

Universidade Federal de Minas Gerais
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Faculdade de Letras

Ana Cláudia Oliveira Silva

**MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E USO DA LÍNGUA
INGLESA EM DOIS CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS
BRASILEIROS**

Belo Horizonte
2012

Ana Cláudia Oliveira Silva

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E USO DA LÍNGUA INGLESA EM DOIS CONTEXTOS
UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2012

Tese intitulada *Mediação Tecnológica e Uso da Língua Inglesa em Dois Contextos Universitários Brasileiros*, defendida por ANA CLÁUDIA OLIVEIRA SILVA em 20/12/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Dr. Ricardo Augusto de Souza – UFMG
Orientador

Dra Carla Viana Coscarelli

Dra Marisa Mendonça Carneiro

Dr. Francisco Wellington Borges Gomes

Dr. Fernando Luiz Pereira de Oliveira

Dedico este trabalho aos meus *amabilíssimos*:

Deus, por me ensinar que “há tempo para todo o propósito debaixo do céu”.

Mamãe (Maria Áurea) – *in memoriam* - que partiu durante esta trajetória de estudo, deixando as suas valiosas lições sobre a importância de “saber ser” amor materno e fraterno, amor corajoso e confiante em Deus.

Papai (Manoel) - *in memoriam*- por ressaltar o valor da grande família, alegre e realizadora de sonhos.

Filho (Mário Augusto), pelo amparo amoroso incondicional, disponibilidade e solicitude, abrindo-me “janelas” de felicidades.

Irmãos (Marcelo, Ana, Marcílio, Flávia, Márcio, Fábio e Fabíola), Tios (Oliveira, Cleto e Eraldo) e Tias (Dulce -*in memoriam*-, Irene e Therezinha), pelas declarações de amor e confiança, inúmeras orações, e por estarem sempre comigo, cada um a sua maneira.

Enfim, esta dedicatória é extensiva a toda a minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza, meu orientador, a minha eterna e sincera gratidão pela diligente orientação, que traduzo em sabedoria, paciência, atenção, ensinamentos teóricos, práticos e tecnológicos, e principalmente por me encorajar e motivar a alcançar os resultados necessários em cada uma das fases desta pesquisa, e ainda por me mostrar “belos horizontes” intelectuais;

À Prof. Dra Carla Viana Coscarelli e à Prof. Dra Marisa Mendonça Carneiro, pelas valiosas sugestões, questionamentos e comentários sobre o meu estudo, por ocasião do exame de qualificação;

Ao Prof. Dr. Luiz Francisco Dias, pela acolhida e incentivo aos doutorandos do DINTER em Estudos Linguísticos (UFPI/DL e UFMG/POSLIN), por ocasião da aprovação do projeto e nas primeiras disciplinas deste curso; assim como aos demais professores do DINTER/POSLIN/UFMG, José Olimpio de Magalhães, Lorenzo Teixeira Vitral, Renildes Dias, Renato de Mello e Seung Hwa Lee, pelos ricos ensinamentos;

À CAPES, pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa, especificamente, o Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Estudos Linguísticos, uma parceria entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI/DL) e a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FALE);

À Prof. Dra Maria Auxiliadora Ferreira Lima, por apoiar coordenando o DINTER, pela amizade e gratuidade;

Ao Prof. Dr. Saulo Cunha de Serpa Brandão, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós graduação da UFPI, pelo apoio financeiro para a qualificação da tese, pela torcida, amizade e acolhimento singular;

Aos colegas do DINTER, pela amizade e interlocução durante as disciplinas iniciais do curso, em especial a João Benvindo de Moura, pela disponibilidade, carinho e amizade, e por compartilhar momentos de alegrias assim como de desânimos durante a realização do estágio de estudos em Belo Horizonte/FALE/UFMG;

Aos colegas do Grupo de Estudos “TEcMEM” (Ana Paula Natividade, Tiago Dutra e Marcus Valadares), assim como ao seu idealizador (Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza), pelos momentos de discussão em temas importantes que deram encaminhamento ao meu projeto de estudo;

A equipe do projeto IngRede – Inglês/ FALE/UFMG, Prof. Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga, Prof. Ms. Luciano Alves Lima, Prof. Ms. José Euríaldo, pela atenção e apoio e por acolher o questionário desta pesquisa na plataforma do curso;

Aos 425 alunos da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Federal de Minas Gerais, pela disponibilidade demonstrada para responder voluntariamente ao questionário desta pesquisa;

Ao Prof. Ms. Jeremias Leão, pela compreensão, cooperação e eficiência com que acolheu os problemas estatísticos deste estudo;

Ao discente do Curso de Estatística da UFPI, Stênio Rodrigues Lima, pela notória atenção e paciência na assessoria estatística dos dados deste estudo;

A Leila Madeira Campos Martins, chefe da Divisão de Controle Acadêmico da UFPI, pela cooperação em fazer o levantamento dos estudantes matriculados em inglês instrumental nos períodos por mim solicitados, assim como pela sua compreensão;

Ao Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes, pela interlocução enriquecedora em vários momentos da elaboração do manuscrito deste estudo, assim como pela amizade sincera e convivência tão agradável;

A amiga Santilha Maria Sampaio e Silva, pelos comentários valiosos a respeito do questionário desta pesquisa, assim como pela amizade, carinho e palavras de incentivo;

A amiga Maria do P. Socorro Reis e Cosme, pela amizade sincera e pelos momentos agradáveis para “desanuviar a mente”;

Aos demais companheiros do Depto de Letras, principalmente Jasmine Malta, Cláudio Augusto Moura, Juliana Paz C. Branco, Beatriz Gama Rodrigues, pela torcida, ajudas e carinho;

Aos funcionários do Depto de Letras, assim como do POSLIN, pela simpatia e eficiência;

A amiga Shisleny Machado Lopes, pela diagramação da tese, amizade singular e companheirismo, especialmente nos últimos dias deste trabalho;

Ao Prof. Ms. Francisco Prancacio Araújo de Carvalho, pela sabedoria, simpatia, generosidade, acolhimento e eficiente ajuda no tratamento estatístico em fases determinantes deste estudo;

A Francigelda Ribeiro, por sua amizade que acolhe, ouve, compartilha em todas as horas;

A André Tessaro Pelinser, pela amizade e por me representar na entrega deste trabalho;

Aos meus amigos Gil Porto, Vítor Cei, Ana Flávia Barbosa, Concita Barbosa, João Alexandre, Fernanda Rios Magalhães, Maria Majaci Moura da Silva, pela amizade, ajuda e acolhimento;

