materiais, métodos e atividades. Tal característica evidencia o fato de que o aprendiz quer e é capaz de tomar para si a responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Essas ponderações endossam a constatação de Frizler (1995) que também avalia a mudança na hierarquia da sala de aula tradicional como positiva, haja vista a relação mais equilibrada entre os professores e os seus alunos.

Vilmi (1999) apresenta uma listagem de *sites* que exemplificam as formas que aprendizes autônomos têm usado a *Internet*: como referência e pesquisa; para atividades de compreensão auditiva; regras gramaticais; para *drills* interativos e atividades práticas; dedução de regras; para publicações eletrônicas; para *keypals* internacionais; para comunicação síncrona; para *feedback online*; para cursos *online*.

É interessante observar que a autora sempre se refere ao aprendiz usando o termo ‘independente’. Parece-me que ser independente ou autônomo seja um pré-requisito para o bom aprendiz *online*. Num trabalho que fiz para a disciplina Estratégias de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação da UFMG (Parreiras, no prelo), a questão da autonomia relacionada à aprendizagem *online* apresentou-se como um tema para estudos. Vilmi (ibid.) argumenta que aulas *online* podem ser úteis para a aprendizagem de língua e que podem ajudar ao aprendiz autônomo a ganhar familiaridade com a Internet. Essa conclusão encontra ressonância no trabalho de Lamy e Goodfellow (1999).

Para o futuro, a autora projeta um aprendiz muito mais independente do professor e muito mais propenso ao trabalho colaborativo, o que terá reflexos diretos nos métodos de ensino de línguas, os quais passarão a ser muito autênticos e dinâmicos num contexto que a autora chama de ‘educação global’.

LEE (1998) observa que entre os recursos disponíveis na *Internet*, os jornais *online* e as salas de bate-papo são particularmente benéficos para aprendizes em níveis avançados devido ao nível de proficiência que tais instrumentos requerem. Os jornais *online* permitem aos aprendizes terem maior controle sobre os seus processos de aprendizagem por meio de contato com materiais autênticos, além de ajudá-los a melhorarem as suas habilidades de escrita e leitura.

Da mesma forma, Khan (1997) considera que a *Internet* oferece possibilidades ideais para posicionar o aprendiz no centro do seu processo de aprendizagem e que a rede pode ser uma ferramenta propícia para estimular no aluno a vontade de arriscar, o empenho nas tarefas, a predisposição para experimentar, a ampliação de interesses, a originalidade, jogos criativos, intuição, atração pela novidade e complexidade, habilidade artística, pensamento metafórico, resolução de problemas, elaboração de idéias e quebra de normas. Todas essas características são atributos de pessoas criativas que podem ser despertados em aprendizes com outros estilos de aprendizagem e que, em última instância, podem promover autonomia.

2.4.4 - Trabalhos sobre interação em ambientes de CALL

Inúmeros são os trabalhos versando sobre interação na sala de aula virtual. Sem a pretensão de revisá-los todos, farei uma amostragem do que se tem discutido sobre o assunto. Discutiremos essa interação a partir do segundo nível funcional apontado por Greaves e Yang (1999:71), sobre o uso integrativo da CMC:

"No nível interacional, a Internet prima pelo processamento de informações, solicitações e mensagens recebidas dos usuários, além da grande quantidade de 'feedback' para os usuários."

No esforço para se promover interação social autêntica, ou seja, aquela que ocorre com o objetivo de solucionar problemas, o simples fato dos alunos serem colocados em grupos de trabalho não significa que haverá interação, como observa Egbert (1999). A qualidade da interação é importante e demanda um planejamento minucioso por parte do professor de forma a estabelecer direcionamentos, regras,

atividades e objetivos claros, fazendo com que a contribuição individual seja necessária para se alcançar o objetivo final do grupo.

Do ponto de vista sociocultural, Warschauer (1998) afirma que na aprendizagem mediada por computador, a interação pode ser vista como socialização, atividade discursiva ou como aprendizagem. Além disso, é também importante na combinação das características interativas da conversação com os aspectos reflexivos da comunicação escrita.

Modos diferentes de comunicação via *Internet* fornecem índices diferenciados de interatividade. Nessa perspectiva, há vários pesquisadores observando as interações no contexto de *CALL*. A título de exemplificação, cito Jonsson (1998) que focaliza a correspondência eletrônica e o *IRC*¹⁸. Souza (2000) pesquisa o *chat* com fins pedagógicos. Khan (1997) trata da aprendizagem cooperativa e colaborativa. O ponto para o qual convergem esses estudos é que o computador pode promover interação nas atividades de aprendizagem de línguas. Outro ponto diz respeito a natureza da comunicação via *Internet* que apresenta a espontaneidade e a informalidade da língua falada e é uma combinação dos estilos escrito e oral de comunicação, não sendo nem um nem outro.

O encorajamento da interação eletrônica aprendiz-professor resultaria, segundo Alexander (1999) e Paiva (1999), em ambiente menos ameaçador. Os fatores tempo, isolamento e independência, além da necessidade de integração das atividades para aprendizagem colaborativa, são centrais quando atividades colaborativas não são adequadamente utilizadas.

Lee (1998) pondera que professores de línguas estrangeiras estão se mostrando mais interessados em aprenderem qual a melhor forma de integrarem a *Internet* aos seus cotidianos. Como o uso da língua alvo é essencial para a proficiência da língua estrangeira e a quantidade de tempo que os aprendizes têm na sala de aula convencional para praticarem suas habilidades lingüísticas é reduzido, a *Internet* se apresenta como um ótimo recurso para aproximar o aprendiz da língua alvo de forma significativa.

De um modo geral, parece já existir um consenso entre os pesquisadores de que a *Internet*, como meio instrucional, é mais interativo que qualquer outro, e apresenta uma

¹⁸ *IRC* são as iniciais para *Internet Relay Chat*. Trata-se de 'bate papo' síncrono, via *Internet*, por meio do teclado do computador.

característica muito peculiar de independência do aprendiz no que concerne ao tempo e ao espaço.

2.4.5 - Trabalhos sobre materiais autênticos

Como já mencionei anteriormente, ao revisar parte da literatura sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula, não pretendo entrar no mérito da discussão sobre autenticidade. Ao empregar o termo 'material autêntico' estarei me referindo aos materiais que tenham sido desenvolvidos com objetivos outros que não os pedagógicos na sua origem.

Em toda e qualquer atividade envolvendo o uso de computadores em sala de aula, há sempre algum risco. Carrier (1995: 407) constata que se o *CALL* original tendia a ser muito restrito aos *drills* e repetições mecânicas, a aprendizagem por multimídia e a mediada por computador baseada na *Internet*, devido à riqueza das fontes de informação disponíveis, podem resumir o processo de ensino e aprendizagem a uma simples repetição de *clicks* com o *mouse*. Para Frizler (1995), o tempo demandado em capacitação de professores, tanto no que se refere ao uso da tecnologia da comunicação em rede, quanto na aprendizagem de novas técnicas de dar *feedback online*, podem ser empecilhos ao uso da *Internet* na sala de aula.

Integrar a *Internet* aos recursos convencionais usados em sala de aula demanda pesquisa e definição clara de objetivos por parte do professor, de forma a promover o equilíbrio entre as atividades e evitar que se enfatize a interação entre aprendiz-texto, ou computador, isto é, em detrimento da interação dos aprendizes entre si e com outros usuários da *Internet*. Assim, 'soltar' o aprendiz na rede sem que ele saiba exatamente qual produção é esperada dele é tão irrelevante quanto exibir um filme ou propor a leitura de um livro sem uma finalidade específica. Little et al (1989:28), Frizler (1995), Carrier (1997), entre outros, consideram que a *Internet* para fins de ensino de língua inglesa como língua estrangeira (*EFL*) deve ser tratada como outras fontes tradicionais de textos autênticos como jornais, revistas, televisão, cujos benefícios para a aprendizagem são inquestionáveis:

"Textos autênticos promovem aquisição porque desafiam os aprendizes a ativarem conhecimentos relevantes do mundo, do discurso e do sistema da língua e, assim, constroem condições para aprendizagem futura." (Little et al., 1989:28, citado em Carrier, 1997).

Ensinar línguas significa criar condições reais de comunicação na língua alvo e isso demanda atividades de uso autêntico da língua (Healey, 1999). Ao discorrer sobre atividades autênticas, a autora desmitifica um pouco o conceito de autenticidade ao afirmar que mesmo em atividades acadêmicas, quando o aprendiz reconhece esse valor nessas atividades, elas se tornam autênticas. Healey (1999) e Vilmi (1999) sugerem várias atividades, *sites* e programas pelos quais podem ser praticadas leitura, escrita, compreensão e produção oral, além de gramática e vocabulário.

Lee (1998: 105) relata um estudo piloto sobre o uso de jornais e 'bate papo' *online* para ensinar espanhol para aprendizes em nível avançado. Os objetivos foram criar oportunidade para leitura de materiais autênticos e promover intercâmbio cultural por meio de jornais *online*, além de focar a habilidade escrita e promover aprendizagem colaborativa entre os aprendizes. As seções de 'bate papo' *online* tiveram a função de promover intercâmbio cultural. Lee (ibid: 104-5) percebeu que "os jornais *online* permitem aos aprendizes lerem materiais autênticos, ricos em *input* e ao gosto de cada um. Isso é um componente crucial para a aquisição de línguas estrangeiras." Quanto aos *chats*, a autora afirma que "são ambientes nos quais pessoas reais usam língua real com propósitos comunicativos reais."

Independentemente da discussão sobre a conceituação do termo 'autêntico', parece haver uma certa recorrência na literatura sobre *CALL*, da opinião que a integração das TICs à sala de aula de língua inglesa é uma ótima fonte de material autêntico, no âmbito semântico em que o termo está sendo tratado aqui.

2.5 - Papéis do professor, do aprendiz e da tecnologia

À medida que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) ocupam mais espaços no nosso cotidiano, possibilidades pedagógicas inovadoras para essa tecnologia vão sendo percebidas. Acredito que o desenvolvimento do processo de

inserção dessas novas tecnologias, na sala de aula convencional de línguas estrangeiras para assistir o processo de ensino e aprendizagem, determina um papel importante das TICs no ambiente de aprendizagem e delinea mudanças nos papéis tradicionais de professores e alunos.

O professor, em cursos de inglês integrados às TICs, tem, nos termos de Levy (1997: 107), o papel de autor no nível 2, isto é, o “de autor não-programador de conteúdos para *coursewares*”. O autor (ibid.: 103), observa que a *Internet*, enquanto promotora de maiores oportunidades de aprendizagem para o aprendiz, requer do professor conhecimento e dedicação extra para atuar como facilitador¹⁹ das interações nesse meio. Dessa forma, concordando com Vilmi (1999: 440), o papel do professor no futuro, passará a ser o de facilitador de projetos colaborativos no sentido de assegurar que as orientações estejam claras e que a tecnologia funcione para a execução das proposições. Seu papel será fundamental também como encorajador da construção crítica do conhecimento, do desenvolvimento da consciência intercultural e do uso da habilidades lingüísticas para comunicação com interlocutores globais. Patrikis (1997: 173) considera que o professor passa a ser um projetista de tarefas. Ele pára de dirigir o que os aprendizes fazem e passa a criar um ambiente de expectativa e de possibilidades onde os aprendizes sejam responsáveis pelo ‘que’ eles aprendem e por ‘como’ eles o aprendem.

Em contexto de uso das TICs para ensino de línguas, o professor pode ter o papel de contribuidor ou de autor. O seu papel será o de contribuidor quando ele estiver na condição de assessor do técnico que estiver produzindo o material instrucional. Quando o professor for também o *designer*, ele estará desempenhando o papel de autor. Dessa forma, o seu papel depende muito do quão significativo ele se considere ou tenha sido considerado pelo autor do material instrucional ao concebê-lo.

O papel do aluno, nesse tipo de curso integrativo, tende a ser de maior independência do professor e de maior controle sobre os seus processos de aprendizagem. Nessa perspectiva é que acredito que o ambiente de aprendizagem em que as TICs estejam integradas à sala de aula convencional pode ser especialmente adequado para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Paiva

¹⁹ Como facilitador, o professor deve ter conhecimento da variedade de materiais disponíveis para desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aprendiz. Ele deve saber também responder às necessidades do aprendiz e ensiná-lo a usar o material efetivamente (Warschauer, 1998).

(1999) observa que a sala de aula virtual se mostra um meio muito mais democrático para a participação ativa do aprendiz nas interações, tendo em vista a diminuição potencial das ameaças à face. A autora considera ainda que a interação por computador parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno.

As TICs na sala de aula de inglês, dependendo do que se pretende alcançar ao final da atividade, poderão desempenhar um papel periférico ou central na função de promover interação. Isso afeta o papel do professor. Se o computador foi planejado com a função de tutor, num papel mais diretivo e controlador, ou se ele tem um papel mais neutro como ferramenta, de um modo ou de outro, afeta o papel do professor e enfatiza a sua importância na tarefa de equacionar o currículo às necessidades locais (Levy, 1997; Egbert, 1999).

Ganderton (1999) apresenta, no quadro a seguir traduzido por mim, os papéis que o computador pode assumir ao inseri-lo no processo de ensino de aprendizagem de línguas mediado pelo computador.

Quadro 2.4 : Papéis do computador

<i>O computador como tutor</i>	<i>O computador como ferramenta</i>	<i>O computador como recurso</i>
<ul style="list-style-type: none"> • substitui o professor (ao menos temporariamente); • tem como objetivo ensinar um aspecto ou uma habilidade específica da língua alvo; • avalia e responde ao <i>input</i> do aprendiz; • a estrutura do programa dita a metodologia (Levy, 1997); • o conteúdo e o formato são cruciais na determinação da viabilidade de um <i>software</i> em particular (Ganderton, 1996); • alguns programas tutoriais permitem localizar e armazenar respostas dos aprendizes, como o <i>Language Market</i> e o <i>Question Mark</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • é usado pelo professor ou conjugado a ele; • melhora as capacidades do professor e dos alunos, auxiliando-os na execução mais efetiva das suas tarefas; • a metodologia dita o uso dos programas (Levy 1997); • tira vantagem da presença do professor; facilita o uso pelo professor e pelos alunos; • uso mais flexível do computador, programas que não tenham sido necessariamente desenvolvidos para <i>CALL</i> podem ser usados para tal (Ganderton 1996). 	<ul style="list-style-type: none"> • material para ensino de línguas residente no computador; • o foco principal é no acesso aos dados pelos usuários, não na manipulação ou criação dos mesmos; • pode ser um estímulo ou um auxílio a atividades que não estejam baseadas no computador; • pode ser usado em aplicações onde o computador desempenhe o papel de ferramenta.

Fonte: Traduzido de Ganderton (1999)

2.6 – Planejamento e *design* de cursos integrados à CMC

O planejamento das atividades baseadas na *Internet* a serem integradas à aula de inglês é fundamental no processo de decisão sobre *o que fazer* e *como fazê-lo* para alcançar os objetivos pretendidos.

McCormack e Jones (1997) consideram o ‘planejamento’ e o *design* como processos paralelos e não seqüenciais. Na fase do planejamento os autores sugerem três etapas: elaborar uma lista de objetivos educacionais; definir como atingir tais objetivos e estabelecer as prioridades da lista. Para a fase do *design* as etapas são duas: o *design* propriamente dito e a implementação do projeto que está associada às ferramentas que serão usadas. Um bom *design*, de acordo com os autores, é atraente aos visitantes, prende o interesse, previne o problema de ficar ‘perdido no hiperespaço’, capta visitantes/audiência e facilita a expansão da página. Para que se consiga essa qualidade no *design*, a estrutura do curso baseado na *Internet* deve ser lógica e familiar.

Graus (1999: 22) considera que a *Internet* deve complementar os processos já existentes na sala de aula e pondera que essa integração deve estar inserida no currículo.

O autor apresenta uma lista de verificação com sugestões práticas sobre como introduzir a *Internet* nas escolas, na sala de aula de *ESL/EFL* e sobre como selecionar material com fins didáticos. Tal lista leva em consideração aspectos como conteúdo, acesso e *design*. Alguns pré-requisitos são: treinamento da equipe; desfazer mitos como economia de tempo e dinheiro; ensinar *online* é igual ao ensino convencional.

Na mesma linha de Graus (1999), Gaer (1999 :76) apresenta uma listagem de passos a serem seguidos para usar o *e-mail*, *keypals* e de como desenvolver projetos *online*, para viabilizar o uso da *Internet* na sala de aula.

Parece que não há uma fórmula ideal para se integrar atividades baseadas na *Internet* à sala de aula convencional, mas um *design* apropriado a uma dada situação ou indivíduo, deve levar em conta questões de ordens técnicas, educacionais, artísticas, econômicas, entre outras.

CAPÍTULO 3

Metodologia

Neste capítulo tratarei dos aspectos metodológicos nos quais me baseei para a realização deste estudo, esclarecendo a sua natureza como estudo de caso, descrevendo o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Finalmente, discutirei os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos dados.

3.1 - O estudo de caso

Nunan (1997:74), citando Adelman et ali (1976), sugere que o estudo de caso é uma 'instância em ação', isto é, o pesquisador seleciona uma unidade de uma classe de objetos ou fenômenos que seja do seu interesse investigar e averigua como essa unidade se relaciona com o todo. Johnson (1992) também define estudo de caso conforme a unidade de análise que se tome para investigação. Uma unidade pode ser estudada em seu próprio mérito como uma unidade simples ou como um sistema delimitado. Essa unidade pode ser, por exemplo, um aprendiz, um professor, uma turma, uma escola ou uma comunidade. Pode ser até mesmo um construto, a exemplo de um programa de ensino inovador, como é o caso deste estudo.

Yin (1984:23), citado por Nunan (1992), acrescenta que um estudo de caso é um questionamento empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real. As fronteiras entre fenômeno e contexto não estão aqui claramente evidentes e fontes múltiplas de evidência são usadas. Assim sendo, esta pesquisa se enquadra no âmbito de abrangência conceitual de estudo de caso.

Os estudos de caso podem ser naturalistas e/ou longitudinais, no que se refere à coleta de dados, cf. Johnson (1992). Quando os dados para a composição do caso são coletados no ambiente natural, ao mesmo tempo em que ocorrem, o estudo de caso é naturalista. Ainda de acordo com Johnson (ibid.), a análise dos dados em estudos de caso é qualitativa, podendo mesmo envolver alguma quantificação, e é descritiva enquanto descreve um fenômeno. Há, contudo, a possibilidade de se extrapolar essa dimensão para a interpretação de um contexto ou cultura.

Este estudo se enquadra nas características de estudo de caso naturalista por se tratar de estudo feito em sala de aula 'natural', i.e., não houve uma turma formada especialmente para a coleta de dados. Quanto à natureza e à análise dos dados, este estudo é qualitativo e descritivo, pois um dos objetivos foi identificar as percepções de um grupo de alunos de inglês em sua maioria de nível elementar, quanto ao uso de recursos da *Internet* na sala de aula presencial e, a partir dessas percepções, refletir sobre a relação custo-benefício da inserção da tecnologia da informação na sala de aula de inglês. Tal reflexão será feita a partir da análise das possíveis implicações pedagógicas que emergirem dos dados.

3.2 - O contexto da pesquisa

Nesta seção elucidarei o contexto em que essa pesquisa se inseriu. Tratarei do local e da duração da pesquisa, do programa do curso e fornecerei informações sobre os participantes, apresentando o perfil do professor-pesquisador e da professora observadora, bem como os alunos-participantes desse trabalho de pesquisa.

3.2.1 - O local e a duração da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de dezesseis alunos de primeira série do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, campus I, em Belo Horizonte. A coleta de dados se deu durante os três primeiros bimestres do ano letivo de 2000, ou seja, de 27 de março de 2000 até 02 de outubro de 2000. O ano letivo é composto de quarenta semanas letivas sendo que a carga horária de inglês são dois encontros de 50 minutos cada, durante a semana. No nosso caso específico do CEFET-MG, esses dois encontros são sempre geminados. Isso

significa que temos um encontro semanal de 100 minutos, o que perfaz um total de 66 horas de curso de inglês anual em cada série. Para esta pesquisa ocorreram sete encontros nos laboratórios de informática, começando no dia 05 de junho de 2000 e encerrando no dia 18 de setembro de 2000. Os demais encontros foram na sala de aula convencional.

Dois aspectos importantes relativos ao contexto da coleta de dados para esta pesquisa devem ser ressaltados. O primeiro refere-se ao número de alunos nas turmas para as aulas de língua estrangeira no CEFET-MG. Para que se possa melhor integrar as habilidades escritas e orais, cada turma é dividida em duas subturmas onde o número de alunos oscila em torno de vinte. As aulas de inglês são ministradas em salas ambiente equipadas com carteiras dispostas em semicírculo, televisão, aparelhagem para reprodução de fitas de áudio, CDs, fitas de vídeo, e quadro branco. Para a nossa pesquisa, além das aulas convencionais nessa sala ambiente, inserimos algumas atividades que foram desenvolvidas num laboratório equipado com computadores conectados à *Internet*, como está descrito no item 4.3.

O segundo aspecto diz respeito à duração da coleta de dados. Na fase de planejamento foi previsto que a coleta dos dados se daria durante o primeiro semestre letivo, encerrando-se em julho de 2000. Diversos fatores, tais como a interdição do laboratório de computação, eventos não previstos no calendário escolar coincidindo com as aulas de inglês e atrasos decorrentes do andamento natural das aulas de inglês na turma, fizeram com que a coleta dos dados se estendesse até o terceiro bimestre letivo de 2000, conforme discutiremos com mais detalhes no capítulo de análise dos dados.