A família de Antonio Reginaldo Ribeiro Eleuterio e Maria Auxiliadora da Cunha Eleuterio, pela confiança, simpatia e amizade que sempre acolhe a todos;

Ao meu cunhado Sérgio Claudino, pelo carinho e generosidade com toda a nossa família e pela leitura deste manuscrito;

A todos aqueles que contribuíram de variadas formas para o êxito deste estudo, mas foram traídos pela minha memória neste momento;

RESUMO

Esta pesquisa teve por principal objetivo verificar na mediação tecnológica maiores oportunidades de contato linguístico com a língua inglesa entre dois grupos de estudantes universitários de realidades socioeconômicas distintas. Com o apoio de teorias de aquisição de segunda língua que privilegiam sua dimensão ecológica, e que dialogam com a teoria da cognição distribuída e da sociolinguística, buscou-se compreender como a mediação tecnológica constrói, na população universitária brasileira, padrões de uso da língua inglesa não associados às exigências do processo de escolarização. Através da aplicação de questionário eletrônico, os dados foram levantados de um *survey* que buscou informações sobre as percepções dos participantes acerca de letramentos em língua inglesa mediadas por artefatos tecnológicos. Alguns dos principais resultados são: o estudo apontou uma evidência estatística para a concordância de que o inglês é essencial para: entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma, comunicar-se com estrangeiros pela internet e para participar de redes sociais, entre os dois cenários pesquisados. Além disso, utilizando o teste estatístico de associação revelou não haver associação para os grupos estudados entre as variáveis “ter compreensão oral da língua inglesa e ouvir rádio online”, “ter compreensão oral e jogar online”, ainda que fraca, “ter compreensão oral e assistir vídeo”; verificou a associação entre “compreensão escrita e acessar e-mail”, assim como entre as variáveis “produção escrita e jogar online”, para o conjunto das instituições. O estudo sugere que o uso de algumas tecnologias cognitivas pode ser uma opção para o contato linguístico com a língua inglesa.

Palavras-chave: Língua inglesa. Mediação tecnológica. Letramentos digitais.

ABSTRACT

The aim of this research was to verify in the technological mediation greater opportunities for contact with the English language between two groups of university students from different socioeconomic realities. With the support of theories of second language acquisition that emphasize their ecological dimension, and that interact with the theory of distributed cognition and sociolinguistics, we sought to understand how technological mediation builds on Brazilian university population, patterns of use of the English language not associated with the requirements of the schooling process. Through the application of an electronic questionnaire, data were collected from a survey that sought information on the participants' perceptions about literacy in English mediated by technological artifacts. Some key findings are: the study found statistical evidence for concordance of English is essential to understand programs / serials / movies spoken in that language, communicate with foreigners online and to participate in social networks, between the two scenarios studied. Furthermore, the statistical test of association revealed no association between the studied groups between variables "having oral comprehension of the English language and listen to radio online", "having oral comprehension and play online", although weak, "having oral comprehension and watch video ", analyzes the relationship between 'reading comprehension and access e-mail", as well as between the variables "written production and play online" for all institutions. The study suggests that the use of some cognitive technologies may be an option for language contact with English.

Keywords: English language. Technological mediation. Digital literacies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Fatores que afetam o acesso e uso das TICs -----	41
FIGURA 2 - Questão 37 do questionário-----	49
FIGURA 3 - Questão 24 do questionário-----	50
FIGURA 4 - Questão 44 do questionário-----	50
FIGURA 5 - Página principal do questionário-----	53
QUADRO 1 - Descrição dos itens que compõem o questionário-----	55
FIGURA 6 - Questão 4 do questionário -----	56
FIGURA 7- Questão 8 do questionário -----	56
FIGURA 8- Questão 13 do questionário -----	57
FIGURA 9 - Questão 17 do questionário-----	57
FIGURA 10 - Questão 36 do questionário (<i>likert scale</i> vertical) -----	58
FIGURA 11 - Questão 26 do questionário (<i>likert scale</i> horizontal) -----	59
FIGURA 12 - E-mail convite aos possíveis participantes-----	61
FIGURA 13 - Página Ingrede/UFMG-----	62
FIGURA 14 – Mapa do índice de inclusão digital do Brasil elaborada a partir do PNAD de 2002 -----	67
QUADRO 2 – Identificação das variáveis de autoavaliação -----	93
QUADRO 3 – Identificação das categorias de artefatos tecnológicos -----	93
FIGURA 15 – Frequência compreensão oral e ouvir rádio online – conjunto das amostras e UFPI e UFMG -----	97
FIGURA 16 - Frequência de compreensão oral e jogar online – conjunto das amostras e UFPI e UFMG-----	102
FIGURA 17 – Frequência da compreensão oral e assistir vídeo online – soma das amostras e amostras individuais da UFPI e UFMG -----	106
FIGURA 18 – Frequência de compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online – soma das amostras e UFPI e UFMG separadamente-----	111
FIGURA 19 – Frequência entre compreensão escrita (ler) e acessar e-mail – conjunto das amostras e UFPI e UFMG separadamente-----	116

FIGURA 20 – Frequência compreensão escrita (ler) e jogar online – soma das amostras UFPI e UFMG-----	120
FIGURA 21 – Frequência compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo – conjunto das amostras e UFPI e UFMG-----	124
FIGURA 22 – Frequência da produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares – conjunto das amostras e UFPI e UFMG-----	128
FIGURA 23 – Frequência da produção escrita e acessar e-mail – conjunto das amostras e UFPI e UFMG-----	133
FIGURA 24 – Frequência produção escrita e jogar online – conjunto das amostras e UFPI e UFMG-----	137
FIGURA 25 – Frequência de produção escrita e acessar salas de bate papo – conjunto das amostras e UFPI e UFMG-----	141

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição da amostra por gênero e por origem da pesquisa (UFMG / UFPI) -----	71
TABELA 2 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI), distribuição de idade e cor ou raça e curso -----	73
TABELA 3 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI) por estado civil, filhos e situação de moradia -----	74
TABELA 4 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI) por renda familiar em salários mínimos e escolaridade dos pais -----	75
TABELA 5 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI) por antecedente escolar -----	76
TABELA 6 - Características tecnológicas dos participantes da UFMG e UFPI -----	78
TABELA 7 - Descrição dos participantes da UFMG e UFPI, quanto ao uso do inglês. (Continua) -----	79
TABELA 8 - Perfil do participante da UFPI, considerando as habilidades comunicativas de língua inglesa (muito bem, bem, tem pouca habilidade e não tem habilidade) -----	81
TABELA 9 - Perfil do participante da UFMG as habilidades comunicativas de língua inglesa (muito bem, bem, tem pouca habilidade e não tem habilidade) -----	82
TABELA 10 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua” das amostras da UFPI e da UFMG – 2011-2012 -----	85
TABELA 11 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “O inglês é essencial para eu entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma” das amostras da UFPI e da UFMG -----	87
TABELA 12 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos” das amostras da UFPI e da UFMG -----	89
TABELA 13 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “O inglês é essencial para eu me comunicar com estrangeiros pela internet” das amostras da UFPI e da UFMG -----	90
TABELA 14 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “O inglês é essencial para eu participar de redes sociais” das amostras da UFPI e da UFMG -----	91

TABELA 15 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e ouvir rádio online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto UFPI e UFMG -----	95
TABELA 16 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e ouvir rádio online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG -----	96
TABELA 17 – Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e ouvir rádio – conjunto UFPI e UFMG -----	98
TABELA 18 – Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e ouvir rádio – UFMG e UFPI -----	99
TABELA 19 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto das instituições -----	100
TABELA 20 – Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG -----	101
TABELA 21 – Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e jogar online – UFPI e UFMG -----	103
TABELA 22 - Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e jogar online – UFMG e UFPI -----	103
TABELA 23 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e assistir vídeo online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra -----	104
TABELA 24 – Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e assistir vídeo online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG -----	105
TABELA 25 – Coeficiente de contingência para compreensão oral e assistir vídeo online – conjunto das amostras UFMG e UFPI -----	107
TABELA 26 - Coeficiente de contingência entre compreensão oral e assistir vídeo online – UFMG e UFPI -----	107
TABELA 27 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra UFPI e UFMG -----	109
TABELA 28 – Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI -----	110
TABELA 29 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online – conjunto da amostra -----	112

TABELA 30 - Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online – UFMG e UFPI-----	113
TABELA 31 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra -----	114
TABELA 32 – Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI-----	115
TABELA 33 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e acessar e-mail – conjunto da amostra-----	117
TABELA 34 - Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e acessar e-mail – UFMG e UFPI -----	117
TABELA 35 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra -----	118
TABELA 36 – Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI-----	119
TABELA 37 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e jogar online – conjunto da amostra-----	120
TABELA 38 - Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e jogar online – UFMG e UFPI -----	121
TABELA 39 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra -----	122
TABELA 40– Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG-----	123
TABELA 41 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo – conjunto da amostra -----	125
TABELA 42 - Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo – UFMG e UFPI -----	125
TABELA 43 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra-----	126
TABELA 44 – Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI -----	127

TABELA 45 – Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares – UFPI e UFMG-----	128
TABELA 46 - Coeficiente de contingência entre produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares – UFMG e UFPI-----	130
TABELA 47 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto das amostras -----	131
TABELA 48 – Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias –UFMG e UFPI -----	132
TABELA 49 – Coeficiente de contingência produção escrita e acessar e-mail – conjunto da amostra -----	134
TABELA 50 - Coeficiente de contingência entre a produção escrita e acessar e-mail – UFMG e UFPI-----	134
TABELA 51 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG -----	135
TABELA 52 – Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI -----	136
TABELA 53 – Coeficiente de contingência entre produção escrita e jogar online – Conjunto das amostras -----	138
TABELA 54 - Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência produção escrita e jogar online – UFMG e UFPI -----	138
TABELA 55 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar salas de bate papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra -----	139
TABELA 56 – Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar salas de bate papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI-----	140
TABELA 57 – Coeficiente de contingência entre a produção escrita e acessar salas de bate papo – conjunto das amostras -----	142
TABELA 58 – Teste qui-quadrado e coeficiente de contingência produção escrita e acessar salas de bate papo – UFMG e UFPI -----	142

SUMÁRIO

1. TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO-----	18
1.1 <i>JUSTIFICATIVAS DO ESTUDO</i> -----	18
1.2 <i>QUESTÕES DE PESQUISA</i> -----	29
1.3 <i>ESTRUTURA DA TESE</i> -----	29
2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O CONTATO LINGUÍSTICO A PARTIR DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS MEDIADORES -----	31
2.1 <i>POR UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS</i> -----	31
2.2 <i>CONTATO LINGUÍSTICO POR ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA</i> -----	36
2.3 <i>INCLUSÃO VERSUS EXCLUSÃO DIGITAL</i> -----	39
3. METODOLOGIA DA PESQUISA -----	46
3.1 <i>ESCOLHA DA METODOLOGIA E SUA JUSTIFICATIVA</i> -----	46
3.2 <i>CENÁRIOS DA PESQUISA</i> -----	51
3.2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA-----	52
3.3. <i>INSTRUMENTO DA PESQUISA</i> -----	53
3.4 <i>FASES DA COLETA DOS DADOS</i> -----	59
4. LETRAMENTOS DIGITAIS E VIVÊNCIAS NA LÍNGUA INGLESA -----	65
4.1 <i>PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA A ANÁLISE</i> -----	65
4.2 <i>CENÁRIOS DA PESQUISA.</i> -----	65
4.3 <i>PARTICIPANTES (TOTAL DA AMOSTRA)</i> -----	71
4.3.1 SOBRE OS PARTICIPANTES -----	72
4.3.1.1 <i>IDADE, GÊNERO, COR OU RAÇA</i> -----	72
4.3.1.2 <i>ESTADO CIVIL E FILHOS</i> -----	74

4.3.1.3 RENDA FAMILIAR E ESCOLARIDADE DOS PAIS	75
4.3.1.4 TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR	76
4.3.1.5 ACESSO A ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E HABILIDADES COM O COMPUTADOR	77
4.3.1.6 CONTATO INICIAL COM A LÍNGUA INGLESA E FAMILIARES	79
4.3.1.7 AUTOAVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DA LÍNGUA INGLESA	80
5. ASSOCIAÇÕES ENTRE AS DECLARAÇÕES DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS E OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS	84
5.1 PRIMEIRA PERGUNTA	84
5.1.1 LINGUA INGLESA E OUVIR MÚSICA	85
5.1.2 LINGUA INGLESA E VER PROGRAMAS, SERIADOS E FILMES	87
5.1.3 LINGUA INGLESA E JOGOS ELETRÔNICOS	88
5.1.4 LINGUA INGLESA E COMUNICAÇÃO COM ESTRANGEIROS PELA INTERNET	90
5.1.5 LINGUA INGLESA E PARTICIPAÇÃO EM REDES SOCIAIS	91
5.2 SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA	92
5.2.1 AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE: COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA E ATIVIDADES E SUAS ASSOCIAÇÕES COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS	94
5.2.1.1 COMPREENSÃO ORAL E OUVIR RÁDIO ONLINE	95
5.2.1.2 COMPREENSÃO ORAL E JOGAR ONLINE	99
5.2.1.3 COMPREENSÃO ORAL E ASSISTIR VÍDEO	104
5.2.2 AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE: COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA E ATIVIDADES MEDIADAS PELOS COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS	108
5.2.2.1 COMPREENSÃO ESCRITA E ESTUDAR E PESQUISAR ONLINE	108
5.2.2.2 COMPREENSÃO ESCRITA E ACESSAR EMAIL	113
5.2.2.3 COMPREENSÃO ESCRITA E JOGAR ONLINE	118
5.2.2.4 COMPREENSÃO ESCRITA E ACESSAR SALAS DE BATE PAPO	122
5.2.3 AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE: PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA E SUAS RELAÇÕES COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS	126