O meu objetivo, como mencionado anteriormente, foi o de observar e eliciar, através de questionários e diários, as percepções de um grupo de aprendizes iniciantes de inglês expostos à *Internet* para fins de aprendizagem da língua, para avaliar ganhos na integração de tal tecnologia à sala de aula de língua inglesa com finalidade pedagógica.

3.2.2 - O programa do curso e o material didático

A disciplina Língua Estrangeira Moderna - Inglês, no CEFET-MG é desenvolvida tendo como referência um planejamento de curso que é proposto por uma

comissão de professores da Coordenação de Línguas Estrangeiras, eleita pelos seus pares, sempre que há alguma mudança no material didático adotado. Após discutida e aprovada em reunião geral da Coordenação, a proposta é adotada como programa do curso e é reavaliada ao final de cada ano letivo com o objetivo de se fazer ajustes para o ano seguinte.

No início do ano letivo de 2000 foi aprovado o planejamento do curso de inglês para o ano (anexo I), tendo como base o novo livro didático que estava sendo adotado, conforme proposta da comissão do livro didático instituída em 1999 para estudar a mudança do livro de inglês que vinha sendo adotado até então. Para essa pesquisa fizemos algumas adaptações no programa original para inserir as atividades baseadas na *Internet*.

Partindo da premissa que a *Internet* deve ser usada com fins didáticos apenas se houver alguma contribuição real para o processo de aprendizagem e que ela deve ter um caráter complementar aos procedimentos já adotados em sala de aula (Graus, 1999: 34), planejamos as atividades baseadas na *Internet* conforme a estrutura proposta por Willis (1997). Essa estrutura é composta por cinco estágios:

- no primeiro os alunos participam de discussões *online*, correspondência eletrônica, vídeo conferência e *newsgroups*²⁰. Esse estágio possibilita ao aprendiz se envolver em situações reais de comunicação.
- No segundo estágio os aprendizes usam a *Internet* para fazer pesquisas e coletar informação. Isso possibilita ao aprendiz uma grande exposição ao material publicado em língua estrangeira, inglês no nosso caso específico.
- O terceiro estágio compreende a produção de conteúdo. Os alunos aprendem como fazer e publicar páginas pessoais *homepage* na *Internet*. Além de se exporem a uma grande variedade de recursos disponíveis na *Internet* para esse fim, esse estágio promove aprendizagem de língua pela grande exposição à língua inglesa na *Internet*, tanto para o uso das ferramentas de construção da *homepage* quanto para a pesquisa e produção dos textos a serem inseridos na página.

²⁰ Os 'newsgroups' são, em princípio, como grupos de discussão pela Internet. A diferença fundamental é que o usuário não recebe as mensagens na sua caixa postal. As informações dos grupos de discussões são agrupadas por tópicos pelas centrais de computadores. Esses tópicos podem ser acessados pelos usuários que podem depositar ou buscar arquivos.

- O quarto e quinto estágios referem-se a trabalhos colaborativos e em desenvolvimento de projetos nos quais os alunos aprendem a solucionar problemas, a conduzir pesquisas e a trabalhar colaborativamente.

Em todos esses estágios, a comunicação em língua estrangeira tem papel preponderante. Além do contato com a língua e com a cultura estrangeira, os aprendizes aprendem a usar as novas tecnologias de comunicação e informação, conforme pode ser verificado na apresentação e discussão dos dados da pesquisa.

Para a nossa pesquisa, utilizamos o primeiro e o terceiro estágios, isto é, atividades envolvendo correspondência eletrônica e construção de *homepage*. Essa escolha foi motivada por serem essas estratégias mais adequadas ao nível de proficiência dos alunos em língua inglesa. Como eram, em sua maioria, aprendizes de inglês em nível iniciante, deixamos opcional ao aluno a inclusão de textos mais elaborados na sua *homepage* pessoal.

As atividades baseadas na Internet foram programadas para serem inseridas no curso após o fechamento de cada grupo de funções de linguagem introduzidos pelo professor na sala de aula convencional conforme a programação geral reproduzida no anexo II.

3.2.3 - Os participantes

Nessa seção da dissertação, identificarei os alunos-participantes da pesquisa tendo como base os colhidos via questionários preliminar e teste de sondagem do conhecimento formal de inglês de cada aluno ao início da coleta de dados. Elucidarei também o perfil do professor/pesquisador e da professora observadora da coleta de dados e apresentarei os processos utilizados para coletar e analisar os dados desta pesquisa.

- **Os alunos-participantes da pesquisa**

Os alunos-participantes da pesquisa foram 16 aprendizes da primeira série do curso de Sistemas Viários do CEFET-MG, campus I. A turma é oficialmente

identificada como 2-SV 1B T1 e é composta por 10 aprendizes do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Pelas respostas dadas ao questionário preliminar, verifica-se que as idades dos alunos variam de 14 a 16 anos, sendo que a maioria deles, nove alunos, têm 15 anos. Dentre os demais, quatro alunos têm 14 anos e os outros três têm 16 anos.

Esses alunos foram admitidos no CEFET-MG para cursarem o Ensino Profissional em concomitância com o Ensino Médio, via Processo Seletivo realizado conforme o edital para esse fim no ano de 1999. Os alunos foram enturmados de acordo com os cursos escolhidos e conforme os critérios explicitados no referido edital. Portanto, não houve seleção especial para agrupamento dos alunos participantes desta pesquisa. A turma foi escolhida para coleta de dados dentre as que estavam formadas para o ano letivo de 2000, tendo em vista o horário de aula. Como essa turma teria aulas de inglês às segundas-feiras das 16:40h às 18:20h, período que corresponde às duas últimas aulas da tarde, a turma foi escolhida para que quando fosse necessário que as aulas no laboratório fossem ministradas pela manhã, eles ficassem liberados mais cedo.

Além dos alunos, participaram da pesquisa o professor, que também foi o pesquisador, e uma professora observadora das atividades desenvolvidas no laboratório de informática.

- **Professor-pesquisador**

Fui o autor desta pesquisa e também o professor da turma objeto deste estudo. A minha participação na coleta de dados foi a de idealizador, planejador e gerenciador do projeto de pesquisa, além de professor titular da turma. Como professor, minha tarefa foi a de assegurar que todas as funções planejadas para o curso fossem efetivamente ministradas aos alunos. Como pesquisador, minha função foi a de planejar atividades baseadas na Internet que complementassem as tarefas desenvolvidas na sala de aula convencional, inseri-las no programa do curso e anotar, em forma de notas de campo, minhas percepções sobre o andamento das aulas no laboratório de informática.

As notas de campo foram utilizadas como recursos complementares aos diários dos aprendizes e às notas da professora observadora para subsidiarem a análise dos dados que emergiram da pesquisa. Esse cruzamento de informações advindas de diferentes fontes teve a finalidade de aumentar a validade interna dos dados.

- **A Professora observadora**

A professora e pesquisadora Maria Izabel da Silva é professora de Prática de Ensino na Universidade Federal do Pará - UFPará, mestre em Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira pela UFMG e pesquisadora-doutoranda do uso das tecnologias da informação para formação do professor de línguas. Consideramos esse perfil adequado para observar o nosso contexto de pesquisa em sala de aula.

A sua participação no processo de coleta de dados consistiu em comparecer às aulas ambientadas no laboratório de informática e anotar as suas considerações técnicas e pedagógicas quanto ao andamento de cada aula, no que se referia ao uso de recursos baseados na Internet para ensino de Inglês e à atuação do professor e dos alunos naquele contexto.

Os dados gerados pelas notas da professora observadora foram de muita utilidade para a análise dos dados, tanto no sentido de validar as notas do professor-pesquisador quanto no sentido de provocar reflexões e questionamentos nos pontos em que houve divergências de percepções entre as notas de ambos.

3.3 - Os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados usamos:

Um questionário preliminar e um questionário final.

Teste de sondagem dos níveis de conhecimento de inglês dos alunos, também aplicado ao início e ao final da coleta dos dados.

Diários dos aprendizes.

Notas de campo do professor-pesquisador.

Notas de um professor observador que assistiu às aulas que tiveram lugar quando os alunos foram levados ao laboratório de computação para utilizarem a Internet com fins didáticos.

Adotei essa multiplicidade de instrumentos de coleta de dados com o propósito de possibilitar uma triangulação dos dados, com vistas à maior fidedignidade das

análises. A minha expectativa ao planejar os instrumentos de coleta de dados foi a de viabilizar análises, a partir de enfoques diversos, das possíveis interferências que o uso de recursos da tecnologia da informação na sala de aula de língua estrangeira pode ter sobre a aprendizagem de inglês, tanto do ponto de vista do aprendiz, através dos seus diários, quanto do ponto de vista do professor, através das suas notas de campo e das notas da professora observadora.

A triangulação dos dados tem como propósito delimitar o objeto de estudo, à medida do possível, dentro dos parâmetros de espaço e tempo, como forma de facilitar a coleta e a análise dos dados. Tal delimitação, conforme Pereira (1999: 33), deve ser criteriosa e implica em conhecimento técnico do objeto, de forma a não inviabilizar ou deformar a observação. Assim, se tomássemos as percepções (objeto) dos aprendizes iniciantes (espaço) de inglês do CEFET-MG num determinado dia (tempo), isso poderia resultar em dados não representativos do processo como um todo, o que comprometeria a análise. Dessa forma, decidi por coletar os dados num período de três bimestres letivos, conforme mencionado anteriormente, de modo a ter informações referentes a um processo para uma análise baseada em um contexto.

O meu envolvimento com os alunos dessa turma como professor e pesquisador é um outro fator importante sob dois aspectos. Por um lado, esse envolvimento me permitiu observar o processo de um ângulo interno privilegiado, devido à proximidade que tal condição me dava dos alunos-sujeitos da pesquisa. Esse mesmo envolvimento com os alunos e com o processo como um todo, por outro lado, poderia comprometer a isenção que a interpretação dos dados de uma pesquisa requer. A decisão de ter as notas de um professor observador foi motivada pela necessidade de assegurar-me ao máximo de que a análise tivesse o maior nível possível de isenção.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados desta pesquisa serão descritos, individualmente, nas seções seguintes.

3.3.1 - Questionários

Hoinville, G e Jowell, R. (1978: 27) entendem que os questionários podem ser elaborados de muitos formatos e tamanhos, variando desde os 'altamente estruturados' até os 'semi-estruturados'. Independentemente do modelo que se adote, há regras que se

aplicam a todos. Um bom questionário deve ser planejado para atender especificamente aos objetivos do estudo a que ele se refere e deve ter algumas propriedades específicas, tais como ser claro, isento de ambigüidades e ter as questões bem distribuídas e elaboradas de forma a elicitare respostas o mais próximas possíveis da verdade.

Apliquei questionários 'semi-estruturados' pelo fato de permitirem uma maior flexibilidade de respostas por parte dos participantes, mesmo sabendo que nessa modalidade corre-se maior risco de ambigüidade nas respostas (Cohen, 1998). A utilização dessa modalidade de questionário me daria uma possibilidade a mais de captar as expectativas dos alunos quanto ao uso da *Internet* na aula de inglês e de elicitare as suas percepções.

Decidi pela aplicação de dois questionários, um preliminar (anexo III) e outro ao final (anexo IV) da coleta de dados. O questionário preliminar foi elaborado com o objetivo de levantar as expectativas dos aprendizes ao início da coleta de dados e o questionário final foi idealizado com o intuito de buscar confirmação das percepções emergidas da análise dos diários dos aprendizes. Esse questionário visava também verificar o nível de conforto do aprendiz em relação ao computador e à *Internet* após a coleta de dados. Essa informação foi contrastada com as respostas a perguntas similares constantes do questionário preliminar para avaliar a evolução do nível de conforto dos aprendizes.

3.3.2 - Teste de sondagem

Não houve classificação prévia para enturmação dos alunos que participaram desta pesquisa como está explicitado na seção 3.1 deste capítulo. Essa pesquisa é naturalista por analisar os dados coletados numa turma que não foi formada originariamente com o objetivo de pesquisa. Os alunos passam, como já mencionei anteriormente, por um processo seletivo para preenchimento das vagas, nos moldes dos exames vestibulares, com a diferença de não serem submetidos a prova de línguas estrangeiras. Por isso, com o intuito de verificarmos o conhecimento anterior que esse aluno trazia consigo, decidimos aplicar um teste de proficiência em língua inglesa escrita. Esse instrumento me ajudaria a determinar se o nível de conhecimento de inglês

que o aluno já trazia consigo poderia ter alguma influência nas suas percepções sobre o uso da *Internet* para aprendizagem de inglês.

O teste que adotamos foi o mesmo utilizado pelo Centro de Idiomas do CEFET-MG²¹ para classificar o aluno oriundo de outros cursos e que alega alguma experiência anterior em estudo de inglês. O teste, que pode ser visto no anexo V, foi aplicado na segunda aula.

3.3.3 - Diários dos aprendizes

Nunan (1989) define o estudo de diários como sendo relatos em primeira pessoa de uma experiência de aprendizagem ou de ensino de língua, documentada por meio de entradas regulares e simples em um diário pessoal e depois analisadas, levando-se em consideração padrões recorrentes e eventos dignos de nota. Nessa pesquisa decidimos pelos diários com base nas argumentações de Van-Lier (1994:66) e Nunan (1992:123), que avaliaram as entradas de diários como sendo particularmente valiosas para o pesquisador, pois fornecem *insights* sobre processos de aprendizagem que seriam difíceis, se não impossíveis, de serem obtidos através de qualquer outro instrumento.

Nunan (1992: 124), referindo-se aos trabalhos de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), diz que os diários têm também um grande potencial para investigação das estratégias e preferências de aprendizagens de aprendizes de línguas. Tendo essas argumentações como base, considero o diário o instrumento mais adequado para coletar as impressões dos informantes desta pesquisa. Dessa forma, instruí aos aprendizes escrevessem o diário avaliando a aula convencional e a aula no laboratório, sempre nos últimos dez minutos da aula. Os diários sobre as aulas convencionais foram adotados para estabelecer um parâmetro de comparação para as análises.

Miccoli (1987: 61) sugere ao pesquisador, tendo este decidido pelo diário como instrumento de coleta de dados, elaborar um guia contendo orientações específicas e claras sobre como manter um diário em sala de aula, além de exemplos de diários produzidos por alunos. Essa estratégia, aconselha a autora, pode evitar que alguns alunos negligenciem a produção dos diários, comprometendo o trabalho do pesquisador.

²¹ O Projeto Centro de Idiomas é um curso de extensão idealizado e gerenciado pela Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG, via Fundação CEFETMINAS. O objetivo do projeto é atender às comunidades interna e externa ao CEFET-MG, bem como viabilizar os projetos de pesquisas em Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como as experiências tanto com produção de diários quanto em participação como informantes em pesquisa eram novas para os alunos-participantes, decidi seguir a sugestão de Miccoli (1987). Mesmo tendo recebido as orientações, alguns alunos sentiram dificuldades na elaboração do diário, escrevendo entradas nos diários que, muitas vezes, não continham informações substanciais. Essa constatação endossa o que Cohen (1998) aponta como desvantagem no uso de diários: além da grande quantidade de dados que eles representam, esses dados podem não conter informações relevantes. Contudo, o uso dos diários mostrou ser de grande valia para analisarmos as percepções dos aprendizes quanto ao uso da *Internet* integrada à sala de aula de inglês.

3.3.4 - Notas de campo do professor-pesquisador

Mantive, durante o período das aulas em que foram coletados os dados, um diário de notas descritivas (Bogdan e Biklen, 1998) sobre as minhas experiências, impressões e observações como professor e pesquisador. As notas eram feitas ao final de cada aula, de forma bem resumida, devido ao fato de eu estar envolvido, como professor da turma, nas atividades da sala de aula.

Esses dados registram considerações técnicas, pedagógicas e as minhas percepções quanto ao andamento de cada aula no que se referia ao uso de recursos baseados na *Internet* para ensino de Inglês no CEFET-MG e quanto aos progressos dos aprendizes durante o período em que os dados foram coletados.

3.3.5 - Notas da professora observadora

Como dito na seção 3.3, o envolvimento do professor-pesquisador com os alunos e com o processo de coleta de dados como um todo, poderia ser um fator comprometedor da isenção na interpretação dos dados. Para evitar isso ocorresse, optei por contar também com as notas da professora observadora, conforme caracterização apresentada no item 3.2.3 dessa dissertação.

A sua participação no processo de coleta de dados consistiu em comparecer às aulas ambientadas no laboratório de informática e anotar suas considerações de caráter

técnico e pedagógico quanto ao andamento de cada aula, no que se referia ao uso de recursos baseados na Internet para ensino de Inglês e à atuação do professor e dos alunos naquele contexto.

Os dados gerados pelas notas da professora observadora foram de muita utilidade para a análise dos dados, tanto no sentido de endossar as notas do professor-pesquisador quanto no sentido de provocar reflexões e questionamentos nos pontos em que houve divergências de percepções entre as notas de ambos.

3.4 - Procedimentos de análise

O meu objetivo, como mencionado anteriormente, foi coletar e analisar as percepções de um grupo de aprendizes de inglês da primeira série do Ensino Médio no CEFET-MG, quanto ao uso da Internet na sala de aula com fins didáticos. Iniciei o processo de categorização e análise dessas percepções pelo levantamento do perfil dos aprendizes. Essa caracterização dos aprendizes foi feita a partir das informações geradas pelo questionário preliminar e pelo teste de sondagem inicial. As percepções dos aprendizes foram tabuladas a partir dos seus diários e contrastadas com informações advindas do questionário final e das notas de campo do professor-pesquisador comparadas às notas da professora observadora. A evolução do nível de conforto dos aprendizes frente ao computador e à Internet foi analisada a partir da contraposição dessas informações constantes dos questionários preliminar e final.

Para analisar os diários dos aprendizes, adaptei e utilizei os passos que Silva (2000: 50) utilizou para análise de dados de questionários abertos, a saber:

- a) Li os diários de cada participante e os resumi por palavras-chaves. Essa fase foi chamada de identificação das percepções e foi norteadada pela pergunta "o que temos aqui?".
- b) Identifiquei as percepções e as agrupei a partir das palavras-chaves. Essa foi a fase chamada de categorização e a pergunta foi "que percepções podem ficar juntas?".
- c) Validei a categorização utilizando o seguinte critério: seria considerada uma categoria aquela cujas percepções, ao serem agrupadas, tivesse sido mencionada por, pelo menos, 25% dos participantes. Dessa análise, obtive

quatro categorias de percepções positivas sobre as aulas no laboratório de informática. A pergunta foi "todas essas categorias podem ser categorias?".

- d) Na fase final denominei as categorias. A pergunta foi "qual é o melhor nome para essa categoria?".

As perguntas do questionário final, relativas à avaliação retrospectiva das atividades no laboratório de informática, bem como as notas de campo do professor-pesquisador e as notas da professora observadora, foram analisadas buscando levantar **em que** consistiam as percepções contidas ali e **como** elas se relacionavam com as percepções classificadas a partir dos diários dos aprendizes. Essa análise também foi feita por meio de palavras chaves, seguindo os mesmos princípios utilizados nas análises dos diários dos aprendizes.

Apresentei nesse capítulo o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Na seqüência, apresentarei e discutirei os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão feitas considerações sobre o uso de recursos da *Internet* integrados à sala de inglês, tendo como base os dados obtidos durante a coleta de dados. Iniciarei a apresentação dos resultados pela caracterização dos aprendizes-participantes da pesquisa, a partir dos dados gerados pelos questionários e pelo teste de sondagem. A seguir elucidarei as percepções dos aprendizes sobre as aulas no laboratório de informática e sobre as aulas convencionais.

A discussão das percepções dos aprendizes será feita a partir dos dados coletados nos diários dos aprendizes e na parte de avaliação retrospectiva das atividades no laboratório constante do questionário final. Tanto as notas de campo do professor-pesquisador quanto as notas da professora observadora passarão toda a discussão sempre em relação aos dados tabulados dos diários dos aprendizes.

4.1 - Perfil dos aprendizes-participantes²²

Para estabelecermos o perfil dos alunos-sujeitos da nossa pesquisa, utilizamos um questionário preliminar (anexo III) e um teste de sondagem (anexo V). Através dos dados do questionário preliminar verificamos que as idades dos alunos variam de 14 a 16 anos e que dez dos dezesseis alunos/sujeitos não tinham usado computadores antes da nossa pesquisa. Verifica-se também o fato que, dos outros seis alunos que declararam usar o computador no dia a dia, três usam a Internet para pesquisa e outros três a usam também para bate papo e para correspondência eletrônica. O teste de sondagem indicou que quinze dos dezesseis aprendizes têm conhecimento de inglês em nível elementar 1 e um aprendiz demonstrou ter conhecimento elementar em nível 2.

TABELA 4.1 - PERFIL DOS APRENDIZES-PARTICIPANTES

Nomes ²³	Idade	conh. de inglês (teste de sond.)	usa		porque / como
			computador?		
			sim	não	
MMS	14	Iniciante 1	sim		<i>office</i>
CFBL	14	Iniciante 1	sim		<i>office, jogos, Internet</i> finais de semana
CCC	14	Iniciante 1		não	falta tempo e interesse
CRS	14	Iniciante 1		não	não tem computador
DDOS	15	Iniciante 1		não	falta domínio e interesse
CEK	15	Iniciante 1		não	não tem computador
CSOC	15	Iniciante 1	sim		<i>office</i> e <i>Internet</i> às vezes
GMN	15	Iniciante 1		não	não sabe usar o computador
ALF	15	Iniciante 1		não	não tem computador
FDBB	15	Iniciante 2	sim		<i>office</i> e jogos
EMAS	15	Iniciante 1	sim		<i>office</i> e <i>Internet</i> p/pesquisa, chat e e-mail
FBS	15	Iniciante 1		não	não tem computador
JCS	15	Iniciante 1	sim		<i>office, Internet</i> p/ pesquisa, chat e e-mail
CBFP	16	Iniciante 1	sim		<i>office</i> e <i>Internet</i> para pesquisas
HEAA	16	Iniciante 1	sim		<i>office, jogos, Internet</i> p/pesq., chat, e-mail
IMC	16	Iniciante 1	sim		<i>office</i>

Fonte: questionário preliminar

²² Não fizemos um levantamento sócio-econômico dos aprendizes, mas em conversas informais foi possível detectar que grande maioria é oriunda da classe média. Mais de 70% sempre estudou em escolas públicas.