5.2.3.1 <i>PRODUÇÃO ESCRITA E CRIAR/EDITAR PÁGINAS/BLOGS E/OU SIMILARES</i> -----	126
5.2.3.2 <i>PRODUÇÃO ESCRITA E ACESSAR EMAIL</i> -----	130
5.2.3.3 <i>PRODUÇÃO ESCRITA E JOGAR ONLINE</i> -----	135
5.2.3.4 <i>PRODUÇÃO ESCRITA E ACESSAR SALAS DE BATE PAPO</i> -----	139
6. CONCLUSÃO -----	144
6.1 <i>RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA</i> -----	144
6.2 <i>CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO</i> -----	145
REFERÊNCIAS -----	147
APÊNDICES -----	154

1 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVAS DO ESTUDO

Na sociedade contemporânea, em que cada vez mais as *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TICs) parecem promover gama variada de oportunidades de contato linguístico com a língua inglesa, faz-se necessário que o usuário dessa língua seja ativo, perceptivo e independente, para tirar proveito dessas oportunidades de comunicação em suportes tecnológicos e assim sentir-se mais integrado a este mundo globalizado.

A partir das relações interpessoais¹ mediadas pelos artefatos presentes em cada nicho ou habitat², é possível descobrir culturas globais e locais (ou “glocais”)³, descobrir o outro, e, por intermédio do outro, a si mesmo. Desse modo, a língua (inglesa) é compreendida como instrumento de inserção social, cultural, educacional, profissional, dentre outros, uma vez que divisões no comportamento em relação à língua refletem divisões e separações dentro da própria sociedade. (APPEL e MUYSKEN, 1997, p.8). Segundo Appel e Muysken (1997, p. 12), “se uma língua tem significado social, as pessoas a avaliarão em relação ao status social de seus usuários. E as atitudes dos usuários para com a língua serão vistas como atitudes sociais”.

A função do uso da língua inglesa em domínios como o social, cultural, educacional e profissional tem contribuído para a sua expansão no mundo, como também conferido a esta língua um status global. Crystal (2007, p.3-5) observa que a emergência desse status pode ser vista por duas perspectivas: uma primeira quando a língua é reconhecida como *língua oficial*⁴ de um dado país e uma segunda quando o ensino e a aprendizagem da língua têm posição de destaque no âmbito da escola em um país. Nesse sentido, o inglês é língua oficial em Gana, Nigéria, Índia, Singapura e Vanuatu. Como observa Crystal (2007, p. 5), a

¹ Aqui, *interpessoal* é usado, como em Souza (2011, p. 139), em referência à renovação do uso do termo pela compreensão de que a “atividade de fruição e a interatividade, fomentada pela mediação dos suportes de informação eletrônicos, têm um papel preponderante não somente na propagação da língua inglesa, mas de oportunidades aumentadas de contato multilingual.”

² Os termos *habitat e nicho*, emprestados da Biologia, referem-se ao interior do ecossistema, “o habitat (nicho)/biótopo, juntamente com a população, constitui o meio ambiente da língua, no sentido mais amplo”(Couto, 2009, p.11).

³ De acordo com Koutsogiannis e Mitsikopoulou (2007), um dos principais aspectos da Internet é o seu espaço “glocal”, ou seja, uma mistura do espaço global com o espaço local, resultando em variedades linguísticas híbridas.

⁴ Segundo Crystal (2007), *língua oficial* refere-se ao segundo idioma (L2), um complemento à primeira língua (L1) usado em um país como meio de comunicação oficial em contextos como governo, tribunal, mídia e sistema educacional.

língua inglesa tem esse status em mais de cem países, como China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito e Brasil, por exemplo. No contexto brasileiro, em particular, é lamentado o fracasso do ensino do inglês como língua estrangeira, especialmente nas escolas públicas de educação básica e a denúncia de “(...) ausência de políticas educacionais que assumam o ensino de língua estrangeira como missão da escola.” (SOUZA, 2011, p. 133 e 134).

Kachru (1992, p. 356) sugere observar o perfil sociolinguístico do inglês no mundo agrupando os países em que a língua inglesa é usada em três “círculos concêntricos” (interno, externo e de expansão), a partir do processo pelo qual essa língua é adquirida, a proficiência dos seus falantes e as funções atribuídas a ela. Em países do círculo interno, o grupo de usuários do inglês o tem como primeira língua ou língua materna. Nos países do círculo externo, a língua é usada como oficial ou uma das línguas oficiais, enquanto que nos do círculo de expansão, o inglês é usado como língua estrangeira. Souza (2011) observa que se tomarmos a alta difusão de artefatos midiáticos na sociedade brasileira, não há como negar que o “Brasil seja um país de intenso contato linguístico com a língua inglesa, em seu uso por membros do círculo interno, externo e em expansão”.

Entretanto, observa-se que em poucas regiões do território brasileiro existe a oportunidade de uso de uma língua que não a portuguesa para a comunicação cotidiana, com exceção de situações fronteiriças e ilhas linguísticas, e de comunidades de indígenas e quilombolas. Com relação a situações de fronteira, Couto (2009, p. 159) exemplifica o fenômeno com o contato linguístico entre o português e o espanhol na cidade de Chuí, extremo sul do Brasil, na fronteira com o Uruguai. Outros exemplos de situações fronteiriças listadas pelo autor são: Foz do Iguaçu (BRA) / Ciudad del Este (PAR) e Uruguaiana (BRA) / Paso de los Libres (ARG). Segundo Couto (*Op.cit.*, p. 167), no sul do Brasil há inúmeras *ilhas linguísticas* alemãs, assim como, italianas, polonesas, ucranianas, e japonesas. Por outro lado, as tentativas de se implantarem “colônias” alemãs no Nordeste, no estado da Bahia (Leopoldina e São Jorge) especificamente, fracassaram.

Para justificar a propagação do inglês como segunda língua e língua estrangeira⁵, o número de falantes não nativos que aprendem essa língua não é o suficiente (CRYSTAL, 2007). Podem-se observar vários fatores extralinguísticos (como idade, escolaridade, faixa etária e situação socioeconômica) que parecem justificar o status alcançado por esse idioma em todo o mundo, assim como as atitudes dos seus usuários (KACHRU, 1992, p.37). No que

⁵ Distinções entre usos da língua como “primeira”, “segunda” e “estrangeira” podem ser úteis, mas é preciso resguardá-los de interpretações simplistas como uma relação entre exposição à língua, à fluência e à habilidade. A aquisição de idiomas é um fenômeno complexo e a exposição a uma dada língua não garante desenvolvimento de competências (cf. Crystal, 2007, p.6).

se refere ao uso da língua inglesa, por exemplo, Souza (2011, p. 137) argumenta que, desde o final da década de setenta, muitos estudantes universitários brasileiros sentem a necessidade de usar a língua na sua formação acadêmica, principalmente a função instrumental referente à habilidade de leitura. Souza (*Op.cit.*) chama a nossa atenção para o fato de que:

[...] essa necessidade já era de clara identificação muito antes do advento da comunicação em ampla escala através da rede mundial de computadores, que alçou as possibilidades e, conseqüentemente, as necessidades de acesso rápido e intenso a informações a níveis altíssimos dentro das comunidades científicas, no Brasil e no restante do mundo. (SOUZA, 2011, p. 137)

Por sua vez, Rajagopalan (2005, p. 149) observa que aproximadamente oitenta a noventa por cento da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês. O autor ainda contabiliza a seguinte estimativa: “[...] perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é ¼ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia”. Nesse sentido, Rajagopalan (2005, p.151) considera a expansão da língua inglesa como um fenômeno linguístico *sui generis*, devido ao número de usuários (“nada menos que dois terços”) considerados não-nativos. Para o autor, falta sustentação empírica para classificar usuários de língua como não-nativos, pois segundo Rajagopalan (*Op.cit.*):

[...]esses conceitos foram forjados numa época (século XIX) em que, principalmente na Europa, os estados-nações eram razoavelmente bem-definidos e, graças a longos e, com frequência, brutais processos de políticas linguísticas, esses também podiam, com razoável acerto, ser relacionados a línguas distintas, cada uma das quais com seus respectivos “falantes nativos”. (RAJAGOPALAN, 2005, p.151).

Também contribuindo para a expansão da língua inglesa, é inegável a importância das TICs, já que estas proporcionam a quebra das barreiras geográficas, estimulando relações de intercâmbio cultural, social, econômico e afetivo. Nesse cenário, o mundo é nomeado de aldeia global – termo de McLuhan⁶ - e o inglês de língua global (*global language*). Para Kachru (1990, p.20), a propagação da língua inglesa é um fenômeno linguístico sem precedentes, e qualquer que seja o algarismo que represente os usuários da língua inglesa – seja ela a língua primeira, segunda ou estrangeira destes usuários -, o seu avanço a torna, uma das línguas mais usadas do mundo, junto com chinês, hindu-urdu, russo e espanhol.

Defendendo uma perspectiva sociolinguística, Kachru (1992) argumenta que é impossível descrever a língua inglesa como uma língua única, sugerindo a expressão *world Englishes* (ingleses do mundo, tradução nossa), referente a uma abordagem ampla de estudo

⁶ Bryan (2011) sugere o reconhecimento do teórico canadense Marshall McLuhan como autor da expressão “aldeia global”.

da língua inglesa, privilegiando a adaptação do idioma aos vários contextos linguísticos em que ele é usado. É inegável que o inglês seja uma língua de grande relevância tanto na esfera educacional quanto na do lazer em várias partes do mundo. Ademais, subjaz do termo no plural um entendimento de língua como instrumento social, dinâmico, na qual mudança, variação, e multiplicidade são endereçadas e reconhecidas com frequência. Além disso, a difusão da língua inglesa não se define apenas como produto da globalização econômica.

A expressão “inglês do mundo” tem sido usada desde os anos oitenta, em relação direta ao periódico *World Englishes (WE): The Journal of English as an International and Intranational Language*, editado e idealizado por Kachru e Smith (ERLING, 2004, p. 55). A abordagem Kachruviana (Kachruvian approach), tal como menciona Bolton (2006, p. 367), não envolve apenas a descrição de variedades linguísticas regionais ou nacionais, mas outros tópicos que se relacionam ao tema, como contato linguístico. Para Alatis *et al* (2006), a pluralização da palavra inglês pela adição do sufixo *-es* simboliza inclusão, caracterizando as funções globais do inglês. Esse termo também se refere a uma concepção que busca compreender como a língua inglesa é usada e adaptada em todos os seus contextos, e o que esse idioma significa para seus usuários no mundo. Essa concepção rompe com uma tradição de estudos linguísticos interessados apenas no uso de falantes “nativos” da língua inglesa como sujeitos legitimados para a descrição da língua, enquanto os não-nativos eram muitas vezes descritos como deficientes. O intuito desses estudos era desenvolver estratégias de aquisição de língua para amenizar as consideradas deficiências. (ALATIS *et al.*, 2006) Com a publicação do periódico *World Englishes*, em 1987, os estudos das variantes da língua inglesa do mundo recebem maior atenção teórica em todos os campos da linguística aplicada. Segundo Alatis *et al.* (2006), esse periódico inaugurou um novo campo de pesquisas em linguagem, ressaltando as dimensões linguística, sociocultural e pedagógica da difusão da língua inglesa no mundo. Desde então, os estudos sobre ingleses do mundo são, em geral, interdisciplinares, contribuindo para as áreas de política linguística, educação, sociolinguística, linguística aplicada, entre outras.

Velez-Rendon (2003) mostra em um estudo feito a respeito do avanço do inglês na Colômbia que desde os anos noventa, com a globalização da comunicação e revolução da informação, são observadas naquele país manifestações de usos da língua inglesa nas funções interpessoais, instrumentais e criativas.