²³ Para preservar o anonimato dos aprendizes, foram usadas as iniciais dos seus nomes.

4.2 - Planejamento e cronograma do curso

Como mencionado anteriormente, planejei a integração de atividades baseadas na *Internet* ao currículo do curso visando uma maior diversidade de formas e meios de apresentação das atividades. Acredito que essa diversidade possa seja útil no sentido de poder atender a uma variedade maior de estilos de aprender dos alunos. Há também a vantagem de promover um grau maior de autonomia ao aprendiz. Uma atividade planejada para ser desenvolvida via *Internet* dá ao aluno um certo nível de independência do ambiente de aprendizagem convencional. Esse tipo de atividade pode ser executada fora da sala de aula convencional e sem a presença necessária do professor ou dos colegas de classe.

A título de exemplificação, pensemos numa situação comum em que um aluno não pôde comparecer a uma aula. Ao perder uma aula em que tenha sido proposta uma atividade de apresentação pessoal em pares, por exemplo, o aluno não terá a oportunidade de praticar uma função importante no processo de aprendizagem de línguas que é a de se apresentar (*introducing yourself*). Ao se propor que o aprendiz faça a sua inscrição num *site* de *keypal*, ele terá uma nova oportunidade de praticar essa função de uma forma autônoma, pois ele poderá executar a atividade de qualquer computador que esteja conectado à *Internet*, a qualquer momento, independentemente de um colega da sala de aula presencial ou do professor e de forma significativa (Belisle, 1996). Esse aluno perderá em termos de prática das habilidades orais que as atividades em pares na sala de aula convencional propicia, mas não terá perdido a oportunidade de usar a função estudada (auto apresentação) de forma significativa e para uma audiência real, isto é, para os correspondentes que vierem a se interessar em trocar mensagens com aquele aluno.

A força da integração de atividades baseadas na *Internet* à sala de aula convencional está, principalmente nos fatores *flexibilidade* e *independência* que tal integração pode conferir ao processo de ensino e aprendizagem de inglês. Como um único tipo de recurso didático não é capaz de atender a todos os requisitos do processo de aprendizagem que perpassa um curso de línguas, nem às necessidades individuais de todos os aprendizes ao mesmo tempo, a *Internet* se apresenta como um recurso com grande potencial de *flexibilidade*. Nela, a variedade de formas de se abordar o mesmo tipo de atividade aumenta a possibilidade de o aprendiz, em não se adaptando a uma

forma, poder compensar com o uso de outra. O aspecto *independência* é enfatizado por atividades baseadas na Internet que permitam ao aprendiz executá-las de forma desvinculada da sala de aula convencional, dos colegas de sala e/ou do professor.

Não há, a meu ver, uma fórmula ideal para se integrar uma página da *Internet* ao programa do curso. O uso de um *site* apropriado a uma dada situação de aprendizagem deve levar em conta questões de ordens técnicas, educacionais, artísticas, fatores de *design* e preferências pessoais. Retomando as observações feitas por McCormack e Jones (1997: 66), *design* é uma combinação de senso estético e objetivo prático. Cabe ao *designer* decidir o que é adequado ao seu projeto em particular, levando em consideração limitações tecnológicas e qual é a melhor forma de se apresentar o seu trabalho.

O professor e a escola, ao se decidirem pela integração das novas tecnologias de comunicação ao processo de ensino e aprendizagem, não devem perder de vista a sua função social voltada para a formação integral do indivíduo. É bom equipar e diversificar as salas de aula de inglês, desde que se preservem as finalidades didáticas, concentrando-se na criação, na gestão e na regulação de situações de ensino e aprendizagem.

4.3 - As atividades no laboratório de informática

Este projeto de integração de atividades baseadas na Internet à sala de aula convencional de inglês no CEFET-MG, como já esclarecemos anteriormente, teve como elemento básico o livro Reward volume 1. Como esse livro é adotado para todas as séries do ensino médio do CEFET-MG atualmente, a nossa tarefa foi a de verificar em quais pontos do livro inseriríamos as atividades baseadas na Internet.

Conforme o cronograma apresentado no anexo I, estão previstas quinze unidades a serem trabalhadas durante o ano letivo. O livro e demais recursos didáticos foram usados em sala de aula conforme os pressupostos da abordagem comunicativa. Para as atividades baseadas na *Internet*, os alunos foram encaminhados ao laboratório. Conforme pode ser observado no anexo II, as atividades usando recursos da Internet foram inseridas na programação do curso após terem sido trabalhados, na sala de aula,

Comentário: modificar a palavra figura - por quadro ou outra...

os pré-requisitos básicos para determinadas funções comunicativas. Dessa forma, o aprendiz, no laboratório, estava revisando o material estudado em sala de aula de forma contextualizada e significativa, ao mesmo tempo que estava sendo exposto a estruturas e vocabulário novos.

As atividades baseadas na *Internet* foram introduzidas na seguinte ordem:

1ª - Criar um endereço eletrônico gratuito pelo *site hotmail*.

2ª - Cadastrar-se numa página para correspondência eletrônica.

3ª - Enviar correspondências para pessoas cadastradas num lista de *keypals*.

4ª - Produzir texto para inserir numa *homepage* pessoal:

- inscrever-se num site para confecção de *homepage* pessoal;
- produzir um texto de apresentação pessoal para introduzir a *homepage*;
- produzir um texto (opcional) sobre tema livre para completar a *homepage*.

Para as atividades baseadas na Internet, planejamos ter dois alunos por computador. A estratégia de deixá-los em pares nos computadores decorreu da vontade de promover interação entre eles para que tentassem resolver dúvidas entre si antes de solicitarem a orientação do professor.

4.4 - As percepções dos aprendizes

Ao buscar na literatura referencial teórico para uma possível categorização das percepções dos alunos, que é um dos objetivos deste trabalho, constatei em Garman (1990: 305) que, por falta de conhecimento, ainda não há um consenso sobre o uso de alguns termos associados à compreensão, dentre os quais está o termo 'percepção'. Segundo o autor o termo é normalmente usado para o processamento inicial do *input*. Apesar dessa aparente falta de definição do termo, encontrei alguns trabalhos focalizando as percepções de aprendizes, nos quais me apoiei para usar a terminologia.

Lapp (1990: 5), utilizando-se de transcrições de entrevistas e de notas de campo do pesquisador, examinou as percepções de aprendizes sobre a implementação de tecnologia na sala de aula de matemática. O autor fez uma análise qualitativa dos seus dados. De forma parecida, Putnam (2000) analisou as percepções de aprendizes sobre o uso do computador como um instrumento para escrever. Os dados foram coletados por

meio de respostas dadas por escrito a algumas propostas de redação feitas pelo pesquisador.

Seymour (1996) pretendia elicitare as percepções dos aprendizes sobre quanto foi o ganho deles com a aula e relacionar esse ganho com alguns aspectos da pedagogia. A conclusão foi que é muito mais produtivo perguntar sobre o ganho do aluno do que perguntar sobre as coisas ele gosta ou valoriza nas suas aulas.

Todos esses trabalhos citados apresentam o uso do termo percepção de aprendizes sem defini-lo de forma precisa. Outros também o fazem: Holmes e Field, 1999; Beke e Mazur, 1996; Stowers, 1996. É nessa perspectiva que estamos também usando o termo 'percepção' neste trabalho.

As informações relativas às percepções dos aprendizes quanto às atividades baseadas na *Internet* foram organizadas em tabelas e gráficos, tendo como fonte os dados tabulados a partir das entradas dos diários dos alunos e das respostas dadas por eles ao questionário final. Entre outras informações, o questionário final serviu também para uma retrospectiva sobre as atividades desenvolvidas na *Internet*. Esse critério organizacional foi adotado com o objetivo de facilitar a visualização, a leitura e as análises das informações ali contidas. Assim, os gráficos não devem ser tomados como parâmetros para análises quantitativas dos dados, o que demandaria um tratamento estatístico que, além de não se adequar ao nosso objetivo, fugiria ao caráter de estudo de caso, conforme está explicitado no capítulo sobre metodologia.

Nas duas seções, a seguir, apresento e discuto, respectivamente, os dados levantados a partir das entradas nos diários dos aprendizes e cada uma das atividades desenvolvidas no laboratório de informática, à luz dos dados gerados pelo questionário final.

4.4.1 - Percepções registradas nos diários dos alunos

Nesta seção analiso as percepções dos aprendizes sobre as aulas de inglês. Apresento os dados que emergiram dos diários que os aprendizes escreveram tanto nas aulas convencionais quanto nas aulas em que foram utilizados recursos da *Internet*, as quais ocorreram no laboratório de computação, conforme mencionado anteriormente.

Os diários dos aprendizes formam um *corpus* com 208 diários, sendo 128 relativos às aulas no laboratório de informática. Os outros 80 diários referem-se às aulas

na sala de aula convencional. O critério que utilizamos para tabularmos as percepções dos aprendizes, a partir dos seus diários, foi o de identificarmos e registrarmos em uma tabela, com que frequência as opiniões deles se repetiam nos diários. Após esse estudo preliminar, cheguei às tabelas de percepções positivas e negativas sobre as aulas no laboratório de informática e sobre as aulas da sala de aula convencional. Essas tabelas originaram os gráficos que, como já foi mencionado antes, têm a função única de facilitar a visualização dos dados que passamos a discutir agora.

4.4.1.1 - Percepções positivas sobre as aulas no laboratório de informática

Como pode ser visto na tabela 4.2, identificamos nove percepções positivas dos alunos sobre as aulas de inglês ministradas no laboratório de computação. A finalidade de tais aulas foi integrar atividades baseadas na *Internet* às atividades da sala de aula convencional, conforme explicitado anteriormente. Classificamos essas nove percepções em quatro categorias, quais sejam: percepções sobre o ambiente de aprendizagem; percepções sobre o processo de aprendizagem; percepções sobre interações e percepções sobre integração.

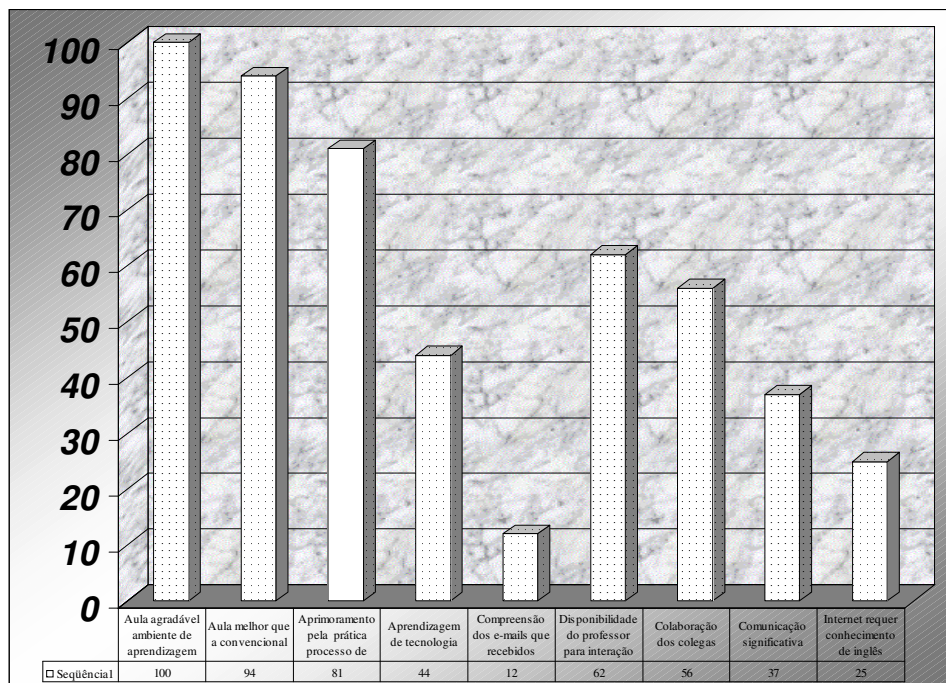
TABELA 4.2: PERCEPÇÕES POSITIVAS SOBRE AS AULAS NO LABORATÓRIO²⁴ - N=16

categorias	percepções	N	%
ambiente de aprendizagem	Aula agradável	16	100
	Aula melhor que a convencional	15	94
processo de aprendizagem	Aprimoramento pela prática	13	81
	Aprendizagem de tecnologia	07	44
	Compreensão dos e-mails que recebidos	02	12
interação	Disponibilidade do professor para interação	10	62
	Colaboração dos colegas	09	56
	Comunicação significativa	06	37
integração	Internet requer conhecimento de inglês	04	25

Fonte: diários dos aprendizes

²⁴ As percepções predominantemente positivas dos aprendizes-participantes desta pesquisa sobre o uso de atividades da *Internet* integradas à sala de aula convencional, dados o perfil desses alunos e o contexto em que estão inseridos, eram, até certo ponto, esperadas. Esse resultado segue a tendência de outros trabalhos como os de Frizler (1995), Lee (1998) e Graus (1999). Acredito que o valor deles para a Linguística Aplicada seja o registro de dados dessa natureza, para que, no futuro, ao se juntar todos os estudos de casos nessa área possamos ter uma quantidade tal de informações que permita conclusões mais gerais.

GRÁFICO 4.1: PERCEPÇÕES POSITIVAS SOBRE AS AULAS NO LABORATÓRIO - N=16



Fonte: diários dos aprendizes

Nesse ponto, passamos a discutir as percepções positivas dos aprendizes sobre as aulas no laboratório de informática, dentro de cada categoria.

I - Dentro da categoria percepções sobre o ambiente de aprendizagem classificamos as seguintes percepções:

- a- *A aula no laboratório é mais interessante, mais divertida, mais descontraída, mais produtiva*²⁵. 100% dos aprendizes mencionou essa percepção pelo menos uma vez em seus diários relativos às aulas no laboratório de informática, conforme pode ser lido nos seguintes extratos dos referidos diários:

²⁵ Apesar de não ter sido meu objetivo comparar as percepções dos aprendizes sobre as aulas convencionais e as aulas do laboratório, percebe-se nos dados uma tendência dos aprendizes a fazê-lo. Portanto, tais comparações foram feitas ao longo deste trabalho sempre que as considerei pertinentes à empreitada de interpretar as percepções dos aprendizes sobre as aulas no laboratório.

"É uma aula prática onde nada é cansativo e tudo é legal de fazer."
CBFP - diário do aprendiz em 11.09.00.²⁶

"Essa aula [no laboratório] é muito produtiva (...)" IMC - diário do aprendiz em 04.09.00.

- b- *As aulas no laboratório de informática são muito melhores que as aulas na sala de aula convencional.* Estou apresentando esse item separado do item "a" dessa categoria, pelo motivo de ter encontrado 94% de menções diretas a essa percepção, além das referências classificadas em "a". O gráfico das percepções positivas sobre as aulas no laboratório, apresentado na seqüência, ajuda na visualização da tabela 4.2 apresentada anteriormente. Eis alguns exemplos de entradas nos diários dos aprendizes que nos levaram a classificá-las aqui:

"As aulas no laboratório de informática são melhores, aprendemos muito." JCS - diário do aprendiz em 28.08.00.

"Prefiro estudar inglês na sala de informática porque não fica cansativo." FBS - diário do aprendiz em 04.09.00.

"(...) [T]ambém está aumentando a produtividade. Eu estou adorando estas aulas práticas, melhor que a teoria." CSOC - diário do aprendiz em 18.09.00.

É importante mencionar que 63% dos aprendizes citou, pelo menos uma vez em seus diários relativos às aulas convencionais, que preferia as aulas no laboratório. Esse dado não deve ser analisado como percepção negativa sobre a sala de aula convencional. Acredito que ele reitera a predominância de percepções positivas sobre o uso integrativo das tecnologias de informação e comunicação integrada à sala de aula de inglês.

II - Na categoria *percepções sobre o processo de aprendizagem* encontram-se as seguintes percepções:

- a- *Pude aprimorar o meu inglês (vocabulário e escrita) através da prática.* 81% dos aprendizes declararam em seus diários essa percepção, conforme pode ser verificado nos exemplos a seguir

"(...) [E]stá bem mais fácil aprender palavras em inglês (...)" MMS - diário do aprendiz em 04.09.00.

²⁶ As citações foram feitas da forma que foram escritas originalmente nos diários, questionários e notas de campo, ou seja, sem editoração.

"(...) *Essas aulas nos ajudam a praticar o inglês na escrita.*" FBS - diário do aprendiz em 18.09.00.

b- *Aprendi a lidar com a tecnologia.* 44% dos aprendizes perceberam como fator positivo das aulas no laboratório de informática, o fato de terem aprendido a lidar com a Internet, conforme os exemplos extraídos dos diários:

"*Este trabalho que estamos desenvolvendo é interessante e está dando oportunidade [às] pessoas que nunca tiveram contato com o computador de conhecer e aprender.*" EMAS - diário do aprendiz em 03.07.00.

"*Hoje a aula de inglês foi bastante interessante. Pude aprender coisas diferentes sobre inglês e sobre informática.*" CRS - diário do aprendiz em 04.09.00.

Ao confrontarmos essa informação emergida dos diários dos aprendizes com os dados tabulados a partir dos questionários preliminar e final sobre o uso da Internet e sobre o nível de conforto do aprendiz perante o computador e a Internet, podemos verificar como os dados se complementam e contribuem para a construção da validade interna desta pesquisa.

No questionário preliminar, nove aprendizes declararam serem usuários de computadores para processar textos e para jogar. Dos nove, seis aprendizes já eram também usuários da Internet para correspondência eletrônica em português, para bate-papo também em português e para pesquisas escolares. Os outros sete aprendizes participantes dessa pesquisa não tinham tido, até o início da nossa coleta de dados, nenhum contato com o computador, seja como processador de textos ou para acesso à Internet, conforme tabela 4.3.

Depreende-se da tabela 4.3, a seguir, que 44% dos aprendizes-participantes da pesquisa não usavam nem o computador nem a Internet antes desta pesquisa. Esse dado é confirmado pelas percepções tabuladas a partir dos diários dos aprendizes onde os mesmos 44% dos aprendizes declaram terem aprendido a lidar com a tecnologia da comunicação como resultado subjacente às atividades baseadas na *Internet* integradas ao programa do curso de inglês do CEFET-MG, conforme pode ser visto na tabela 4.2 e no gráfico 4.1 das percepções positivas sobre as aulas no laboratório de informática.

Tomando-se também os níveis de conforto²⁷ que cada aprendiz declarou ter frente ao computador e à Internet nos questionários preliminar e final, podemos observar que dos dez aprendizes (63%) que não usavam a Internet antes do início da pesquisa, sete (44%) aprenderam a usá-la e sentem-se confortáveis como novos usuários dessa tecnologia. Os outros três aprendizes (19%), que também não usavam a Internet antes do início desta pesquisa, declararam nos seus diários terem aprendido a usá-la mas o nível de conforto que declararam sentir no questionário preliminar permaneceu inalterado no questionário final.

Seis aprendizes (38%) afirmaram, no questionário preliminar, já serem usuários da Internet anteriormente à nossa pesquisa. Três deles (19%) passaram a se sentir mais confortáveis frente à Internet e frente ao computador após o curso que gerou esses dados, conforme declarações feitas no questionário final. Outros dois aprendizes (13%) mantiveram inalterados os seus respectivos níveis de conforto e um dos aprendizes (6%) declarou ter diminuído o seu nível de conforto frente ao computador e ao 'bate-papo' na Internet. Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico a seguir, que mostra a utilização do computador e da Internet pelos aprendizes participantes desta pesquisa.

TABELA 4.3: Utilização do computador pelos aprendizes antes e depois da pesquisa - N=16

		N	%
Experiência com o computador antes da pesquisa	Não usavam o computador	07	44
	Já usava o computador	09	56
Nível de conforto com o computador ao final da pesquisa	Nível de conforto maior ao final da pesquisa >	11	69
	Nível de conforto menor ao final da pesquisa <	01	06
	Nível de conforto igual ao final da pesquisa =	04	25
Uso do computador antes da coleta de dados	Processador de textos e jogos	03	19
	Internet: e-mail, chat, pesquisas	04	25
	Internet para pesquisas	02	13

Fonte: questionários preliminar e final

²⁷ Entenda-se por 'nível de conforto' no presente trabalho à sensação geral de bem estar perante o computador e à Internet declarada pelo aprendiz nos questionários preliminar e final, bem como nos seus diários.

III - Estamos classificando as percepções dos aprendizes sobre o relacionamento deles entre si, com o professor-pesquisador e com correspondentes via Internet sob a categoria **interação**, como se segue:

a- 63% dos aprendizes, pelo menos em um momento das suas entradas nos diários, referem-se ao *professor como sendo atencioso e presente nas aulas do laboratório de informática*. Os exemplos a seguir ilustram essa percepção dos aprendizes:

"A aula hoje foi diferente, mais legal, mais interessante (...) e o professor estava sempre presente." CCC - diário do aprendiz em 05.06.00.