Ao refletirmos sobre a difusão da língua inglesa no mundo e suas consequências, pensamos na globalização da economia mundial e na expansão de estados-membros que fazem parte da União Europeia a partir de 2007, por exemplo. Tais fatos levam,

inevitavelmente, a fenômenos de bi/multilinguismo e bi/multiculturalismo naqueles países, sendo que neles o inglês é a língua mais proeminente na mídia, educação, ciência e tecnologia. O status da língua inglesa, como argumentam Berns *et al.* (2007), intensifica a necessidade de aprendizagem nos cidadãos da união europeia, não apenas para interagir com outros indivíduos, mas também pela sensação de pertencimento, parte integrante da globalização. Naturalmente, o inglês sendo a língua de comunicação mais frequentemente usada por muitos europeus, principalmente para jovens entre 15 e 24 anos, torna-se muito útil aprendê-la. Ainda no contexto europeu, Berns *et al.* (2007, p. 29) observam que em universidades da França a língua utilizada é o inglês, especialmente em cursos de doutoramento na área de ciências. Em outras áreas, como administração e engenharia, também se exige um nível alto de proficiência dos estudantes dessas instituições no referido idioma.

A esse respeito, Paiva e Pagano (2001) salientam que, nos contextos universitários brasileiros, o inglês é a língua predominante, assim como em muitos outros países. Sendo assim, a falta de proficiência em língua inglesa pode trazer prejuízo para alguns estudantes, principalmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar escola particular de língua. Souza (2003), por sua vez, ressalta que “a instrumentalidade desse idioma para diversas atividades profissionais colabora com a alta demanda por seu ensino e aprendizagem em nosso país [...], como por exemplo, para o acesso à informação e ao intercâmbio nas áreas de ciência e tecnologia”.

Não posso deixar de salientar que há em Souza (2003), e especialmente em Souza (2011) a conjectura de existência de plena difusão da língua inglesa na sociedade brasileira. Souza (2011) propõe que o Brasil faz parte do círculo em expansão, na nomenclatura de Krachu, apoiando-se para tal proposta em observações sobre a presença da língua na mídia.

Os estudos conduzidos por Paiva (2009 e 2010) apresentam resultados que reiteram a proposta de Souza (2011). Eles oferecem evidências para se afirmar que aprendizes de língua inglesa no Brasil buscam oportunidades de aprendizagem em ambientes sociais longe da sala de aula - como na mídia -, com o intuito de suprir as lacunas desse ensino. Nas palavras da autora: “A atitude autônoma desses aprendizes é motivada pelo desejo de interagir com outros falantes, pela emoção estética, ludicidade ou busca de informação”. Além disso, a presença da língua inglesa na mídia brasileira faz com que surjam mais oportunidades para a aprendizagem desse idioma. Paiva (2009) observa que o inglês está presente em inúmeras produções culturais por intermédio do cinema, da imprensa, do rádio, da televisão, e da internet.

Esse fenômeno parece não ser exclusivo do contexto brasileiro. Berns *et al.* (2007) observam que a escola também não é a fonte mais importante de contato com a língua inglesa para alguns jovens europeus, que criam oportunidades de contato com ela para além do contexto de sala de aula. O inglês usado por eles, reconhecido pela escola apenas parcialmente, é provavelmente uma mistura formada pelo inglês formal, aprendido na escola, e o inglês aprendido em mídias como músicas, jogos de computador, programas de TV e filmes.

No tocante ao computador e à internet, tomados por Berns *et al.* (2007) como novas mídias, os dados do estudo desses autores revelam que esses artefatos tecnológicos levam a uma mudança substancial na presença da língua inglesa, pois, junto da música, a internet é tida pelos jovens como uma das mídias mais importantes – senão a mais importante. Isso sem contar com o caráter informativo da internet, tornando a comunicação online uma plataforma poderosa para o uso globalizado do inglês.

De modo semelhante, o estudo conduzido por Erling (2007) apresenta resultados nesse sentido. Seus dados mostram uma forte presença da língua inglesa através da mídia no cotidiano dos sujeitos pesquisados. Ela observa, por exemplo, que os jovens alemães leem bastante em inglês, embora as leituras não sejam impulsionadas pela universidade ou pela mídia impressa, mas pela internet. Os resultados também indicam vários domínios nos quais os estudantes têm contato com a língua inglesa, dentro e fora do ambiente universitário, além de casos de bilinguismo inglês-alemão entre eles. A habilidade de usar a língua inglesa nesse contexto está intrinsecamente relacionada com a visão moderna do alemão urbano, de boa formação.

Uma forma de se conhecer os usuários de uma dada língua é através da análise feita por um “perfil sociolinguístico”. Esse tipo de análise foi originalmente proposto por Ferguson (1975), e usado em estudos sociolinguísticos para documentar a presença de uma língua em uma dada comunidade. Ferguson (1975, p. 157) define “perfil sociolinguístico” como uma descrição resumida da “situação linguística”⁷ dos usos de uma língua, levando em conta seus usuários e agregando o contexto histórico, domínios de uso, papel no sistema educacional, níveis de proficiência e atitudes para com a língua entre usuários.

Na área de aprendizagem de línguas, a distinção entre primeira língua, segunda língua ou língua estrangeira pode sugerir que há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem de uma segunda língua do que outros (PAIVA, 2011). Segundo a autora:

⁷ Segundo Ferguson (1975, p. 157), o termo *situação linguística* refere-se à configuração do uso de uma língua em um dado tempo e lugar.

Dependendo do local onde o aprendiz esteja inserido – um grande centro urbano ou um vilarejo sem energia elétrica – mais ou menos contato ele terá com falantes dessa língua e com os objetos que mediam o seu contato com a língua: falantes nativos ou não, professor proficiente ou não, outros aprendizes, familiares, rádio, TV, cinema, computador, gravador, *ipod*, celular, CD, DVD, jornais, revistas e livros. (PAIVA, 2011, p. 62).

Dessa forma, o contato linguístico pode surgir na interação entre falantes/ouvintes⁸ e artefatos que intervêm esse contato. Esse termo refere-se às situações em que indivíduos e/ou sociedades sentem a necessidade de usar duas ou mais línguas na vida cotidiana, podendo resultar em um fenômeno linguístico chamado bilinguismo.