"O professor foi atencioso, ensinou para nós e tirou dúvidas que tínhamos na hora." CBFP - diário do aprendiz em 03.07.00.

Essa percepção dos aprendizes sobre a figura do professor e a sua forma de interação com a turma encontra ressonância nas notas da professora-observadora quando em sua primeira aula observada ela escreve:

"O professor tem uma grande tolerância ao caos. Essa parece ser uma característica importante para que aulas nesse contexto sejam produtivas." notas da Prof.^a observadora em 05.06.00.

Discutindo essa nota com a professora-observadora, eu quis saber que importância ela atribuía ao que ela havia denominado 'tolerância ao caos' para que o processo de ensino e aprendizagem fosse bem sucedido. Ela argumentou que como aquela era a primeira aula no laboratório, seria esperado que a ansiedade dos alunos gerasse um barulho maior que o do dia-a-dia. Como a essa ansiedade natural somou-se um atraso de dez minutos para iniciar a aula devido a problemas em se encontrar a chave para abrir a porta do laboratório e, mais tarde, problemas com a conexão de quatro terminais de computadores que afinal não se efetivou. Se o professor não tivesse essa 'tolerância ao caos', possivelmente os alunos não se manteriam motivados a continuarem participando das atividades baseadas no laboratório de informática.

Apesar de a princípio eu não ter muita empatia com a turma, como pode ser visto na análise das percepções negativas dos aprendizes sobre as aulas convencionais, mais à frente neste capítulo, essa chamada 'tolerância ao caos' pode ser vista como uma característica minha como professor. Assim, considero que as possíveis interferências

de graus diferentes de tolerância ao caos tenham na percepção de aprendizes submetidos a atividades baseadas na Internet em concomitância com as aulas convencionais de inglês sobre os seus processos de aprendizagem, seja um tópico para futuras pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

b- *Os alunos ficam mais interessados, mais participativos e se ajudam mutuamente.* Dessa forma 56% dos aprendizes-participantes desta pesquisa perceberam essa particularidade da interação entre eles como positiva nas aulas ministradas no laboratório de computação. Os exemplos seguintes, extraídos dos diários dos aprendizes, ilustram essas percepções.

"(...) [T]enho um pouco de dificuldade para mexer com e-mail pois é a primeira vez. Mas é ótimo tenho muita ajuda do meu professor e dos meus colegas." MMS - diário do aprendiz em 05.06.00.

"Hoje mandamos e-mail, (...) os colegas ajudam bastante (...)." CCC - diário do aprendiz em 03.07.00.

Essa percepção do foco na colaboração entre os aprendizes aponta para uma tendência a enfatizar a autonomia do aprendiz, como pode ser constatado na revisão bibliográfica sobre esse tema. A autonomia no ambiente de aula intermediada pelo computador, ou onde as TICs são usadas como recursos didáticos complementares aos outros recursos convencionalmente usados para ensinar inglês, como é o caso tratado aqui, pode ser constatada pela presença de fatores como a colaboração entre os aprendizes e a menor intervenção do professor como controlador das interações e distribuidor de turnos.

Tanto as notas de campo do professor-pesquisador quanto as notas da professora-observadora confirmam essa percepção dos aprendizes. Em minhas notas de campo, a partir da segunda aula no laboratório de computação, pode-se observar uma grande recorrência de comentários que denotam essa mudança de foco do professor para o aprendiz, como nos exemplos a seguir:

"De um modo geral os alunos me requisitam menos do que nas outras aulas, o que denota maior autonomia deles." notas de campo do prof.-pesquisador em 26.06.00.

"Os alunos estão cada dia mais autônomos. Chegaram, ligaram os computadores e abriram suas caixas postais. (...) A minha presença praticamente não foi notada hoje na sala de aula. Houve um momento em que saí para ir ao banheiro e não houve cobranças com relação à minha ausência." notas de campo do prof.-pesquisador em 03.07.00.

"(...) *O professor se desloca para o outro extremo da sala e a sua presença parece não ser notada (...). Os alunos estão completamente envolvidos pela atividade.*" notas da professora observadora em 03.07.00.

Tivemos oportunidade de verificar na ampla bibliografia sobre autonomia do aprendiz em ambientes onde o computador seja usado para intermediar ou para auxiliar a aprendizagem de línguas de alguma forma, bem como em estudo sobre o assunto que fizemos como trabalho final da disciplina Seminário de tópico variável em *Linguística Aplicada: Estratégias de Aprendizagem*, que cursei no segundo semestre de 1999, como créditos para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG/FALE, Parreiras (no prelo), essa questão da autonomia do aprendiz frente a esses novos recursos tecnológicos, que se nos apresentam como novas possibilidades pedagógicas para o ensino de línguas, sugere um campo promissor de investigações científicas para os pesquisadores da *Linguística Aplicada*.

c- *Comunicação real com pessoas de diferentes partes do mundo*. Essa percepção foi registrada por 38% dos aprendizes em seus diários e traz para a nossa discussão a importância que a interação real, isto é, com interlocutores que *a priori* não têm uma função pedagógica, pode ter para a aprendizagem de línguas. Sabe-se por diversos estudos que o objetivo maior de um aprendiz de línguas é o de entender e se fazer entender naquela língua. Podemos notar pelas entradas nos diários dos aprendizes, compiladas a seguir, que a comunicação real, como os próprios aprendizes chamaram a atividade de troca de correspondência eletrônica ou a interação autêntica, é um fator motivacional e certamente facilitador do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essa percepção dos aprendizes segue a tendência de estudos feitos por autores como Paiva (1999), Blin (1999), Lee (1998), Khan (1997), entre outros apresentados na revisão da literatura. Sem a pretensão de entrar no mérito filosófico e conceitual do termo autenticidade, acredito que a integração da *Internet* à sala de aula seja especificamente profícuo para o ensino da língua inglesa devido à grande quantidade de informação disponível na *Internet* nesse idioma. Os aprendizes se pronunciaram sobre essa questão da seguinte forma:

"Gostei da aula de hoje pois construí a minha homepage e de quebra ainda aprendi algumas palavras novas com o [keypal]." CFBL - diário do aprendiz em 11.09.00.

"Nós fizemos uma aula prática que exercita bem o inglês e mandamos mensagens para outras pessoas em inglês. Isso é legal, porque ao mesmo tempo que aprendemos como nos comunicar exercitamos a escrita também." CBFP - diário do aprendiz em 03.07.00.

IV - Na categoria **Integração** estamos classificando as percepções dos aprendizes sobre o papel da Internet no processo de aprendizagem de inglês ao se integrar esse recurso ao programa do curso de inglês.

a- 25,0% dos aprendizes-participantes desta pesquisa afirmaram em seus diários que *a Internet está diretamente relacionada à língua inglesa*. Alguns argumentaram assim:

"(...) [I]nglês se encaixa com Internet. Professor, esta foi uma ótima opção para complemento das aulas e para maior aprendizado." CRS - diário do aprendiz em 03.07.00.

"O uso da informática com o inglês ajuda muito (...)." FBS - diário do aprendiz em 04.09.00.

b- Um aprendiz (6%)²⁸ especulou sobre a conveniência de se *integrar também atividades de 'bate-papo' em inglês via Internet (Chat)* para aprendizagem de inglês. A argumentação foi registrada no seu diário da seguinte forma:

"(...) [T]enho uma sugestão: que tal a gente entrar numa sala de bate-papo em inglês? Seria legal, não acha?" CFBL - diário do aprendiz em 18.09.00.

A ferramenta "bate-papo" (*Chat*) em inglês não foi utilizada nesta pesquisa por duas razões. A primeira foi que considerei que o nível de conhecimento de inglês dos alunos dessa turma não era, talvez adequado, baseando-me em trabalhos como os de Frizler (1995), Warschauer (1999), Souza (2000), entre outros que estão comentados na revisão bibliográfica, nos quais se diz que para participar de bate-papo em inglês via *Internet* o aluno precisa estar num estágio mais avançado de domínio da língua. Esse, como já foi delineado anteriormente neste trabalho, não é o perfil dos aprendizes-participantes dessa pesquisa.

²⁸ Esse dado não consta das tabelas 4.2 nem do gráfico 4.1 devido ao fato de representar índice menor que 25%, conforme o critério de classificação que adotamos.

O segundo motivo que nos levou a não incluir atividades de "bate-papo" via *Internet* em inglês na nossa coleta de dados foi a exigüidade do tempo que tivemos entre a coleta de dados, a análise dos mesmos, a redação e a defesa desta dissertação de mestrado.

O uso do *chat* em sala de aula de inglês como atividade para promoção de aprendizagem de inglês para alunos iniciantes é também um tópico que merece investigações mais detalhadas.

4.4.1.2 - Percepções negativas sobre as aulas no laboratório de informática

A tabela 4.4 mostra as percepções negativas dos aprendizes sobre as aulas no laboratório de computação. Seguindo a tendência dos dados apresentados por pesquisadores como Frizler (1995), Paiva (1999), Waschauer (1999), Graus (1999), Lamy e Goodfellow (1999) entre outros mencionados no capítulo da revisão bibliográfica, o ponto negativo mais citado pelos aprendizes-participantes desta pesquisa refere-se a problemas tecnológicos como computadores com defeito, baixa velocidade de processamento, conexões demoradas ou que não se efetivam, conforme depoimentos registrados nos diários dos aprendizes:

"A aula estava muito boa apesar da demora para conseguirmos ligar os computadores (...)" MMS - diário do aluno 19.06.00

"Hoje a aula foi legal. Nós fizemos uma página na Internet. O que atrapalhou foi o defeito do computador, (...)" FBS - diário do aluno 28.08.00

"Hoje a aula poderia ser melhor, se os computadores não dessem problemas, (...)" DDOS - diário do aluno 11.09.00

Esses problemas tecnológicos foram uma constante também nas notas de campo do professor-pesquisador. Tais problemas estão presentes em 90% das notas escritas pelo professor e em 80% das notas da professora orientadora:

"Alguns computadores não funcionam a contento." Notas da professora observadora em 05.06.00

"Após 30 minutos tentando conexão, o professor foi informado por um monitor da graduação em engenharia que aquele laboratório não estava conectando. Havia algum problema no Departamento de Recursos em Informática." Notas da professora observadora em 04.09.00

"(...) só havia oito computadores nesse laboratório. O laboratório que usamos normalmente está interditado para manutenção (...). Duas alunas tiveram problemas com a conexão que não se estabelecia. Eu as acompanhei a um outro laboratório e o problema continuou (...)" notas de campo do professor-pesquisador em 28.08.00

"(...) não tivemos problemas de conexão à Internet, a não ser a lentidão de dois terminais." notas de campo do professor-pesquisador em 04.09.00

Outro ponto que gerou ansiedade em alguns alunos foi a demora para receber respostas das correspondências eletrônicas enviadas por eles. 44% dos aprendizes registraram em seus diários essa preocupação e o professor-pesquisador também percebeu essa ansiedade registrando em suas notas de campo.

"Alguns alunos se mostraram ansiosos por não terem recebido respostas às suas correspondências ainda." notas de campo do professor-pesquisador em 28.08.00

"(...) estou inseguro quanto ao recebimento e envio de e-mails." CSOC - diário do aluno 28.08.00

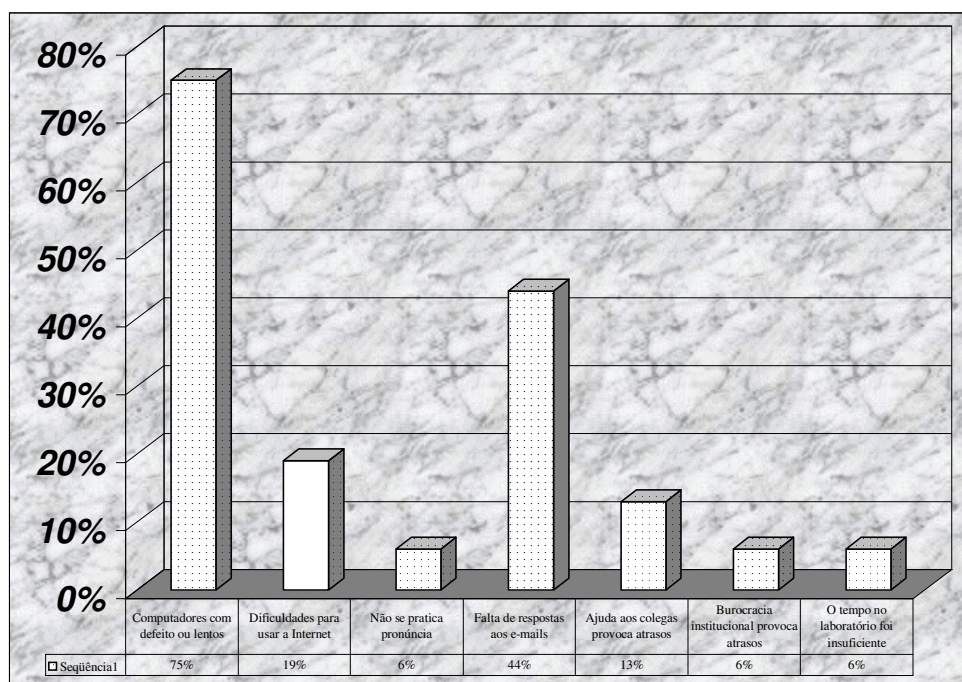
Os outros pontos citados nos diários como negativos estão abaixo de 20%, conforme pode ser observado na tabela 4.4 e no gráfico correspondente à tabela. Consideramos que, pela baixa frequência com que tais pontos apareceram nos diários dos aprendizes, sejam desnecessárias maiores análises.

TABELA 4.4: PERCEPÇÕES NEGATIVAS SOBRE AS AULAS NO LABORATÓRIO - N=16

categorias	percepções	N	%
Ambiente de aprendizagem	Computadores com defeito ou lentos	12	75
	Dificuldades para usar a <i>Internet</i>	03	19
Processo de aprendizagem	Não se pratica pronúncia	01	6
Interação	Falta de respostas aos <i>e-mails</i>	07	44
	Ajuda aos colegas provoca atrasos	02	13
	Burocracia institucional provoca atrasos	01	6
Integração	O tempo no laboratório foi insuficiente	01	6

Fonte: diários dos aprendizes

GRÁFICO 4.2: PERCEPÇÕES NEGATIVAS SOBRE AS AULAS NO LABORATÓRIO - N=16



Fonte: diários dos aprendizes

4.4.1.3 - Percepções positivas sobre as aulas convencionais.

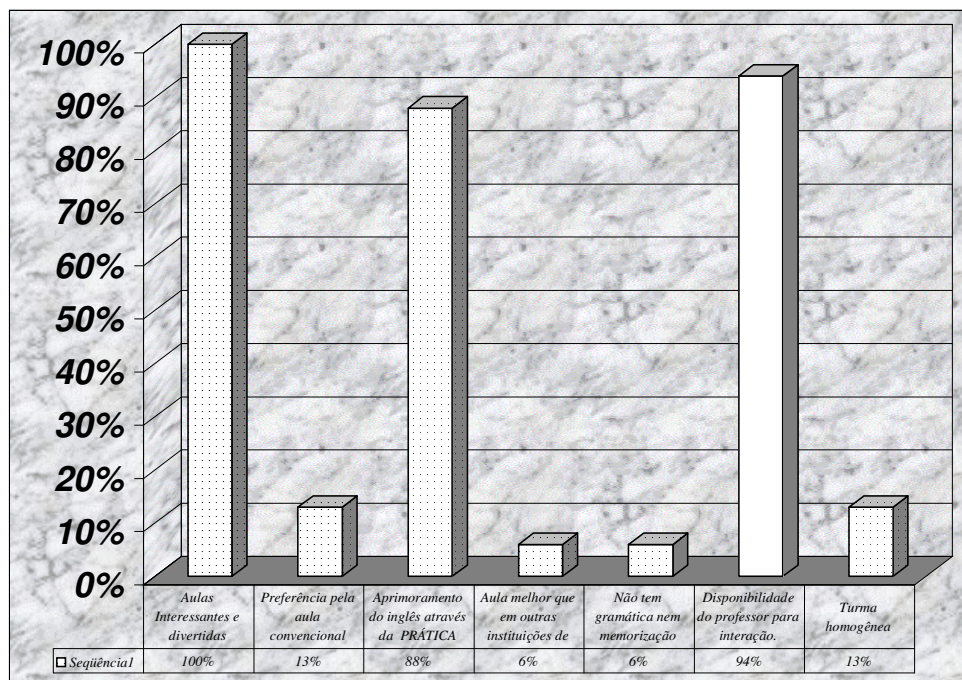
Analisando a tabela das percepções positivas dos aprendizes sobre as aulas convencionais, identificamos sete que foram classificadas, segundo os mesmos critérios de categorização explicitados no capítulo de metodologia, nas categorias: percepções sobre o ambiente de aprendizagem; percepções sobre o processo de aprendizagem; percepções sobre interação e percepções sobre integração. Essa categorização pode ser melhor visualizada na tabela 4.5 e no gráfico (4.3) a seguir:

TABELA 4.5: PERCEPÇÕES POSITIVAS SOBRE AS AULAS CONVENCIONAIS - N=16

categorias	percepções	N	%
ambiente de aprendizagem	Aulas Interessantes e divertidas	16	100
	Preferência pela aula convencional	02	13
aprendizagem	Aprimoramento do inglês através da PRÁTICA	14	88
	Aula melhor que em outras instituições de ensino	01	06
	Não tem gramática nem memorização	01	06
interação	Disponibilidade do professor para interação.	15	94
	Turma homogênea	02	13

Fonte: diários dos aprendizes

GRÁFICO 4.3
PERCEPÇÕES POSITIVAS SOBRE AS AULAS CONVENCIONAIS - N=16



Fonte: diários dos aprendizes

Conforme está apresentado no capítulo de metodologia, os diários dos aprendizes sobre as aulas convencionais tiveram a função de fornecer parâmetros de análise das percepções dos aprendizes sobre as atividades desenvolvidas no laboratório de informática, à luz das suas percepções sobre as aulas convencionais. Passo, a partir desse ponto, a discutir as percepções positivas dos aprendizes sobre as aulas convencionais de inglês, dentro de cada categoria apresentada anteriormente.

I - Na categoria **percepções sobre o ambiente de aprendizagem** enquadrámos as percepções:

- a- *As aulas são interessantes e divertidas.* 100% dos aprendizes mencionou essa percepção pelo menos uma vez em seus diários sobre as aulas convencionais, conforme exemplos a seguir:

"A aula foi muito boa, divertida, etc." GMN - diário do aprendiz em 29.05.00.

"A aula hoje foi divertida e interessante (...)" EMAS - diário do aprendiz em 12.06.00.

Comparando essa percepção com a percepção classificada na mesma categoria nas aulas de laboratório, percebemos que, em ambos os casos, 100% dos alunos se posicionaram positivamente com relação aos dois ambientes de aprendizagem. Contudo, nota-se que, enquanto para a caracterização das aulas no laboratório os alunos utilizaram vários adjetivos diferentes, para caracterizarem as aulas convencionais eles usaram dois adjetivos: interessante e divertido.

Apesar de não ser relevante para este trabalho, decidi incluir esse dado a título de registro. Dessa forma, 13% dos alunos manifestou, em seus diários, preferência pelas aulas convencionais, como podemos verificar a seguir:

"Gostei de retornar às aulas na sala. Acho que na sala de aula eu consigo aprender mais." ALF - diário do aprendiz em 12.06.00.

II - Na categoria **percepções sobre o processo de aprendizagem**, classificamos as seguintes percepções:

- a- *Pude aprimorar o meu inglês (produção e compreensão orais) através da 'prática'.* 88% dos aprendizes disseram isso em seus diários, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

"As aulas são boas, pois não é uma aula de ficar escrevendo e copiando o tempo todo, são aulas práticas, que aprende-se pronúncia (...)" CEK - diário do aprendiz em 17.04.00.

"O professor deu a aula com cassetes e vídeo. (...) Os colegas aprenderam tudo sobre a fita de vídeo e eu gostei desta aula." CBFP - diário do aprendiz em 22.05.00.

Dos alunos que mencionaram a prática como um dos aspectos positivos da sala de aula convencional, 38% fizeram menção direta ao desenvolvimento das habilidades orais, isto é, produção e compreensão oral, como se vê nos exemplos a seguir:

"(...) [A]prendemos melhor ouvindo os americanos falarem (...)."
CFBL - diário do aprendiz em 22.05.00.

"O material usado [fita cassete] ajuda muito no entendimento das pessoas falando inglês." CEK - diário do aprendiz em 12.06.00.

Ao compararmos os 88% dos alunos que consideraram a prática das habilidades orais como ponto positivo sobre o processo de aprendizagem na sala de aula convencional, com os 81% que consideraram a prática das habilidades escritas (produção e compreensão de textos escritos), como ponto positivo das aulas no laboratório de informática, conforme exposto anteriormente, podemos perceber um padrão de coerência nas anotações dos alunos em seus diários. Eles percebem os ambientes diferentes de aprendizagem aos quais foram expostos, de forma distinta e coerente. Acreditamos que esse seja um outro fator a conferir validade interna à nossa pesquisa.

b - *Não tem gramática nem memorização.* 6% dos aprendizes perceberam o fato de a gramática ser ensinada subrepticiamente e o fato de se ensinar basicamente a partir da prática das funções de linguagem, como sendo pontos positivos das aulas convencionais. O exemplo a seguir ilustra:

"Os pontos positivos de nossas aulas é que estou aproveitando muito sem aquela coisa chata de gramática e não precisamos ficar decorando coisas." CSOC - diário do aprendiz em 17.04.00.

III - Na categoria **interação**, classificam-se as percepções dos aprendizes sobre o relacionamento deles entre si, e com o professor-pesquisador na sua aula convencional.

a- *O professor é atencioso, bom, calmo.* 94% dos aprendizes, referem-se ao professor como sendo bom, atencioso e calmo nas aulas convencionais, conforme os exemplos a seguir:

"(...) [O] professor é bastante compreensivo e paciente." EMAS - diário do aprendiz em 22.05.00.

"[O] professor estava como sempre, super legal e atencioso." ALF - diário do aprendiz em 12.06.00.

"(...) [O] professor ajudou muito nesta aula, apesar da falta do material por parte dos alunos." IMC - diário do aprendiz em 02.10.00.

Há alguns aspectos interessantes a serem observados nessa percepção: a diferença percentual entre as percepções dos aprendizes sobre o professor na sala de aula convencional em comparação com as aulas no laboratório; a disparidade observável entre as percepções dos aprendizes sobre o professor nas aulas convencionais e as percepções do professor sobre os alunos nesse mesmo contexto e o papel do professor na sala de aula convencional.

Enquanto 94% dos aprendizes referem-se, em seus diários, ao professor como tendo sido atencioso e calmo na sala de aula convencional, nas aulas de inglês ambientadas no laboratório de informática, 62% dos aprendizes tiveram percepção semelhante sobre o professor. Embora haja essa diferença de 32% favorável à atuação do professor na sala de aula convencional, nas percepções negativas dos alunos sobre as aulas no laboratório, ou mesmo na sala de aula convencional, não houve menção ao professor. Essa informação parece apontar para uma tendência a um maior nível de autonomia do aprendiz em ambientes de aprendizagem onde o professor não fica em evidência, como é o caso das aulas de inglês que integram as tecnologias da informação e da comunicação ao processo de ensino e aprendizagem de inglês, conforme está posto na seção que trata do tema autonomia do aprendiz no capítulo da revisão bibliográfica.

Alguns trechos das notas de campo do professor-pesquisador e da professora observadora parecem reforçar a nossa interpretação da tendência à autonomia do aprendiz com relação ao professor, como mostram os exemplos a seguir:

"Os alunos estão cada dia mais autônomos. Chegaram, ligaram os computadores e abriram as suas caixas postais." prof-pesq em 03.07.00.

"[Os alunos] me solicitaram muito pouco hoje. Só para ajudá-los a encontrar o caminho para editar a' homepage'." prof-pesq em 04.09.00.

"O professor (...) sai da sala para atender ao chamado de alguém no corredor. A sua ausência não parece ser observada pelos alunos(...)." prof.-observ em 11.09.00.

Diante desses dados, consideramos a questão da autonomia do aprendiz em ambientes de aprendizagem com foco no aprendiz um tópico para investigações futuras.

Outro aspecto que os dados revelam é a diferença que se pode observar entre as

percepções dos alunos sobre o professor-pesquisador nas aulas convencionais e as percepções do professor-pesquisador sobre a sua própria atuação e a da turma como um todo, nesse mesmo ambiente. Como vimos anteriormente, o professor, na sala de aula convencional, foi avaliado positivamente por 94% dos aprendizes. O professor-pesquisador, referindo-se às mesmas aulas em suas notas de campo, registra a sua performance de forma diferente, conforme os exemplos seguintes extraídos das suas notas de campo:

"(...) Hoje mal pude esperar para encerrar a aula. Tenho ficado muito cansado com as aulas nessa turma." nota de campo do professor-pesquisador em 17.04.00.

"(...) Sempre termino a aula nessa turma sentindo cansaço nas cordas vocais. Estou com dor de cabeça e desmotivado a trabalhar com esse grupo de alunos." nota de campo do professor-pesquisador em 08.05.00

Percepções tão diferenciadas sobre a relação professor-aluno na sala de aula convencional, contrapondo-se às mudanças observadas na relação do mesmo professor com os mesmos alunos nas aulas conduzidas no laboratório de informática, conforme analisamos anteriormente, parecem indicar fatores presentes na sala de aula integrativa que talvez interfiram positivamente nessa relação. A existência ou não de tais fatores pode ser um tema que mereça pesquisas mais aprofundadas.

O papel do professor no ambiente convencional de sala de aula em relação ao seu papel na sala de aula integrativa é também uma discussão que emerge da comparação entre as percepções dos aprendizes e as do professor-pesquisador sobre esses ambientes de aprendizagem de inglês. Como pode ser observado nas notas do professor-pesquisador sobre as aulas convencionais, apresentadas anteriormente nessa seção, o professor registra problemas de relacionamento com a turma em suas notas de campo relativas às primeiras aulas convencionais. Essas notas do professor, sobre os fatores que desestabilizaram a sua aula e o levaram a se indispor com a turma, parecem indicar o papel controlador dos professores em salas de aula convencionais.

Tsui (1995), Swain (1985), entre outros, perceberam que, na sala de aula convencional, o professor controla e distribui os turnos. Parece que no caso que estamos analisando, o professor, ao ser interrompido por intervenções que não dizem respeito ao que ele está enunciando, se sente agredido de alguma forma. Isso pode ter gerado a indisposição relatada nas notas de campo do professor-pesquisador. Essa atitude parece

estar de acordo com a bibliografia sobre interação e papel do professor apresentada na revisão bibliográfica.

Esse comportamento não se verifica nas aulas no laboratório de informática, o que parece indicar uma tendência a mudança do foco do professor para o aprendiz, em ambientes de aprendizagem onde o professor perde a evidência.

O papel do professor em ambientes de aprendizagem nos quais as tecnologias da comunicação e da informação estejam integradas às atividades convencionais apresenta-se como um foco importante de pesquisa no campo da Lingüística Aplicada ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras.

É interessante observar que nos diários dos aprendizes sobre os pontos positivos da aula convencional não há referência às interações dos aprendizes entre si, apesar de 12% deles perceberem a homogeneidade da turma como ponto positivo. Isso parece reforçar a posição centralizadora do professor na sala de aula convencional, em detrimento das inter-relações dos aprendizes.

4.4.1.4 - Percepções negativas sobre as aulas convencionais.

TABELA 4.6: PERCEPÇÕES NEGATIVAS SOBRE AS AULAS CONVENCIONAIS - N=16

PERCEPÇÕES	N	%
O professor fala só em inglês	05	31
Os colegas conversam muito	03	19
A aula é monótona (falta novidades nas aulas)	04	25
Estamos atrasados com a matéria	02	13
Não gosto do livro	01	06
Tenho medo de errar perante os colegas	01	06

Fonte: diários dos aprendizes

Essa é uma percepção que, a meu ver, mereceria uma pesquisa longitudinal no sentido de verificar a progressão dessa percepção. Será que com o decorrer do tempo essa atitude do professor passaria a ser percebida por esses alunos de forma positiva?

Com relação à discussão sobre a validade ou não de o professor falar apenas na língua estudada na sala de aula de inglês, acredito que a sala de aula é o ambiente

principal que o aprendiz brasileiro tem para receber insumos e para interagir em inglês. Por isso, penso que o professor deva usar o máximo possível a língua inglesa em suas aulas, mesmo para aprendizes iniciantes, como é o caso dos aprendizes-participantes dessa pesquisa, conforme caracterizados anteriormente. Quando digo que o professor deve usar a língua alvo o máximo possível, estou querendo dizer que esse uso deve ser equilibrado. Isto é, quando o professor percebe que algo importante para o desenvolvimento lingüístico do aprendiz não tenha ficado claro, ele não deve relutar em usar a língua materna para garantir a compreensão.

Esse preâmbulo sobre a minha opinião quanto ao uso da língua alvo pelo professor de língua estrangeira na sala de aula tem o objetivo de introduzir uma questão levantada pela professora-observadora da nossa pesquisa quanto às aulas no laboratório de informática. A discussão teve lugar logo após a primeira aula observada pela professora-observadora. Ao discutirmos a aula, a professora-observadora apresentou as suas notas onde pode ser lido:

"O professor começou a aula [16:55] dando as instruções em inglês, mas agora [17:05] usa mais a LI." notas da prof.^a-observadora em 05.06.00.

O professor-pesquisador, versando sobre o mesmo tema, escreveu em suas notas de campo:

"(...) Dei as instruções iniciais em inglês e, à medida que a minha ajuda passou a ser mais solicitada pelos alunos, principalmente para resolver problemas com a tecnologia, eu passei a usar a língua materna." notas de campo do prof.-pesquisador em 05.06.00.

Com propriedade, a professora-observadora ponderou, na conversa que tivemos sobre as nossas notas, após a aula, que o uso do inglês pelo professor, naqueles momentos em que os alunos solicitavam ajuda sobre tecnologia ou sobre a língua inglesa, seria uma ótima oportunidade de uso real do inglês, pela negociação de significados que esse tipo de interação representa.

"(...) Positivo em tudo: [a integração de atividades baseadas na Internet à aula convencional de inglês] cria uma ampla possibilidade de interação real, mas ela se dá na LI." notas da prof.^a-observadora em 05.06.00.

Esse ponto levantado pela professora-observadora é relevante, apesar desse não ter sido o foco da nossa pesquisa. Avaliei a minha decisão de usar a língua materna

como tendo sido motivada pela necessidade que senti, naquele momento, de tentar evitar que possíveis problemas dos alunos com o uso da tecnologia os impedissem de concluir a atividade proposta para aquela aula, cujo objetivo era desenvolver as habilidades escritas. Sobre a interação aluno-aluno e aluno-professor no laboratório de informática, a professora-observadora escreveu em suas notas:

"(...) Os alunos recorrem ao professor para problemas com o computador e aos colegas para inglês." notas da prof.^a observadora em 05.06.00.

Com relação ao objetivo da aula, a professora-observadora escreveu o seguinte:

"(...) O ritmo do grupo é assegurado. As telas [=páginas da Internet acessadas pelos alunos] estão vindo em inglês. Leitura garantida." notas da prof.^a-observadora em 05.06.00.

Essa observação me permite avaliar que o objetivo da aula, o de criar condições de desenvolvimento das habilidades escritas, como dito anteriormente, parece ter sido alcançado.

II- O ambiente de aprendizagem recebeu os seguintes comentários negativos:

a- *A aula é monótona.* Essa foi a percepção de 25% dos aprendizes sobre a aula convencional de inglês, conforme pode ser visto nas entradas dos diários dos aprendizes:

"A aula hoje foi chata pois não teve nada de diferente." CSOC - diário do aprendiz em 29.05.00.

"Não gostei da aula de hoje. Não vi nada de novo." CFBL - diário do aprendiz em 12.06.00.

"Hoje a aula não foi legal, porque foi aula na sala e não nos computadores (...)." CCC - diário do aprendiz em 02.10.00.

b- *Os colegas conversam muito.* Ao avaliarem o comportamento dos colegas na sala de aula convencional dessa forma, 25% dos aprendizes reforçam a opinião do professor manifestada nas suas notas de campo sobre o comportamento da turma:

"(...) [A]lguns alunos conversaram muito." DDOS - diário do aprendiz em 22.05.00.

"(...) Como sempre os alunos estavam meio agitados." ALF - diário do aprendiz em 12.06.00.

"(...) Perdi a paciência com a turma e fui rude para conseguir silêncio. Não tenho empatia com a turma." nota de campo do professor-pesquisador em 17.04.00.

"(...) A disciplina da turma foi um pouco melhor hoje, mas ainda houve muito barulho. Sempre termino a aula nessa turma sentindo cansaço nas cordas vocais (...)" nota de campo do professor-pesquisador em 08.05.00

Observei nos dados que esses problemas de comportamento estão presentes apenas nas aulas convencionais, e mais acentuadamente, até o início das aulas, no laboratório de informática. Analisando as notas de campo do professor-pesquisador e os diários dos aprendizes, só encontrei referências a problemas de perturbação do ambiente de sala de aula nas aulas convencionais. Nas aulas no laboratório não há registro algum dessa natureza de problemas, nem nas notas de campo do professor-pesquisador, nem nos diários dos aprendizes ou nas notas da professora-observadora.

Percebe-se, à medida que as aulas no laboratório evoluem, que há uma melhoria gradativa também no comportamento dos alunos na sala de aula convencional. As notas de campo do professor-pesquisador que, no princípio registrou esses problemas de forma acentuada, com o decorrer do tempo vão ficando mais amenas, até não citar mais esses problemas. Essa evolução do relacionamento entre o professor e os alunos pode ser verificada nos trechos selecionados das notas de campo do professor-pesquisador a seguir.

"(...) Hoje eles estavam menos barulhentos mas não menos agitados." nota de campo do professor-pesquisador em 22.05.00.

"(...) A aula transcorreu com tranquilidade e bom humor. (...) Estou me sentindo mais a vontade com a turma. (...) Senti hoje que a minha atitude com relação à turma está muito mais positiva." nota de campo do professor-pesquisador em 12.06.00

Parece que as aulas no laboratório de informática interferiram positivamente no sentido de melhorar o comportamento dessa turma nas aulas convencionais. As possíveis relações entre o padrão de comportamento de alunos na sala de aula convencional e o uso de atividades baseadas na Internet integradas às aulas convencionais mereceria um estudo mais aprofundado.

- c- Os demais aspectos negativos citados pelos aprendizes em seus diários sobre as aulas convencionais ficaram abaixo dos 20%. Por isso, decidi não analisá-los aqui. Como pode ser observado na tabela 4.6, essas percepções são: *Estamos atrasados com a matéria* (12%); *não gosto do livro* (6%); e, *tenho medo de errar perante os colegas* (6%). Esse último ponto nos remete para o trabalho de Paiva (1999), no qual ela conclui que, na interação via *Internet*, há uma diminuição potencial das ameaças que o discurso face a face costuma representar e considera ainda que a interação por computador, em relação à sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno.

4.4.2 - Percepções registradas no questionário final

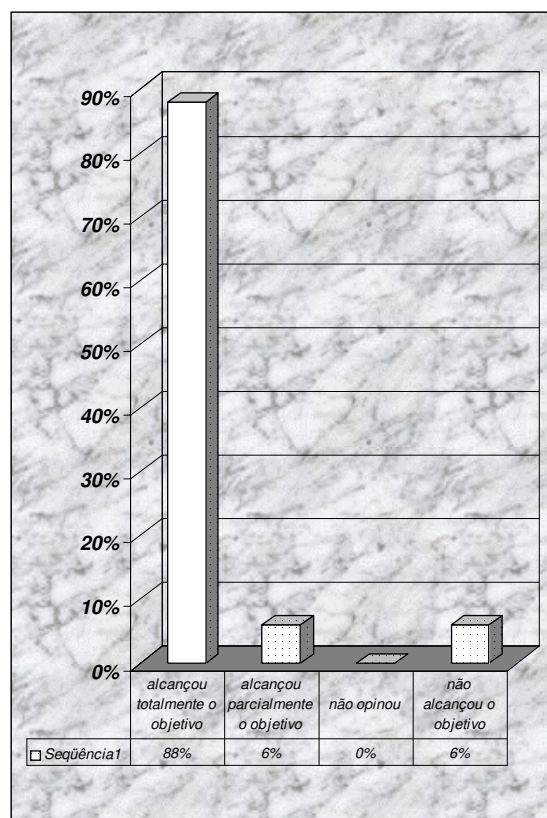
O questionário final conteve um grupo de questões específicas destinado a uma avaliação retrospectiva do aluno sobre cada uma das atividades desenvolvidas no laboratório, conforme pode ser visto no anexo IV. Essa retrospectiva teve como objetivo elicitar do aluno as suas percepções sobre a integração de atividades baseadas na *Internet* nas aulas convencionais, após concluído o processo e terem sido obtidos dados adicionais para comparar com os dados gerados pelos diários durante o processo de coleta de dados. Passo, agora, a apresentar os dados tabulados a partir do questionário final.

4.4.2.1 - Percepções sobre a atividade 1

A **atividade 1** (Criação de endereço eletrônico pelo *site hotmail*) foi programada tendo em vista que os aprendizes teriam que preencher um formulário eletrônico em inglês fornecendo informações cadastrais pessoais. Isso fez com que eles praticassem de forma significativa e autêntica o vocabulário e as estruturas estudadas na primeira aula. Digo 'forma significativa' porque a necessidade de se ter um endereço eletrônico para correspondências através da *Internet* é imprescindível, e 'autêntica' porque o formulário preenchido é real e serve ao cadastramento de qualquer pessoa que queira um endereço eletrônico gratuito através do *hotmail*. Essa atividade promoveu revisão de vocábulos como: *first name, surname, address, phone number*, e expôs o aprendiz a um vocabulário correlato contextualizado e complementar, portanto significativo, como *state, country, post-code, sign up, accept, subscribe, password, login*.

Ao avaliarem a primeira atividade, 88% dos aprendizes declararam ter atingido totalmente o objetivo e que estavam totalmente satisfeitos com a atividade; 6% declararam-se parcialmente satisfeitos e outros 6% declararam-se insatisfeitos com essa atividade, conforme gráfico 4.5.

Gráfico 4.5 - Criação de endereço eletrônico - e-mail



fonte: questionário final

Dentre os que consideraram terem alcançado completamente o objetivo, alguns justificaram-se da seguinte forma:

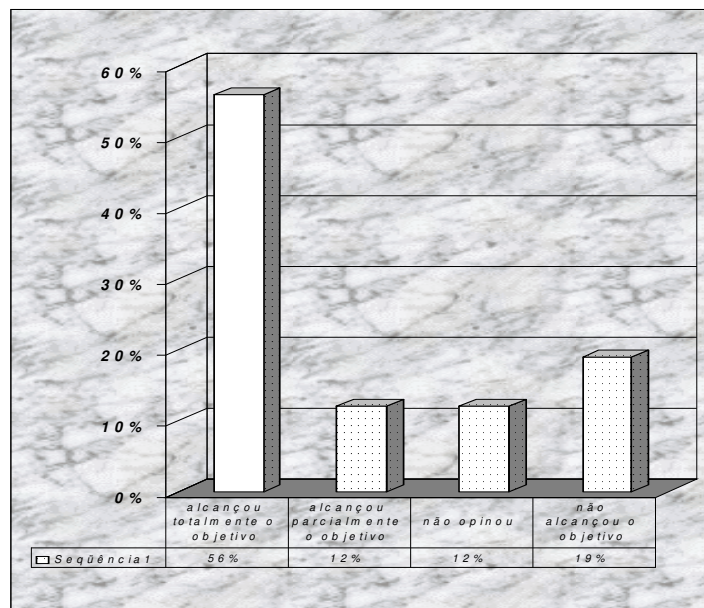
"Havia palavras em inglês que eu não conhecia e, ao construir meu e-mail, tive que aprender." GMN - Questionário final

"Porque, além de praticar [inglês], ampliamos nossos conhecimentos tanto na informática como no vocabulário [do] inglês." CCC - Questionário final

4.4.2.2 - Percepções sobre a atividade 2

Na **atividade 2** o aluno deveria cadastrar-se numa página para correspondência eletrônica. O objetivo foi que o aprendiz acessasse a página <http://www1000ways.com.br/ppenglishteens.htm>, onde são deixadas mensagens para que se possam selecionar pessoas com quem se queira corresponder. O aprendiz deveria ler as mensagens contidas na lista, produzir uma semelhante e inserí-la na lista como candidato a correspondente. Essa atividade previa que o aprendiz praticasse estruturas tais como *My name is ...; I'm 'x' years old; I'm from ____*; e o desafiou a construir estruturas mais elaboradas em situação de comunicação real. Paiva (1999) avalia que o correio eletrônico, sendo, geralmente, um redutor de aspectos do contexto social estático tais como gênero, raça, deficiências e status, (...) favorece uma participação mais igualitária daqueles que são freqüentemente excluídos ou discriminados: alunos tímidos com estilos diferentes de aprendizagem, alunos que têm medo de escrever, etc. Hoffman (1996: 67) acrescenta que "os alunos acham que esse meio 'sem rosto' torna a comunicação emocionalmente mais fácil para eles fazerem perguntas (...)." Tais conclusões são confirmadas pelas respostas dos aprendizes ao questionário final para avaliação da atividade: 56% dos aprendizes pesquisados considerou que a atividade alcançou plenamente os objetivos, 13% avaliou que os objetivos foram alcançados parcialmente, 13% achou que os objetivos não foram alcançados e 19% dos aprendizes não opinaram sobre a atividades. Os que consideraram que a atividade alcançou parcialmente ou não alcançou os objetivos justificaram alegando limitação vocabular e estrutural. Refira-se ao gráfico 4.6.