Em geral, dois tipos de bilinguismo são identificados (Cf. APPEL e MUYSKEN (1997, p. 1): societário e individual. Bilinguismo societário ocorre quando em uma comunidade duas ou mais línguas são usadas. Nesse sentido, Appel e Muysken enfatizam que quase todas as sociedades são bilíngues, podendo ser medidas em graus da necessidade de uso do falante. Por sua vez, o termo bilinguismo individual por si não exige muita explanação, contudo avaliar se uma pessoa é bilíngue é uma questão complexa, haja vista que sua caracterização pode conter questões psicológicas ou sociológicas do indivíduo. Como bem informam Appel e Muysken (1997, p. 2), na bibliografia da área, as duas visões de bilinguismo mais recorrentes são extremistas. Outras visões poderiam ser merecedoras de reflexão, nas quais não me deterei, embora faça aqui o registro. A primeira visão clássica é proposta por Bloomfield (1933, p. 56, citado em Appel e Muysken, Op.cit.)⁹, o qual sugere que “um bilíngue deveria possuir o controle de duas ou mais línguas que se igualasse ao “falante nativo” (*native-like*). Grosjean (2010, p. xv) considera a ideia de bilíngue “perfeito” um dos mitos sobre bilinguismo, argumentando que descrever e avaliar bilíngues como perfeitos é uma visão monolíngue ou fracionada do bilinguismo (GROSJEAN, 2008, p. 14). Em oposição a Bloomfield, Macnamara (1969, citado em Appel e Muysken, Op.cit.)¹⁰ propõe que um indivíduo deveria ser considerado bilíngue se este tiver algumas habilidades (como compreensão e produção oral e escrita) em uma segunda língua. Os conceitos de bilinguismo revisados por Appel e Muysken sugerem que a visão de bilinguismo de Bloomfield privilegia

⁸ Os termos falantes/ouvintes estão sendo usados aqui por serem esses mais recorrentes na literatura, não pretendo com isso anular as habilidades de leitor/escritor, as quais também fazem parte das práticas sociais de letramentos de usuários de uma língua.

⁹ BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

¹⁰ MACNAMARA, J. How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: KELLY, L.G. (ed.) *description and measurement of bilingualism: an international seminar*. Toronto: University of Toronto Press, 1969, p.79-97.

as teorias do behaviorismo e do estruturalismo da língua, enquanto que a visão de Macnamara segue uma perspectiva sociológica, que extrapola as exigências do estruturalismo da língua para ressaltar as diferentes situações de uso e de contextos sociais que uma língua pode ser usada. Grosjean (2008, p. 13), em defesa de uma visão holística de bilinguismo, propõe que o “bilíngue não é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos”¹¹, mas alguém com configuração linguística única e específica (integrado).

Myers-Scotton (2006, p. 3) afirma que o indivíduo bilíngue é aquele que aprendeu a falar ou compreender pelo menos algumas frases que mostram relações estruturais internas em uma segunda língua. Como argumenta a autora (*Op.cit*)¹², “ser bilíngue” não implica proficiência completa em duas línguas, pois indivíduos são raramente proficientes em duas línguas de modo semelhante. Ou seja, em geral uma das línguas é dominante. Além disso, não há uma fórmula aceitável para dizer exatamente o que é necessário para uma pessoa ser nomeada bilíngue, pois é pouco comum o bilíngue usar a segunda língua com a mesma frequência e nas mesmas situações comunicativas que a primeira, conforme argumenta Myers-Scotton (*Op. cit.*). Em outras palavras, essa ideia sugere que as habilidades linguísticas de fala/escrita que retratam um indivíduo bilíngue são de níveis diferentes ou desiguais, dependendo das necessidades, situações e frequência de uso que o indivíduo faz da segunda língua. Contribuindo para essa discussão e ressaltando a questão da proficiência nas habilidades de compreensão e produção, Grosjean (2010, p. 26) observa que muitos bilíngues podem não saber como ler e escrever, mas conseguem falar e entender em uma segunda língua. Nas palavras de Baker (2008, p. 8): “[...] as habilidades linguísticas de um indivíduo em duas línguas são multidimensionais e por esse motivo devemos evitar categorizações simplistas”¹³. Provavelmente, uma abordagem útil para categorizar bilíngues e multilíngues é através de dimensões que possam aproximá-los respeitando o repertório linguístico de cada um. Baker (2008, p. 3-5) sugere oito dimensões para essa análise, quais sejam: (1) habilidade, (2) domínios de uso, (3) equilíbrio de habilidades nas duas línguas, (4) idade, (5) desenvolvimento, (6) cultura, (7) contexto e (8) bilinguismo eletivo. Vale destacar que, no tocante ao contexto, o autor diferencia o bilíngue que vive em comunidades endógenas de exógenas. O bilíngue que vive em uma comunidade endógena usa mais de uma língua no seu cotidiano, enquanto que, em uma comunidade exógena (regiões monolíngues e

¹¹ “The bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals”.

¹² “Being bilingual” doesn’t imply complete mastery of two languages. Further, speakers are rarely equally fluent in two languages”.

¹³ “[...] a person’s ability in two languages are multidimensional and will tend to evade simple categorization”.

monoculturais) onde há ausência de comunidades falantes da segunda língua, o bilíngue se relaciona com outros através da internet, por exemplo.

De fato, com o desenvolvimento das novas tecnologias e com o impacto social da internet, essa ferramenta torna-se capaz de ser para alguns indivíduos o principal - e às vezes o único - ambiente com oportunidade para interagir na língua inglesa, podendo resultar em contato linguístico. (ERLING, 2007) Uma vez que esse artefato tecnológico pode propiciar interações que desconsideram fronteiras, sou levada a acreditar na possibilidade da existência do avanço de tal fenômeno linguístico por meio virtual, observando-o em sentido amplo ou “holístico” (termo adotado em GROSJEAN, 2008). Contudo, nota-se que a literatura sobre *bilinguismo* em geral (GROSJEAN, 2008; MYERS-SCOTTON, 2006, para citar alguns) sugere que o fenômeno de *bilinguismo* ocorre quando usuários de duas ou mais línguas diferentes interagem em um mesmo espaço geográfico e sociocultural, o que não pode ser observado com frequência no Brasil, no tocante à língua inglesa.

Outra contribuição para a discussão sobre a internet como ambiente de uso não formal da língua inglesa é trazida por Koutsogiannis e Mitsikopoulou (2004). Os autores chamam a atenção para o fato de que a internet parece oferecer um potencial considerável para a socialização de línguas e para a sua aprendizagem em um ambiente “menos sufocante do que a escola em geral”; e também pode envolver formas de letramento que diferem significativamente das formas tradicionais de letramento escolar e que, por essa razão, merecem maior atenção de estudiosos da área de linguagem. Os autores sugerem a configuração de uma relação íntima entre práticas sociais de linguagem e letramentos, na medida em que essas práticas sociais podem ser vistas como fatores que oferecem e possibilitam letramentos, pelas maneiras como os usuários da língua alvo percebem e realizam esses processos.