Gráfico 4.6 - Cadastro para correspondência eletrônica



Fonte: questionário final

Entre os 31% que considerou que a atividade atingiu parcialmente ou não atingiu os objetivos, o motivo mais citado foi falta de domínio de estruturas e vocábulos do inglês:

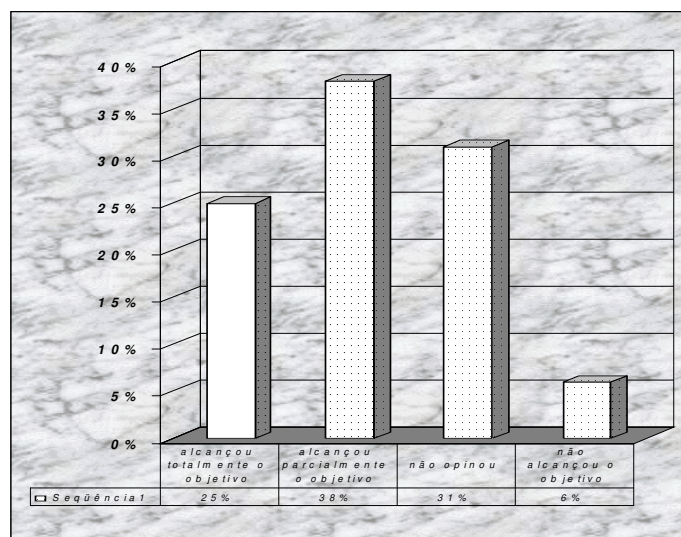
"Existem ainda estruturas que não sei como funcionam, tenho muito que aprender." GMN - questionário final

4.4.2.3 - Percepções sobre a atividade 3

A **atividade 3** - enviar correspondências para pessoas cadastradas no *site* de *keypal* - foi uma extensão da atividade 2, cujo objetivo foi que o aprendiz voltasse à página do *keypal* e escolhesse pessoas para as quais deveria enviar correspondências eletrônicas. O professor instruiu aos aprendizes que as correspondências deveriam ser exclusivamente em inglês. Nessa atividade também, os aprendizes foram levados a usar vocabulário e estruturas para situações de apresentação pessoal num contexto onde tal função da linguagem é realmente necessária. Como afirma Hoffman (1996:72), citado em Paiva (1999), "a ausência de informação real é ampliada na rede em função da

distância física entre os aprendizes e ausência de dicas visuais e auditivas". Nesse contexto, ainda citando Paiva (1999), a descrição física pessoal, que em sala de aula é um discurso artificial, pelo correio eletrônico passa a ser significativa. Conforme pode ser observado no gráfico 4.7, nesta atividade observou-se um decréscimo substancial no índice de aprendizes totalmente satisfeitos (25,0%) em relação à avaliação das atividades anteriores, e subiu a taxa de aprendizes que não opinaram (31%), bem como o índice dos que consideraram que a atividade atingiu parcialmente o objetido (38%). Porém, observando o índice dos aprendizes que consideraram que a atividade não alcançou o objetivo (6%), constata-se que o nível global de satisfação na atividade 3 não se alterou significativamente, em comparação com as atividades anteriores:

Gráfico 4.7 - Correspondência eletrônica - e-mail



Fonte: questionário final

A maioria dos comentários justificando as respostas atribuiu a baixa performance à insuficiência de vocabulário para redigir, como podemos observar em alguns dos comentários feitos pelos aprendizes no questionário de avaliação:

A atividade atingiu parcialmente o objetivo pois "*os meus correspondentes não entendiam muito bem o que eu escrevia.*"
(JCS - questionário final)

"*Não entendia muito bem o que os 'falantes nativos da língua inglesa' queriam dizer. Acabei ficando um pouco perdida.*"
(HEAS - questionário final)

Dentre os 6% que declararam não terem atingido o objetivo nesta atividade, os motivos mencionados com maior frequência foram:

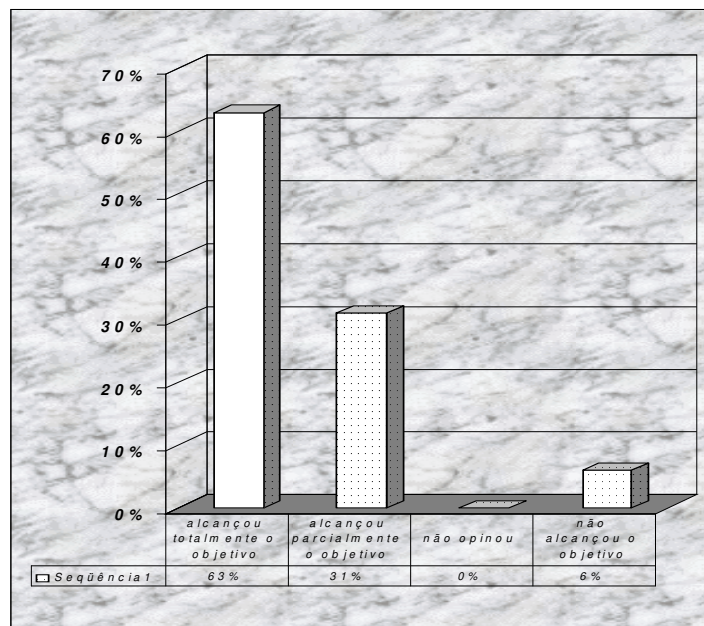
"(...) [N]ão consegui estabelecer laços mais estreitos com nenhum dos correspondentes; apenas recebi um e-mail de uma 'cara', o qual era pouco interessante." (CRS - questionário final)

4.4.2.4 - Percepções sobre a atividade 4

A **atividade 4** - Projeto de produção de texto- 'homepage'- consistiu de produção de dois textos escritos a serem publicados numa homepage pessoal elaborada pelos aprendizes através do site <http://www.geocities.com>. Essa atividade foi executada em três etapas:

- primeira etapa - inscrever-se num 'site' para confecção de 'homepage' pessoal - consistiu em preencher um formulário cadastral eletrônico em inglês, cujo objetivo foi fixar o vocabulário e as estruturas estudadas nas primeiras unidades do livro didático;
- segunda etapa - produzir um texto com uma apresentação pessoal para publicar como introdução da 'homepage'.
- terceira etapa (opcional) -produção de um texto sobre qualquer assunto que interessasse particularmente ao aprendiz. Esse texto foi construído a partir de pesquisas na internet e/ou em outras fontes. A condição básica foi que as fontes pesquisadas estivessem publicadas em inglês. A versão final do texto foi também publicada na 'homepage'. O objetivo principal foi proporcionar ao aprendiz contato com a língua inglesa de forma interativa e desafiá-lo a usar o vocabulário pesquisado de forma significativa.

63% dos aprendizes relataram que a atividade atingiu plenamente o objetivo, 31% considerou ter atingido parcialmente os objetivos e 6% declarou não ter alcançado os objetivos. Veja gráfico 4.8.

Gráfico 4.8 - Construção de *homepage* pessoal

Fonte: questionário final

Os comentários mais frequentes quanto a esta etapa foram:

"(...) [S]em perceber essa atividade o leva a um processo de aprendizagem melhor, tornando seu vocabulário cada vez melhor, aperfeiçoando."^{em} (CEK - questionário final)

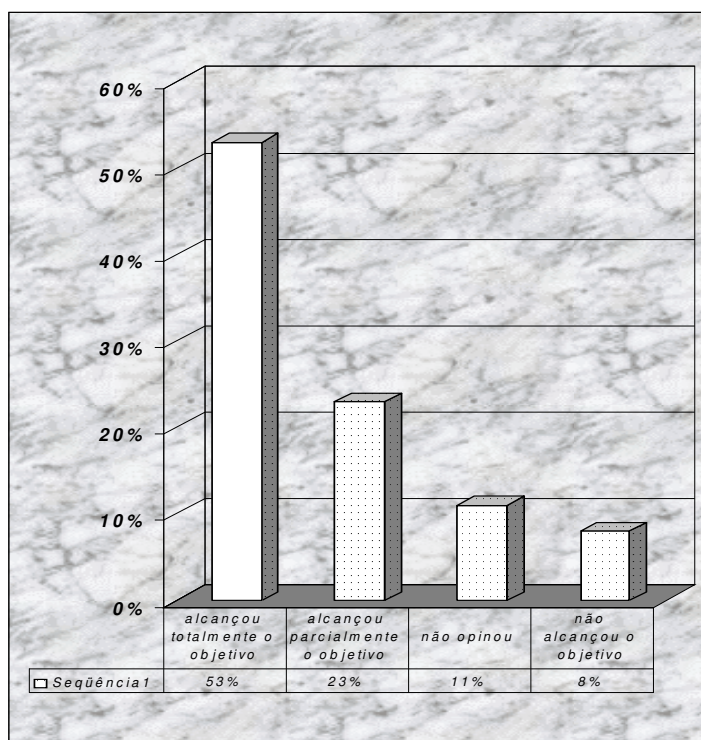
"Com essa atividade falei sobre minha vida e isso realmente me fez aprender." (CBJP - questionário final)

"Não tive dificuldade em fazer meu texto para colocar na Internet porque o texto foi sobre mim, só com palavras que estudei na sala." (FBS - questionário final)

4.4.3 - Sumário das percepções dos aprendizes sobre as atividades baseadas na *Internet*

A análise do conjunto das atividades desenvolvidas utilizando ferramentas da Internet aponta uma predominância de percepções positivas dos alunos ao avaliarem o uso de atividades baseadas na Internet para aprenderem inglês. 8% dos alunos-sujeitos da pesquisa considerou que o uso da Internet não atingiu o objetivo de promover aprendizagem de inglês. 23% declararam que tais atividades atingiram parcialmente os seus objetivos didáticos e outros 58% afirmaram as atividades alcançaram totalmente os seus objetivos. 11% não opinaram, conforme pode ser observado no gráfico 4.9.

Gráfico 4.9 - Percepções dos aprendizes sobre as atividades da *Internet* integradas à sala de aula



fonte: questionário final

Esses dados gerados pelo questionário final, bem como aqueles que emergiram dos diários dos aprendizes, evidenciam a predominância de percepções positivas dos aprendizes quanto ao uso de atividades baseadas na *Internet* para ensino e aprendizagem de inglês. Agrupadas assim, as percepções dos alunos-sujeitos desta pesquisa parecem apontar a *Internet* como um recurso didático com grande potencial pedagógico para o ensino de inglês no contexto do ensino médio do CEFET-MG.

4.5 - Questões tecnológicas

Uma das maiores fontes de reclamações de professores e alunos em ambientes que integram a *Internet* à sala de aula tem sido problemas com conexão e com a lentidão da transmissão de dados. Vários pesquisadores relatam esse tipo de problema. Lee

(1998: 115), por exemplo, pondera que não obstante o resultado predominantemente positivo do seu estudo, o uso da Internet pode ser frustrante e problemático por causa de número inadequado de computadores disponíveis, da demora para se efetivar a conexão ou para fazer o *download* de um documento, entre outras dificuldades citadas pelos participantes do estudo.

Baseando-me em experiências como essa, previ que teríamos restrições de uso no laboratório de informática do curso de estradas do CEFET-MG, campus I, que estava à nossa disposição, tanto no que dizia respeito ao horário de uso quanto a problemas técnicos com o equipamento. Por isso reservamos também um dos laboratórios do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) do campus II do CEFET-MG denominado Centro de Computação Científica (CCC) . Ali, a sala destinada à nossa coleta de dados é composta por dez computadores conectados à Internet e um quadro branco. O inconveniente de usar esse laboratório estava no fato de os alunos terem que se deslocarem até o campus II. Como esse deslocamento entre os *campi* demanda um tempo aproximado de trinta minutos, a solução que encontramos foi a de usar o laboratório do campus II entre 09:40h e 11:20h, antes, portanto, das 13:00h, início das aulas da tarde.

A minha previsão de problemas tecnológicos se confirmou, como pôde ser visto na apresentação das percepções negativas dos aprendizes sobre as aulas no laboratório de informática, neste capítulo. Esse tipo de problema foi apontado por 75% dos aprendizes em seus diários e foi um dos principais motivos da coleta de dados ter se atrasado por mais de um mês.

4.6 - Um caso digno de nota

Um caso isolado durante a nossa coleta de dados se destacou e, por isso, consideramos interessante incluí-lo nesse trabalho. Esse caso refere-se ao comportamento de uma aluna na sala de aula convencional, comparado ao seu comportamento nas aulas no laboratório de informática.

O caso da aluna mostra como um tipo similar de comportamento no ambiente da sala de aula convencional e no laboratório de informática produziu efeitos diametralmente opostos. No grupo, a aluna CFBL tem por característica de personalidade dar "gritinhos" sempre que está feliz ou empolgada por algum motivo.

Essa característica foi um dos principais fatores a desestabilizar a aula do professor-pesquisador na sala de aula convencional, provocando o seu descontrole, conforme notas de campo mencionadas anteriormente.

Essa mesma característica da referida aluna na aula no laboratório teve efeito diverso. Na aula do dia 28.08.00, consultando a sua caixa postal para ver se havia chegado alguma correspondência eletrônica do seu correspondente, como parte do trabalho de manter correspondência com um *keypal*, a aluna em questão percebeu que havia recebido mais uma carta do seu correspondente, dessa vez acompanhada de uma foto dele. Imediatamente ela começou a emitir os "gritinhos" de excitação. Esse comportamento chamou a atenção dos colegas que se acercaram do computador dela para verem o que estava causando toda aquela agitação.

A sua empolgação com a correspondência recebida funcionou como fator motivador para os colegas que não tinham recebido respostas aos *e-mails* enviados ainda. De um modo geral eles voltaram aos seus terminais de computador para enviar novas mensagens. Alguns poucos se sentiram ansiosos por não terem recebido respostas às suas correspondências até aquele momento.

O professor-pesquisador registrou esse acontecimento em suas notas de campo, da seguinte forma:

"A aluna CFBL está especialmente empolgada com as correspondências de Keypals que tem recebido. A sua animação pode ser um ponto positivo para a motivação dos seus colegas." notas de campo do professor-pesquisador em 28.08.00

Os aprendizes relataram a experiência da seguinte forma nos seus diários:

"As aulas estão cada vez melhores. É muito bom receber e-mails novos." ALF - diário do aprendiz em 28.08.00

"Adorei a aula de hoje pois consegui entender o que o [meu correspondente] me falou." CFBL - diário do aprendiz em 28.08.00

"(...) [E] estou inseguro quanto ao recebimento e envio de e-mails." CRS - diário do aprendiz em 28.08.00

Acredito que esse tipo de comportamento mereça estudos mais aprofundados.

4.7 - Notas do professor-pesquisador e da professora observadora

Durante o processo de coleta de dados o professor-pesquisador e a professora observadora anotaram as informações que julgaram relevantes sobre o andamento das aulas. Essas informações foram utilizadas para subsidiar as análises dos dados gerados pelos diários dos aprendizes, conforme apresentado nas seções anteriores deste capítulo. Tratarei agora de uma mudança positiva no relacionamento professor-aluno durante o período de coleta de dados, observada nas notas de campo do professor-pesquisador.

Observa-se, nas notas do professor-pesquisador relativas às primeiras aulas convencionais, uma clara falta de empatia deste com a turma. O relacionamento começa a melhorar a partir da primeira aula no laboratório e, ao final da coleta de dados, verifica-se que o relacionamento professor-aluno ficou tranqüilo. As notas de campo do professor-pesquisador demonstram essa evolução:

"(...) Perdi a paciência com a turma e fui rude para conseguir silêncio. Não tenho empatia com a turma." nota de campo do professor-pesquisador em 17.04.00.

"(...) A [professora da turma ao lado] veio à minha sala pedir silêncio. (...) Estou preocupado com a coleta de dados. Tenho a impressão que não vou conseguir incluir as atividades de laboratório." nota de campo do professor-pesquisador em 24.04.00

"(...) A disciplina da turma foi um pouco melhor hoje, mas ainda houve muito barulho. Sempre termino a aula nessa turma sentindo cansaço nas cordas vocais (...)" nota de campo do professor-pesquisador em 08.05.00

"(...) Hoje eles estavam menos barulhentos mas não menos agitados." nota de campo do professor-pesquisador em 22.05.00

No dia 05.06.00 aconteceu a primeira aula no laboratório. Não houve registro nas notas de campo do professor-pesquisador sobre o comportamento da turma. A professora-observadora fez referência ao 'caos', conforme já foi mencionado anteriormente. Acredito que essa aula tenha sido o marco da mudança positiva do meu relacionamento com a turma na sala de aula convencional. Nas notas sobre as aulas seguintes essa mudança já pode ser percebida.

"(...) A aula transcorreu com tranqüilidade e bom humor. (...) Estou me sentindo mais a vontade com a turma. (...) Senti hoje que a minha atitude com relação à turma está muito mais positiva." nota de campo do professor-pesquisador em 12.06.00

"Essa era uma turma com a qual eu não simpatizava muito no início do curso na sala de aula convencional. A nossa relação melhorou sensivelmente a partir das aulas no laboratório. Eu já os estou achando muito mais simpáticos. Até o grupo de alunas que estavam sempre gritando, o que me irritava sobremaneira, mudou o comportamento e estão muito mais atentas às atividades." nota de campo do professor-pesquisador em 03.07.00

A partir dessa aula do dia 03.07.00 não há mais registros nas minhas notas de campo sobre o comportamento dos alunos. Isso denota que a nossa relação evoluiu para um padrão tranqüilo. Os dados em si não evidenciam o que motivou essa mudança. Contudo, como o único fator interveniente na nossa relação foram as aulas no laboratório de informática, creio que pode ser atribuída a esse fator tal evolução na nossas relações.

Um outro aspecto que deve ser lembrado é que esses problemas de relacionamento só foram registrados nas notas de campo do professor-pesquisador. Não há nenhuma referência nas entradas dos diários dos aprendizes ou da professora-observadora sobre essa questão, conforme já discutimos anteriormente neste capítulo.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, organizado em cinco seções, inicio retomando as perguntas de pesquisa que orientaram este estudo. A seguir apresento algumas reflexões do professor-pesquisador sobre possíveis implicações deste estudo para o ensino e aprendizagem de inglês. Na terceira e quarta seções respectivamente, discorro sobre as limitações deste estudo e apresento sugestões de estudos futuros. Finalmente, faço algumas considerações finais.

5.1 - Retomando as perguntas de pesquisa

A nossa meta principal ao propormos esse projeto de pesquisa foi o de verificar como aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira do Curso Médio do CEFET-MG percebem o uso de atividades baseadas na Internet associadas aos recursos didáticos convencionais. Ao reavaliarmos os dados, verificamos uma predominância de

percepções positivas dos aprendizes sobre a integração de atividades baseadas na Internet à sala de aula convencional de inglês.

Observando os dados mais detidamente, percebemos que eles seguem a tendência de outras pesquisas envolvendo o uso das TICs integradas às aulas convencionais de inglês conduzidas por pesquisadores como Frizler (1995), Jonsson (1997), Warschauer (1998), Graus (1999). As percepções dos aprendizes que geraram os dados analisados aqui apontam o uso da correspondência eletrônica e da construção de *homepages* pessoais com fins didáticos como recursos eficazes no sentido de promover a autonomia do aprendiz, aumentar o seu nível de motivação para aprendizagem de inglês, proporcionar interação significativa com outros falantes de inglês que não os colegas de sala ou o professor, levar ao aperfeiçoamento das habilidades escritas (produção e compreensão escrita), adquirir vocabulário e, perpassando todo o processo de aprendizagem de língua, obter o domínio do uso da tecnologia em si, conforme discutido no capítulo de resultados e discussão dos dados.

A segunda pergunta de pesquisa que norteou esse trabalho indaga em que medida diferenças nas percepções dos aprendizes ao final da pesquisa justificam, em termos da relação custo-benefício, o uso de atividades baseadas na internet na sala de aula de EFL no CEFET-MG.

A resposta a essa questão envolve uma relação intrincada de variáveis diversas. Valores monetários nem sempre têm relação mensurável com os benefícios que representam. Portanto, essa é uma questão cuja resposta vem acompanhada de considerações que não levam necessariamente a conclusões definitivas.

Um dos maiores problemas enfrentados por professores e instituições que desejam integrar atividades baseadas na Internet às suas aulas de inglês é a falta de equipamentos disponíveis. Poucas escolas têm como manter uma sala ambiente com pelo menos 20 terminais de computadores conectados à Internet, cada um com pelo menos um processador *pentium* e uma placa de *fax modem*.

A questão financeira não pode ser desconsiderada quando se fala em integrar tecnologias de informação e de comunicação à sala de aula, principalmente num país com graves problemas sócio-econômicos como o Brasil, mesmo em se considerando a tendência de queda do preço da conexão nos próximos anos, conforme prevê Carrier (1997: 296). Como afirma Patrikis (1997: 176) com muita propriedade, quando se fala nesse tipo de integração, estamos falando não só do equipamento em si, mas do espaço

físico adequado, da instalação e alocação de recursos para manutenção e seguro desse equipamento. Computadores interligados à Internet requerem programas, serviços de um servidor de acesso à *Internet*, treinamento de professores e monitores para uso efetivo da máquina.

Aqueles envolvidos com o gerenciamento financeiro de projetos que demandam custos dessa natureza se perguntam *o que e quanto se está ganhando*, além de *como se pode quantificar tal ganho*. Essas perguntas certamente procedem, mas não têm respostas simples. Como estamos mudando da abordagem linear e estrutural para uma abordagem multidimensional de ensinar, de aprender e de apreender o mundo, há, então, que se analisar a questão da integração das TICs não só do ponto de vista financeiro, mas do ponto de vista dos benefícios que essa integração pode ter para o processo de ensino e aprendizagem. Tais benefícios certamente vão além do simples aumento da velocidade de aprendizagem e incluem argumentos favoráveis como os vários que emergiram dos dados e foram discutidos nesse estudo, como aumento da autonomia e da motivação do aprendiz, domínio da tecnologia pelos aprendizes, mudança de foco nas relações de poder da sala de aula, entre muitos outros aspectos que esse estudo não suscitou.

Todas essas questões pedem respostas baseadas em argumentos bem estruturados. Tais respostas não são fáceis, nem óbvias e demandarão muito trabalho de pesquisa. Os dados gerados por essa pesquisa não nos permitem responder a essas questões além do âmbito do CEFET-MG. Considerando a capacidade instalada que existe hoje nos *campi* I e II do CEFET-MG e o tempo ocioso desses laboratórios, um projeto de racionalização do uso deles poderia viabilizar a integração de atividades baseadas na Internet às aulas de inglês, nos moldes do projeto que desenvolvemos durante essa pesquisa. Como os laboratórios, nesse caso específico, já estão em pleno funcionamento, um projeto dessa natureza não traria gastos adicionais, a não ser com qualificação de professores para implementação de um projeto de integração ampla das TICs às aulas de inglês.

5.2 - Reflexões do professor-pesquisador

Ao focar a integração das tecnologias da informação e da comunicação à sala de aula de inglês, estou fazendo um exercício de reflexão sobre o processo de ensino e

aprendizagem de língua estrangeira aos moldes propostos por Richards e Lockhart (1997), conforme apresentados na revisão da literatura. Essa integração pode ser mais um passo no sentido de romper com a prevalência da interação na sala de aula convencional baseada no baixo nível de participação oral dos alunos (Swain, 1995a) e na 'distribuição' do conhecimento pelo professor, apontando a possibilidade de uma prática docente baseada no compartilhamento entre aquele que ensina e aquele que aprende, onde o processo de produção de conhecimento permita ao aprendiz construir o seu próprio percurso de aprendizagem e ofereça a ele oportunidades reais de produção de sentido.

Avalio a integração das TICs à sala de aula de inglês como uma possibilidade real de equipá-la com recursos de comunicação que atendam o perfil do novo aprendiz e o eduque em nosso tempo. Essa integração pode promover uma modificação qualitativa da interação na sala de aula de inglês e pode revitalizar a prática docente focada no professor. O caráter democrático das novas tecnologias de comunicação permite a interatividade do usuário, a criação colaborativa e, por isso, pode vitalizar a interação na sala de aula de inglês ao ser integrada a esse ambiente de aprendizagem.

As TICs dão uma nova dimensão à sala de aula. Ao serem integradas às salas de aula, essas novas tecnologias parecem libertar o aprendiz da massificação imposta pelo modelo convencional de aula centrado no professor e a estabelecer um perfil de aprendiz cada vez mais autônomo. A escola que vinha preparando o aprendiz para o 'saber fazer', hoje já se depara com o desafio de ter que prepará-lo para o 'faça você mesmo', num ambiente baseado na liberdade, na pluralidade e na colaboração. É a possibilidade de o aprendiz, baseando-se na subjetividade de suas escolhas e das suas interações, descobrir-se como ser social através da cooperação onde ele aprende a conviver com a flexibilidade, com a diferença e com a liberdade de operar múltiplas entradas e conexões, tal como ocorre no uso do hipertexto.

O caráter interativo da sala de aula integrativa parece ser então um lugar privilegiado para o aprendiz autônomo, que não depende de fórmulas enunciadas pelo professor. Nesse ambiente de aprendizagem, o aprendiz assume o centro do processo de ensino e aprendizagem. Essa posição, no entanto, deve ser assumida responsabilmente, isto é, há que se encontrar um ponto de equilíbrio entre o papel do professor e do aluno nesse novo contexto. Retirar o professor de um extremo e colocar o aprendiz no outro é, acredito, incorrer no mesmo erro do foco no professor. A noção de que a aprendizagem

é um processo de construção sob responsabilidade do aprendiz certamente o coloca em evidência, mas não tira do professor a responsabilidade de facilitador do processo e de autor nesse novo contexto como *designer*, por exemplo, com a função de provocar interações que gerem colaboração e de viabilizar a participação livre e plural.

Dois outros aspectos desse novo contexto de ensino e aprendizagem têm me provocado ao final da análise dos dados que geraram essa dissertação. Um deles é que, apesar dos resultados predominantemente positivos desta pesquisa e da evidente motivação do aprendiz para o uso integrativo da *Internet* para aprender inglês, fica no ar a pergunta: será que esse meio é igualmente benéfico para aprendizes extrovertidos e introvertidos? O aprendiz introvertido não estaria reforçando a sua extroversão à medida que não precisa mais se expor nas interações face a face? Acredito que esse seja um tópico para estudos futuros.

O outro aspecto que se nos apresenta, diz respeito ao critério geográfico para definição de *EFL* e *ESL*. À medida que a CMC se espalhar, certamente os limites geográficos para determinação do que seja aprendiz de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira não mais existirão.

5.3 - Limitações da pesquisa

Pela sua própria natureza, esse estudo de caso não permite ampla generalização. O limite, nesse caso, está demarcado na seção 3.2.1, do capítulo sobre a metodologia, onde tratamos do contexto da pesquisa. Portanto, avaliamos que resultados semelhantes podem ser alcançados com as demais turmas do ensino médio do CEFET-MG ou, talvez, de outros CEFETs no Brasil que apresentem características semelhantes às descritas aqui. Allwright e Bailey (1996: 50) chamam a atenção para o fato que nós professores, ao lermos relatos de pesquisas, naturalmente nos perguntamos em que medida seus resultados podem ser replicados em nossas salas de aula. Assim, é importante alertar o leitor desse trabalho para as especificidades da turma fonte dos dados que produziram os resultados apresentados e discutidos aqui e para a necessidade de se levar em consideração as necessidades individuais de cada turma, ou grupo de alunos, ao planejar atividades baseadas na comunicação mediada por computador para ensino-aprendizagem de inglês.

5.4 - Sugestões para pesquisas futuras

A própria natureza abrangente desse estudo gerou muitos questionamentos que podem vir a ser tópicos de pesquisas futuras. Esperamos, com esse trabalho e com os questionamentos suscitados por ele, estar contribuindo para a discussão sobre o uso das TICs integradas às salas de aula de línguas estrangeiras e para uma melhor compreensão da dinâmica da sala de aula no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como já mencionados na discussão dos dados, proponho os seguintes estudos:

- Estudos que avaliem as possíveis interferências que diferentes níveis de tolerância do professor ao caos tenham na percepção de aprendizes submetidos a atividades baseadas na Internet integradas às aulas convencionais de inglês sobre os seus processos de aprendizagem.
- Estudos que avaliem a autonomia do aprendiz frente a esses novos recursos tecnológicos, que se apresentam como novas possibilidades pedagógicas para o ensino de línguas.
- Estudos que avaliem o uso do *chat* em sala de aula de inglês como atividade para promoção de aprendizagem de inglês para alunos iniciantes.
- Estudos que avaliem possíveis variações na relação professor-aluno na sala de aula convencional, contrapondo-se à relação do mesmo professor com os mesmos alunos em ambientes que integrem as TICs ao ensino de inglês.
- Estudos que avaliem as possíveis relações entre o padrão de comportamento de alunos na sala de aula convencional e em ambiente onde atividades baseadas na *Internet* estejam integradas às aulas.
- Estudos que avaliem o papel do professor em ambientes de aprendizagem nos quais as TICs estejam integradas às atividades convencionais.
- Estudos que façam uma análise lingüístico-discursiva das fórmulas das percepções dos aprendizes-participantes desta pesquisa, como as afirmações e as perguntas indiretas.

- Estudos que avaliem, a longo prazo, se a CMC para ensino de inglês é benéfica para aprendizes tímidos como parece ser para aprendizes extrovertidos.

Para uma visão mais ampla do campo de pesquisa que se nos apresenta no âmbito de CALL, veja também Chapelle (1997 e 1999) respectivamente nos endereços:

<http://polyglot.cal.msu.edu/lt/vol1num1/chapelle/default.html> e

<http://polyglot.cal.msu.edu/lt/vol3num1/comment/reply.html>.

5.5 - Finalizando...

Partimos do pressuposto de que o uso integrado de ferramentas da Internet cria uma atmosfera dinâmica onde os aprendizes podem melhorar as suas habilidades lingüística tanto individual quanto colaborativamente. Essa premissa é confirmada ao final do estudo.

Além das atividades desenvolvidas no projeto que originou este trabalho, quais sejam, correspondência eletrônica e *keypal*, confecção de *homepage* e pesquisa na *Internet*, há inúmeras outras possibilidades de recursos como bate-papo *online* através dos diversos *sites* de bate-papo, listas de discussões sobre assuntos variados, entre outras tantas possibilidades, todas potencialmente ricas pedagogicamente. Ao professor cabe orientar e organizar os aprendizes para que o trabalho atinja as metas pré-determinadas. O trabalho em grupos de dois ou três aprendizes, por exemplo, estimula a interação e é benéfico, pois aumenta o nível de colaboração e de negociação de significados entre eles.

Tentar organizar os grupos de forma a manter pelo menos um aluno com conhecimento maior sobre computadores em cada grupo pode ser uma boa estratégia para apressar a aprendizagem de como operar o computador. Mas não é sempre que o trabalho em grupos é aconselhável. Algumas atividades, como bate-papo e produção de textos, são mais produtivas quando são executadas individualmente.

Como já se disse exhaustivamente, um outro aspecto a ser considerado do uso da *Internet* para fins didáticos é a possibilidade que ela oferece de estender a aula para fora dos limites da sala de aula convencional. Através de contatos aprendiz-aprendiz e

aprendiz-professor via grupos de discussões ou via *e-mail*, extra classe, aumenta-se o nível de empatia e, conseqüentemente, isso facilita e melhora a interação entre os aprendizes entre si e deles com o professor, além de favorecer o processo de aprendizagem.

Seguindo a tendência dos resultados da pesquisa de Lee (1998), percebemos pelos nossos dados que, não obstante o resultado predominantemente positivo, o uso da *Internet* pode ser frustrante e problemático por causa de número inadequado de computadores disponíveis, da demora para se efetivar a conexão ou para baixar um documento, entre outras dificuldades citadas pelos participantes do estudo conduzido por Lee (*ibid*) e verificadas também na nossa coleta de dados.

Por motivos econômicos, isto é, para não onerarmos nem a escola nem o aprendiz, tivemos o cuidado de acessarmos apenas *sites* gratuitos para desenvolvermos as atividades desse projeto. A *Virtual CALL Library* - uma biblioteca virtual sobre o ensino de línguas assistido por computador; o arquivo CELIA (La Trobe University) para ensino-aprendizagem de Inglês como segunda língua - ESL; os site www.1000ways.com.br, <http://www.geocities.com>, entre outros, trazem bons links para professores e aprendizes de inglês como língua estrangeira que estejam interessados em inserir atividades baseadas na Internet nos seus processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, avaliando o uso de ferramentas da Internet conjugadas às atividades convencionais da sala de aula e as percepções dos aprendizes sobre essas atividades, consideramos positiva a nossa experiência. Através das avaliações feitas pelos próprios aprendizes durante e ao final do processo, constata-se que a integração desses recursos didáticos possibilita o uso real da língua, permite que textos autênticos sejam acessados pelos aprendizes de acordo com seus interesses pessoais, que falantes nativos sejam contatados com facilidade e a baixo custo. Notam-se também indícios de que o aprendiz ganha autonomia à medida em que ele vai se familiarizando com os recursos da *Internet*. Evidencia-se, portanto, que o papel do professor é revestir a tecnologia da comunicação de criatividade e abordá-la de forma didática para integrá-la ao currículo do curso. Dessa forma, ela será uma grande aliada do professor para promover a aprendizagem de língua estrangeira através de abordagens e métodos que ele considerar apropriados para o seu grupo de aprendizes, desde que o professor acredite na potencialidade pedagógica dessa nova tecnologia e que se instrumentalize para usá-la em suas aulas de inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN, C., JENKINS, D. e KEMMIS, S. *Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference*. Cambridge Journal of Education, v.6, n.3, 1976, pp. 139-50
- ALEXANDER, J. O. *Collaborative design, construtivist learning, information technology immersion, & electronic communities: a case study*. Interpersonal Computing and Technology. v.7, n.1-2. Disponível na WWW em: <http://www.emoderators.com/ipct-j/1999/n1-2/alexander.html>, 1999.(03.04.00)
- ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ALMEIDA, P. M. *Estratégias de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via Internet*. Dissertação de mestrado não publicada, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000.
- ARMOUR-THOMAS, E., WHITE, M. A., E BOEHM, A. *The motivational effects of types of computer feedback on children's learning and retention of relational concepts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1987.
- BEKE, N. e MAZUR, J. *Entering student perceptions study*. Disponível na WWW em: <http://www.nait.ab.ca/InstRes/pubs/preps/enterstudent.html>, 1996. (13.09.00)
- BELISLE, R. *E-mail Activities in the ESL Writing Class*. The Internet TESL Journal, v.2, n.12. Disponível na WWW em: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Belisle-Email.html>, 1996. (08.10.99)
- BLIN, F. *CALL and the development of learner autonomy*. In: DEBSKI, R. & LEVY, M. *World CALL: global perspectives on computer assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999. pp.133-48.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- BRAZAITIS, K. *Multifocal german program for beginners: progress report*. ON-CALL, v.12, n.1, 1998, pp. 30-40.
- BREEN, M. *Contemporary paradigms in syllabus design (Part I)*. Language Teaching, v.20, n.2, 1987a, pp. 81-92.
- BREEN, M. *Contemporary paradigms in syllabus design (Part II)*. Language Teaching, v.20, n.3, 1987b, pp. 157-174.

- BROWN, H. D. *TESOL at twenty-five: what are the issues?* TESOL Quarterly, n. 25, pp. 245-60, 1991.
- BROWN, H.D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
- CARRIER, M. ELT online: the rise of the Internet. ELT journal, v.51, n.3, Oxford: Oxford University Press, 1997, pp.279-309.
- CHAO, C.C. *Theory and Research: New Emphases of Assessment in the Language Learning Classroom*. In: EGBERT, J. e HANSON-SMITH, E. (eds.) *CALL environments: research, practice and critical issues*. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999.
- CHAPELLE, C. A. *CALL in the year 2000: still en search of research paradigms?*. Language Learning and Technology, v.2, n.1, pp. 22-34. Disponível na WWW em: <http://polyglot.cal.msu.edu/lt/vol1num1/chapelle/default.html>, 1997. (10.04.00)
- CHAPELLE, C. A. *Research questions for a CALL research agenda: a reply to Rafael Salaberry*. Language Learning and Technology, v. 3, n.1, pp. 108-113. Disponível na WWW em: <http://polyglot.cal.msu.edu/lt/vol3num1/comment/reply.html>, 1999. (10.04.00)
- COHEN, A D. *Strategies in Learning and using a second language*. London and New York: Longman. In TESL-EJ, v.3, n.4, 1998. Disponível na WWW em: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej12/r10.html>, 1999. (20.08.99)
- COLLINS, H. *Moderating online electronic discussion groups*. Paper presented at the American Educational Research Association. Chicago, IL, 1997, pp.24-8.
- CORBETT, A. *Internet at Brakenhale School*. Disponível na WWW em: <http://wfs.eun.org/about/context/gp/brakeframe.html>, 1998. (18.05.00)
- DIMATTEO, A. *Under erasure: a theory for interactive writing in real time*. Computers and Composition, 7(S.I.), 1990, pp. 71-84.
- DORNYEI, Z. *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. Modern Language Journal, n.78, 1994, pp. 273-84.
- EGBERT, Joy. *Classroom practice: creating interactive CALL activities*. In: EGBERT, J.& HANSON-SMITH, E. (eds). *CALL environments: research, practice and critical issues*. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999. pp. 27-40
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FONSECA, L. R. C. *Internet: novas perspectivas no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira*. Dis. de mestrado, não publicada, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

- FOX, M. *A report on studies of motivation teaching and small group interaction with special reference to computers and to the teaching and learning of arithmetic*. Milton Keynes: The Open University, Institute of Educational Technology, 1988.
- FRIZLER, K. *The Internet as an educational tool in ESOL writing instruction*. Unpublished master's thesis, San Francisco State University, California. <http://thecity.sfsu.edu/~funweb/allthesis.htm>, 1995. (18.12.98)
- GAER, Susan. Classroom practice: an introduction to email and world wide web projects. In: EGBERT, J. & HANSON-SMITH, E. (eds). *CALL environments: research, practice and critical issues*. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999, p.65-78
- GANDERTON, R. *Internet tools in language teaching*. Disponível na WWW em: <http://www.cltr.uq.edu.au/~rogers/langnet.html>, 1996. (20.08.99)
- GANDERTON, R. Seminar notes Disponível na WWW em: <http://www.lingua.cltr.uq.edu.au/pub/cltr/lote>, 1999. (20.08.99)
- GARIGLIO, M. I. *Leitura de textos autênticos em inglês em contexto de ensino de ciência e tecnologia*. Dissertação de Mestrado não publicada, Belo Horizonte: CEFET-MG, 1996.
- GARMAN, M. *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- GODWIN-JONES, R. *Language Learning and the Web*. Disponível na WWW em: <http://www.fln.vcu.edu/cgi/1.html>, 1998. (30.09.99)
- GRAUS, J. *An Evaluation of the Usefulness of the Internet in the EFL Classroom*. Dissertação de mestrado disponível na WWW em: <http://home.plex.nl/~jgraus/thesis/content/ch1.htm>, 1999. (28.02.00)
- GREAVES, C. e YANG, H. *A vocabulary-based language learning strategy for the internet*. In: DEBSKI, R. & LEVY, M. *World CALL: global perspectives on computer assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999, pp.67-84
- GREENALL, S. *Reward elementary*. Oxford: Heinemann, 1997.
- HAWORTH, W. *World Language Pages*. Disponível na WWW em: <http://www.livjm.ac.uk/language/>, 1995. (15.06.99)
- HEALEY, Deborah. *Classroom practice: communicative skill-building tasks in CALL environments*. In: EGBERT, J. & HANSON-SMITH, E. (eds). *CALL environments: Research, practice and critical issues*. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999, pp.116-36.
- HICKEN, S., SULLIVAN, H. e KLEIN, J. *Learner control modes and incentive variations in computer-delivered instruction*. *Educational Technology Research and Development*, v.40, n.4, 1992. pp. 15-26.

- HOFFMAN, R. *Computer networks: webs of communication for language teaching*. In: PENNINGTON, M. C. (ed.) *The power of call*. Houston: Athelstan, 1996.
- HOINVILLE, G. e JOWELL, R. and associates. *Survey research practice*. London: Heinemann, 1978.
- HOLMES, B. e FIELD, M. *The other in the mirror: student perception and identity in on-line Japan*. Disponível na WWW em: <http://www.elsevier.nl/homepage/sag/cal99/output/abs37.htm>, 1999. (12.11.00)
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- JOHNSON, K. e JOHNSON, H. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998, pp. 133-4.
- JONSSON, E. *Electronic discourse: on speech and writing on the internet*. Disponível na Internet: <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>, 1998. (10.05.99)
- KENNING, M.M. e KENNING M.J. *Computers and language learning: Current theory and practice*. New York: Ellis Horwood, 1990.
- KHAN, Badrul H *Learner- centered web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship*. In: KHAN, Badrul H.: (eds) *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, cap.20, 1997.. p.167-178
- KINZIE, M., SULLIVAN, H., e BERDEL, R. *Learner control and achievement in science computer-assisted instruction*. *Journal of Educational Psychology*, n.80, 1988, pp.299-303.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.
- LAMY, M. e GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation" in the Virtual Language Classroom. *Language Learning & Technology*, v.2, n.2, 1999, pp.43-61, Disponível na WWW em <http://polyglot.cal.msu.edu/llt>, (10.06.99)
- LAPP, D. A. *A theoretical model for student perception of technological authority: implementing technology into the classroom*. Disponível na WWW em: <http://www.ce.gatech.edu/~nbaker/presentations/succeed-web-learning/sld012.htm>, 1990. (20.10.00)
- LEE, L. *Going beyond classroom learning: acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms*. *CALICO Journal*, San Marcos, Texas, v. 16, n. 2, p.101-120, 1998.
- LEVY, M. *Computer assisted language learning: Context and conceptualisation*. Oxford: Clarendon, 1997.

- McCORMACK, C. e JONES, D. *Building a web-based education system*. New York: John Wiley & Sons, cap.3. Planning and Design, 1997. pp.53-94
- MELO, G. C. V. *O ensino de língua inglesa via Internet e a autonomia do aluno*. Dissertação de mestrado não publicada, Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MICOLLI, L. S. *Journal-writing as feedback and as na EFL-related-issues discussion tool*. Revista de Estudos Germânicos, v.8, n.2, 1987, pp. 201-25.
- MOORE, G. M. e KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. EUA: Wadsworth Publishing Company, 1996.
- NUNAN, D. *Understanding language classroom*. London: Prentice Hall, 1989.
- NUNAN, D. (ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- O'Malley, J.M e Chamot, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- OPP-BECKMAN, L. Disponível na WWW em: <http://darkwing.uoregon.edu/~leslieob>, 1995. (20.08.98)
- OXFORD, R., e SHEARIN, J. *Language learning motivation: expanding the theoretical framework*. Modern Language Journal, v.78, 1994, pp.12-28.
- OXFORD, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle and Heinle, 1990.
- PAIVA, V. L. M. O. *CALL and online journals*. In: DEBSKY, R. e LEVY, M.(Orgs.) *WORLDCALL: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 1999, pp.249-65.
- PARREIRAS, V. A. *Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem*. (no prelo).
- PARREIRAS, V. A. *Estratégias online e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica?*. (no prelo).
- PATRIKIS, P.C. *The evolution of computer technology*. In: DEBSKI, R., GASSIN, J. e SMITH, M. (eds). *Language Learning through social computing*. Melbourne: Occasional Papers, n.16, 1997, pp. 159-77. (conferir a referência)
- PEREIRA, J. C. R. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: edusp, 1999.

- POLLOCK, J. e SULLIVAN, H. *Practice mode and learner control in computer-based instruction*. Contemporary Educational Psychology, v.15, 1990, pp.251-60.
- PUTNAM, D. Student perception of computers as a writing tool. Disponível na WWW em: <http://scnc.chelsea.k12.mi.us/~dputnam/index.html>, 2000. (20.10.00)
- RELAN, A. *Motivational strategies in computer-based instruction: Some lessons from theories and models of motivation*. In: *Proceedings of selected research and development presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 017)*, 1992.
- RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- SEYMOUR, E. *Student Perception of Learning Gains*. Colorado: University of Colorado. Disponível na WWW em: http://newtraditions.chem.wisc.edu/flag/pages/Complete/ProcessTools/MC2Gains_srvy.htm, 1996. (25.10.00)
- SHETZER, H. Web Resources Page Disponível na WWW em: <http://www.internetsmart.com/TCC/energy.html>, 1995. (15.09.99)
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado não publicada, Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- SILVA, R. C. *Teaching and learning english through Internet*. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 1999, pp. 284-92.
- SOUZA, R. A. *O "chat" em língua inglesa: interações na fronteira da oralidade e da escrita*. Dissertação de mestrado não publicada. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- STERN, H.H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STOWERS, R. Gulf Coast Consortium - Student perception survey. Disponível na WWW em: http://gator1.brazosport.cc.tx.us/~ir/lee/tgcc_sss.html, 1996. (20.08.00)
- SWAIN, M. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In GASS, S. e MADDEN, C. (eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, pp. 235-53.
- SWAIN, M. *The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough*. The Canadian Modern Language Review, v. 50, 1993, pp. 158-64
- SWAIN, M. *Collaborative dialogue: its contribution to second language learning*. Annual conference of the American Association for Applied Linguistics, Long Beach, CA, 1995a.

- SWAIN, M. *Three functions of output in second language learning*. In COOK, G. e SEIDHOFER, G (eds), *Principles and practice in applied linguistics: studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995b, pp. 124-44.
- TSUI, A. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.
- VAN-LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1994.
- VILMI, R. *HUT e-mail writing project: An ongoing experiment*. In: T. Orr (Ed.), *English for science and technology: Profiles and perspectives*. Aizuwakamatsu, Japan: University of Aizu, Center for Language Research, 1995, pp. 47-59.
- VILMI, Ruth. *CALL issues: language learning over distance*. In: EGBERT, J. & HANSON-SMITH, E. (eds). *CALL environments: research, practice and critical issues*. Alexandria, Virginia: TESOL, 1999, pp.427-41.
- WALDROP, P. *Behavior reinforcement strategies for computer-assisted instruction: Programming for success*. Educational Technology, v.24, n.4, 1984. 38-41.
- WANG, Y. M. *E-mail dialogue journaling in an ESL reading and writing classroom*. Unpublished Ph.D.dissertation, University of Oregon at Eugene, 1993.
- WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, v.13, n.2, 1996a, pp. 7-26.
- WARSCHAUER, M. *Motivational aspects of using computers for writing and communication*. In: WARSCHAUER, M.(ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996b.
- WARSCHAUER, M. *Interaction, negotiation, and computer-mediated learning*. University of Hawaii. <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>, 1998. (27.06.99).
- WARSCHAUER, M. *Electronic literacies: language, culture, and power in online education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, cap.5. *Cyber service learning*. 1999, pp.126-54.
- WARSCHAUER, M. e HEALEY, D. *Computers and language learning: an overview*. Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, v.31,1998, pp.57-71.
- WILLIAMS, M. *A comprehensive review of learner-control: The role of learner characteristics*. Paper presented at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, LA. (ERIC Doc. Rep. Service No. ED 362 211), 1993
- WILLIS, D. *A suggested framework for the educational use of Internet technologies & The development of students' learning abilities to critically evaluate materials*. Disponível na WWW na South Bristol Learning Network: <http://wfs.eun.org/support/edumodel/ppframe.htm>, 1997. (20.09.00)

WU, Y.-C. Computerized teachers' praise: Incorporating teachers' images and voices. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354 873), 1992.

YIN, R. Case study research. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1984.

ANEXOS

ANEXO I

CEFET-MG – Coordenação de Línguas Estrangeiras – Schedule para a 1ª série do ensino médio - 2000 - book: Reward - MONDAYS			
Class #	date	Real date	Subject taught
01	02.03.00		Aula inaugural ou teste de sondagem + Esclarecimentos sobre o curso de LE
02	09.03.00		Unit 1 – up to the end of page 3
03	16.03.00		Workbook unit 1 (only doubts) – Unit 2 up to the end of page 5
04	23.03.00		Workbook unit 2 – Unit 3 up to the end of page 7 (Assign a writing project for the end of the term)
05	30.03.00		Workbook unit 3 – Unit 4 up to the end of page 9 LAB 1 – creating an e-mail account
06	06.04.00		Workbook unit 4 – Unit 5 up to the end of page 11 (assign a reader) LAB 2 – Reading and producing a similar texts to subscribe a keypal note
07	13.04.00		Workbook unit 5 – Progress check 1-5 up to the end of page 13 (just checking)
-	20.04.00		recess
08	27.04.00		1 st . Written test (grammar/reading/writing) + 1 st . Listening test LAB 3 - choosing a keypal to exchange messages
09	04.05.00		Video activities based on units 1 to 5 (refer to the video guide for suggestions)
10	11.05.00		Unit 6 up to page 15, exercise 4. (Introduction of non verbal information - ESP) [Video activities based on units 6 to 10 (spread them throughout the units) LAB 4 - Subscribing for a personal homepage (eletronic form)
11	18.05.00		Unit 6 page 15 (reading and speaking) + Unit 7 up to the end of page 16
12	25.05.00		Workbook unit 6 + Unit 7 up to the end of page 17 (Creating a personal homepage - part one)
13	01.06.00		Workbook unit 7 + Unit 8 up to the end of page 19
14	08.06.00		Workbook unit 8 + Unit 9 up to the end of page 21
15	15.06.00		Workbook unit 9 + 1 st . Reader activity (Creating a personal homepage - part two)
-	22.06.00		recess
16	28.06.00		1 st . AS
17	06.07.00		2 nd . Written test + Listening test
18	13.07.00		1 st . Oral test
19	24.08.00		Unit 10 up to the end of page 23
20	31.08.00		Workbook unit 10 + Progress check 6-10 (just checking and listening exercises)
-	07.09.00		Recess
21	14.09.00		Unit 11 up to page 27, exercise 3. (assign a reader) - [Video activities based on units 11 to 15 (spread them throughout the units)
22	21.09.00		Unit 11 up to the end of page 27 + Workbook unit 11
23	28.09.00		3 rd . Written test + listening test
24	05.10.00		Unit 12 up to the end of page 29
-	12.10.00		Recess
25	19.10.00		Workbook unit 12 + Unit 13 up to the end of page 31
26	26.10.00		Workbook unit 13 + Unit 14 up to page 33, exercise 5
27	02.11.00		Unit 14 up to the end of page 33 + Workbook unit 14
28	09.11.00		Unit 15 up to the end of page 35
29	16.11.00		Workbook unit 15 + Progress check 11-15 (just checking and listening exercises)
30	23.11.00		4 th . Witten test + listening test
31	30.11.00		Final oral test + 2 nd . Reader test
32	07.12.00		2. ^a AS

ANEXO II

Atividades baseadas na *Internet* integradas às funções de linguagem

Activities	Functions taught
Classroom activities	Greeting; Introducing; thanking
www-based activity 1	Creating an eletronic address http://www.hotmail.com
Classroom activities	Talking ababout prices; buying things
www-based activity 2	Reading and producing similar text to subscribe a keypal note http://www.1000ways.com.br/ppenglishadults.html
Classroom activities	Asking for personal information; about jobs;
www-based activity 3	Choosing keypals to send messages. http://www.1000ways.com.br/ppenglishadults.html
Classroom activities	Greeting; leaving; asking about people, age and colour;
www-based activity 4	Subscribing for a personal homepage (eletronic form) http://www.geocities.com -
Classroom activities	Asking what someone wants; about food; price.
www-based activity 4a	Writing Project Part I: producing a self introducing text to insert in the homepage
Classroom activities	Asking for something; describing what there is
www-based activity 4b	Writing Project Part II: producing a text about any subject to insert in the homepage
Classroom activities	Describing places to live; talking about rates.

ANEXO III

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

NOME: _____ - IDADE: _____

Procure responder com as datas mais exatas ou mais aproximadas de que você se lembrar.

1. Por quanto tempo você estudou inglês na escola regular? _____ anos.
2. Você já estudou inglês em cursos de idiomas?
 - () não.
 - () ainda estudo, estou no nível _____.
 - () sim, até o nível _____. Parei em ___/___/_____.
 - Onde?(citar o último curso freqüentado) _____.
3. Considerando o seu conhecimento de inglês hoje, como você avalia o seu desempenho nas seguintes habilidades? Use o seguinte critério: (5) ótimo; (4) muito bom; (3) bom; (2) regular; (1) fraco; (0) nulo. Justifique as suas respostas.
 - Fluência para falar. () porque _____
 - Compreensão do que ouve. () porque _____
 - Leitura. () porque _____
 - Escrita. () porque _____
4. Você usa o computador no seu dia-a-dia?
 - () não. Por que? _____
 - () Sim
 - () como editor de textos (ex.: word)
 - () outros. (ex.: excel,access,power points) Quais? _____

Em circunstâncias normais, isto é, no seu dia-a-dia quanto você está trabalhando e/ou estudando, você usa a Internet diariamente?

- () não, nunca.
 - () Às vezes. Com que frequência? _____
- Qual tipo de uso você faz da Internet?
- () como fonte de informações (por exemplo, para pesquisas no Cadê, Alta vista, yahoo...)
 - () para chat e/ou e-mail
 - () outros. (ex.: para compras) Quais? _____

5. Usando os números a seguir:
 - (5) muito confortável
 - (4) confortável
 - (3) pouco confortável
 - (2) desconfortável
 - (1)totalmente desconfortável

avalia o nível do seu conforto nas situações apresentadas (justifique):

- Diante do computador, que nível de conforto você sente?() porque ... _____

- Ao usar ferramentas de procura como cadê, alta vista, yahoo, que nível de conforto você sente? () porque ... _____

- Ao usar e-mail, que nível de conforto você sente? () porque ... _____

- Ao usar chat (bate-papo), que nível de conforto você sente? () porque ... _____

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO FINAL PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES BASEADAS NA INTERNET

NOME: _____

a) Qual é a sua habilidade em digitar?

nenhuma___ pouca___ boa___ muito boa___ excelente ___

b) Você tem computador em casa? sim___ não___ Há quanto tempo?:_____

c) Você já pensou em medir o seu nível de conforto em alguma situação? Imagine-se assentado confortavelmente em um sofá e, baseado nessa sensação de conforto, identifique o seu nível de conforto nas situações apresentadas, numa gradação numérica de 1 a 5 e justifique da seguinte forma:

(5) muito confortável

(4) confortável

(3) pouco confortável

(2) desconfortável

(1) totalmente desconfortável

- Diante de um **computador**, que nível de conforto você sente? () porque

- Ao usar **ferramentas de procura** como cadê, alta vista, yahoo, que nível de conforto você sente? () porque ...

- Ao usar **e-mail**, que nível de conforto você sente? () porque ...

- Ao usar **chat** (bate-papo), que nível de conforto você sente? () porque ...

- Ao usar o **processador de textos** (=Word for windows), que nível de conforto você sente? () porque ...

Encerramos as atividades baseadas na Internet às quais nos propusemos para esse semestre. Agora que você já vivenciou todo o processo, preciso que você faça uma retrospectiva das atividades avaliando-as em relação ao progresso que você teve até esse momento do curso. A sua sinceridade nas respostas é indispensável para que os resultados possam reverter em melhoria nos cursos de inglês do CEFET e para que essa pesquisa tenha o grau de confiabilidade que se espera. Ressalto que a seu anonimato será mantido e que, na apresentação dos resultados, usarei apenas o pseudônimo que você escolheu.

Responda às perguntas de 1 a 4, avaliando o objetivo de cada atividade em relação à sua percepção sobre cada uma delas. Escreva números de 1 a 5 entre os parênteses na frente das opções de 1 a 4, conforme escala a seguir, e justifique a sua resposta por escrito:

1=não atingiu o objetivo, **2**= atingiu parcialmente o objetivo, **3**=não tenho opinião formada a respeito, **4**=atingiu totalmente o objetivo

- 1) Na primeira atividade no laboratório (Criar endereço eletrônico - e-mail) o objetivo foi praticar o vocabulário estudado nas primeiras aulas *como first name, surname, address, phone number*, e dar a você a oportunidade de aprender outras palavras correlatas como *state, country, post-code, sign up; accept, submit, subscribe*, entre outras. Considerando o objetivo mencionado você avalia que a atividade (___) (complete com o número correspondente) . Por que? .

- 2) Na segunda atividade no laboratório (incluir uma pequena apresentação pessoal numa lista de amigos por correspondência eletrônica - keypal) o objetivo foi praticar as estruturas e o vocabulário estudados nas primeiras unidades como *my name is; I'm from; I'm x years old; I live/study/work/like...;* e desafiá-lo a construir estruturas mais elaboradas em situação de uso real do inglês. Considerando o objetivo mencionado você avalia que a atividade (___) (complete com o número correspondente) . Por que? .

- 3) Na terceira atividade no laboratório (escolher uma pessoa numa lista de keypal e manter correspondência em inglês) o objetivo foi ampliar o seu vocabulário através de situações reais de comunicação, preferencialmente com falantes nativos de língua inglesa. O vocabulário e estruturas básicas necessárias para esse nível de comunicação são os mesmos apresentados na questão 2. Considerando o objetivo mencionado você avalia que a atividade (___) (complete com o número correspondente).Por que? .

- 4) Na quarta atividade no laboratório (cadastrar-se e iniciar a construção de sua homepage pessoal) os objetivos foram induzi-lo ao contato com textos originais em inglês que fossem significativos para você por serem do seu interesse e desafiá-lo a usar o vocabulário pesquisado de forma também significativa. Esperava-se, com essa atividade, que você assumisse maior controle do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo as atividades no seu próprio ritmo e de acordo com as suas motivações individuais já que o tema desenvolvido na homepage foi escolhido por você. Considerando o objetivo mencionado você avalia que a atividade (___) (complete com o número correspondente).Por que? .

ANEXO V

TESTE DE SONDAGEM

NAME: _____ DATE: ____/____/____

ANSWER SHEET

INSTRUCTIONS:

1. Mark the answers with an X ;
2. Use blue or black pen ;
3. Only one letter should be marked in each question ;
4. Erasures won't be accepted .

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
A																			
B																			
C																			
D																			

	20	21	22	23	24	25	26	27
A								
B								
C								
D								

OFFICE USE ONLY				
Grammar score		1-10 ()	11-19()	20-27()
Interview score	Level I	Level II	Level III	Level IV
Placement		Comments:		

PLEASE MARK YOUR ANSWERS WITH AN X :

1. What time ... you start work ?
a) are b) do c) am d) is
2. I start work ... nine o'clock.
a) to b) in c) at d) from
3. I'd like ... stamps, please .
a) a b) any c) some d) one
4. Maria ... from Spain .
a) comes b) come c) go d) are
5. ... is a very good hotel in this town.
a) Their b) They're c) There d) These
6. Have you got ... eggs ?
a) a b) an c) this d) any
7. Where does your sister ... ?
a) lives b) living c) lived d) live

8. What does my brother do ? He's ... doctor.
a) an b) a c) one d) any
9. This is my ... car - they bought it together.
a) friends b) friends' c) friend's d) friend
10. I usually visit my grandmother ... Sunday mornings .
a) from b) at c) in d) on
11. How ... sugar do you want ?
a) about b) much c) many d) long
12. Could you answer the phone, please? I ... to finish this letter .
a) try b) trying c) am tryd) am trying
13. John always arrives at the office ... 8.30 and 9.00 in the morning .
a) from b) between c) at d) in
14. What are you ... tomorrow afternoon ?
a) did b) do c) doing d) does
15. Tomorrow afternoon ? I ... shopping with my sister.
a) am going b) go c) went d) is
16. I am listening ... my teacher.
a) at b) to c) by d) from
17. I ... television now .
a) is watch b) am watching c) am watched d) are watching
18. ... you want a drink ?
a) Does b) Do c) Is d) Are
19. They ... to this school every day.
a) comes b) come c) are coming d) is come
20. I haven't got ... cigarettes.
a) some b) any c) little d) few
21. What time ... you start work yesterday ?
a) did b) do c) does d) were
22. I enjoy most sports, but I really like ... badminton .
a) to playing b) play c) playing d) plays
23. Angela ... play the piano but she can't play the guitar .
a) likes b) can't c) can d) is
24. I ... my bicycle a lot when I was on holiday .
a) rode b) ride c) rided d) rides
25. I lived in this house until I ... eighteen .
a) am b) be c) was d) were
26. You haven't got ... rice. Here, have some more .
a) many b) much c) a lot d) some
27. Park Street ? It's the second road ... the left .
a) at b) on c) in d) from

ANEXO VI

EXEMPLO DE DIÁRIO DOS APRENDIZES²⁹

- Exemplo de diário relativo a aula convencional:

- Nome: MMS
- Data: 17.04.00

A aula foi boa. O ponto positivo é que o professor explica muito bem e as aulas não são cansativas. O principal ponto negativo é que apesar das aulas estarem sendo boas, não concordo do professor ficar falando só em inglês, pois a maioria das vezes tenho dúvida do que fala pois eu não entendo. A atuação do professor sem dúvida é excelente. A minha participação na aula não vou dizer que é ótima mas em alguns pontos acho que sou boa aluna. Outro ponto que considero importante é o respeito entre os colegas se um errar os outros tem que respeitar pois estamos aqui para aprender.

- Exemplo de diário relativo a aula no laboratório de informática:

- Nome: FBS
- Data: 28.08.00

Hoje a aula foi legal. Nós fizemos uma página na Internet. O que atrapalhou foi o defeito do computador, mas o professor nos orientou.

Os alunos ficaram entusiasmados com a aula; porque foi muito legal.

²⁹ Os textos foram mantidos como no original, isto é, sem correções.

ANEXO VII

Exemplo das notas de campo do professor-pesquisador

- Exemplo de notas de campo do professor relativas a aula convencional:

Data: 22.05.00

Estou atrasado com essa turma em relação à turma das 14:40h. Talvez seja por causa da conversa excessiva. Hoje eles estavam menos barulhentos mas não menos agitados. A aula ficou melhor com o uso do vídeo. Parece ter sido essa a opinião deles também. Eles estão cobrando as atividades no laboratório de informática. A expectativa é grande.

- Exemplo de notas de campo do professor relativas a aula no laboratório:

Data: 04.09.00

Hoje os alunos continuaram a confecção da homepage. Ficamos no laboratório do DPPG, o Centro de Censoreamento Computadorizado, no campus II e não tivemos problemas com a conexão à Internet, a não ser pela lentidão de dois terminais. Os alunos ficaram em pares nos computadores, a maioria conseguiu inserir textos nas suas páginas e alguns conseguiram também responder correspondência (e-mail) e enviaram cópias anexas para a minha caixa postal eletrônica.

Solicitem-me muito pouco hoje. Só para ajudá-los a identificar o caminho para editar a homepage. Há um aluno que insiste em ficar numa sala de bate-papo em português. Avisei a ele que não deveria, mas não fui incisivo em não permitir.

ANEXO VIII

Exemplo das notas da professora observadora

Data: 05.06.00

Objetivos da aula:

Objetivo prático: abrir conta de e-mail.

Objetivo lingüístico: preencher formulário com dados pessoais.

Obs.: O professor preparou uma atividade extra para os alunos que concluírem a tarefa mais rápido.

16:40 - 16:50 - O professor preparou a sala para os alunos.

16:50 - Alunos entram.

16:55 - Prof. diz o que os alunos vão fazer. Dá instruções e atende pedidos de ajuda.

17:05 - Alunos se ajudam. Os alunos só usam o português. O professor começou a aula dando as instruções em inglês, mas agora usa mais a L1.

17:05 - 17:15 - Positivo em tudo: o ritmo do grupo é assegurado. As telas estão vindo em inglês. Leitura garantida.

17:15 - 17:25 - Os alunos começam a silenciar. Recomeçam os comentários. Os alunos recorrem ao professor para problemas com o computador e aos colegas para inglês.

Positivo em tudo: cria uma ampla possibilidade de interação real, mas ela se dá na L1. O professor tenta buscar que os alunos infiram significados, mas acaba traduzindo. Aluna diz ter usado L1 porque disse que poderia (ao completar alguma lacuna no exercício de abrir uma conta).

17:25 - 17:35 - O professor anuncia outra atividade e a escreve no quadro. Há Alunos que ainda estão envolvidos na primeira atividade.

17:35 - 17:45 - Um grupo inicia a segunda atividade. Pergunta "friendship". O professor manda ao dicionário. Uma aluna lê traduzindo para o português. Alguns alunos "fofocam". Uma dupla escreve traduzindo da L1 para L2. Uma só usufrui. O professor dá assistência na L1, tentando elicitar estruturas já estudadas. Há sucesso.

17:45 - 17:55 - Um aluno atropela a outra. Toma o mouse e faz por ela.

17:55 - 18:05 - Uma aluna pergunta se pode sair. O professor manda escrever a avaliação da aula do dia. Uma aluna comenta: "Que chatice", mas não sei do que se trata. O professor assume um computador. Será que para demonstrar? [A aula é cansativa para o professor].

18:05 - 18:15 - Alguns computadores não funcionam a contento. Alguns alunos leem traduzindo e param a cada palavra, apesar da recomendação do professor de considerar o contexto. Terminam a aula. Um aluno pergunta o "nome do que fizeram". Alguns alunos estão em salas de bate-papo em português.

Resumo: - O professor tem uma grande tolerância ao caos. Essa parece ser uma característica importante para que aulas nesse contexto sejam produtivas.

- As instruções ficaram diluídas. Uma "*Pre-teach classroom*" com data show, demonstração/simulação, pode melhorar o ritmo da aula no laboratório. O aluno gasta menos tempo para executar a atividade e garante-se o ritmo da atividade com menor perda de tempo.

- Cassar a L1 e o uso do "*chat*" em português?