Conforme afirmam Lankshear e Knobel (2007), para entender letramentos sob uma perspectiva sociocultural é preciso que a leitura e a escrita sejam analisadas nos contextos de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas aos quais elas estão integradas. Soares (2002) reconhece o uso do termo letramento no plural, pois tecnologias específicas de escrita criam diferentes letramentos. Nas próprias palavras da autora:

Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (SOARES, 2002)

A concepção de letramentos discutida traz para a leitura e a escrita um novo sentido, enfatizando a ideia de que as novas TICs fornecem diferentes efeitos (cognitivos, culturais e sociais) naqueles que a usam. Vale salientar que a literatura chama de letramento digital as práticas sociais de leitura e escrita realizadas por usuários conectados à internet.

Por sua vez, Cope e Kalantzis (2000) preferem o termo multiletramentos, justificando a escolha de acordo com dois argumentos: (1) a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e (2) o aumento saliente de diversidade linguística e cultural. Para esses autores, a noção de multiletramentos complementa a visão tradicional de letramento ao endereçar os dois aspectos acima relacionados à multiplicidade textual. A concepção de multiletramentos também inaugura um tipo diferente de pedagogia: a língua e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, constantemente atualizados pelos seus usuários ao interagirem para alcançar seus vários propósitos culturais. Assim sendo, a leitura do texto está relacionada ao visual, auditivo, espacial, comportamental, e assim por diante.

As ideias discutidas nos levam a buscar verificação empírica para a hipótese de que a mediação tecnológica possa construir, em população universitária brasileira, perfis distintos de usuários de língua inglesa, em função de diferentes realidades de inserção socioeconômica. Essas ideias nos motivam também a buscar aprofundamentos na compreensão de como a população universitária se apropria de tecnologias que as fazem vivenciar experiências de contato linguístico em língua inglesa.

A escolha da população universitária se dá por se tratar de um grupo que certamente tem, em sua maioria, experiências de aprendizagem da língua inglesa em etapas anteriores de sua escolarização. Acredito que uma compreensão atualizada sobre como esses jovens estão se apropriando das tecnologias para usar a língua inglesa fora do ambiente acadêmico e a despeito de desigualdades de acesso à tecnologia pode nos motivar a almejar práticas pedagógicas que ajudem os nossos discentes a alcançar melhores competências na aquisição de línguas.

Coscarelli (2009, p. 14) pensa que “ainda precisamos saber como professores, alunos e instituições educacionais estão se apropriando das tecnologias”. Por sua vez, Benson e Reinders¹⁴ (2011, p.1, tradução nossa) argumentam que “em razão da profusão de estudos

¹⁴“(…) many studies are based on research carried out in classrooms or with classroom learners and quite possibly informed by hidden assumptions related to the classroom setting. Studies of language learning and teaching in settings beyond the classroom are valuable, therefore, because they provide alternative

baseados em teorias subjacentes a contextos de sala de aula ou com aprendizes em sala de aula realizados, estudos em aprendizagem de língua para além da sala de aula são valorosos, uma vez que eles fornecem perspectivas alternativas para o significado dos processos cognitivos e sociais que envolvem o tema”.

Desse modo, este estudo interinstitucional busca construir um perfil sociolinguístico de jovens universitários de instituições federais de ensino das cidades de Teresina (PI) e Belo Horizonte (MG). Por esses jovens pertencerem a duas regiões brasileiras com indicadores socioeconômicos e com oportunidades de acesso à informática (internet, notadamente) (Cf. IBGE, 2009 e Pochmann *et al.*, 2003) diferentes, imagina-se que as oportunidades de apropriação dos artefatos midiáticos engendram diferenças de contato linguístico com a língua inglesa também. O referido perfil foi desenhado com base em Berns *et al.*(2007), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE¹⁵, 2011), Pochmann *et al.* (2003) e Braga e Peixoto (2006) para mapear as funções social, instrumental e interpessoal da língua inglesa nos dois contextos universitários.

Em contexto internacional, além da demografia social, uma variável documentada é a desigualdade de interesse e participação em TIC entre gêneros, em particular, jovens (Cf. THURLOW e MCKAY, 2003, p. 96). Ao revisar a literatura do final dos anos oitenta até 2001, os autores observaram diferenças entre os gêneros nas atitudes em relação à tecnologia, no seu uso dentro e fora do contexto institucional e nas motivações para sua apropriação no cotidiano. Thurlow e McKay (2003) também relataram que indivíduos do sexo masculino tendem a fazer cursos de programação de computador, concentrando-se na tecnologia em si, além de buscar formas de entretenimento como vídeo games e a surfar na web em busca de informação. Enquanto isso, indivíduos do sexo feminino parecem mais interessadas em possibilidades de interação e comunicação (como e-mail e chat online) na internet. Cabe mencionar que o trabalho de Thurlow e McKay (2003) se pauta em dados obtidos em países anglófonos no final dos anos 90, que podem não corresponder à realidade atual.

Diante do exposto, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar a possibilidade de que a mediação tecnológica seja um fator decisivo na configuração de um perfil de “usuário de língua inglesa”, não associado às exigências do processo de escolarização, de público adulto com alto nível de escolaridade (universitários) de duas

perspectives on the meaning of, and social and cognitive processes involved in, language learning and teaching.”

¹⁵ O FONAPRACE foi criado em 1987 para congregar pró-reitores, decanos, coordenadores e demais responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonapraxe/index.html>>.

regiões distintas do Brasil. Ainda, este estudo buscará identificar se há, através da mediação tecnológica, maiores oportunidades de contato linguístico com a língua inglesa. Com o intuito de alcançá-lo, busquei responder às perguntas a seguir.

1.2 QUESTÕES DE PESQUISA

O problema de pesquisa acima apresentado foi investigado através das seguintes questões norteadoras:

(1) Que práticas sociais de linguagem¹⁶ (leitura, buscas, interações, em inglês) mediadas pela tecnologia, de estudantes universitários da UFMG e UFPI, são percebidas por eles próprios como indutivas de algum contato linguístico com a língua inglesa?

(2) Há associação significativa entre a frequência de uso do inglês em atividades digitais e autoavaliação de altos níveis em habilidades de uso da língua inglesa?

Para responder às perguntas acima, uma pesquisa do tipo *survey* (levantamento) foi conduzida a estudantes universitários de duas regiões do Brasil, tendo como objetivos específicos:

(1) Levantar as práticas de letramento digital de estudantes universitários da UFMG e UFPI, especificamente aquelas que são indutivas de algum contato linguístico com a língua inglesa;

(2) Verificar em que medida as práticas de letramento digital associam-se com vivências de contato linguístico com a língua inglesa para os participantes do estudo.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. O capítulo um introduz a trajetória de pesquisa e inclui três partes: justificativas do estudo, as questões de pesquisa e a estrutura da tese. O capítulo dois faz uma revisão da literatura, salientando estudos que tratam de aquisição da segunda língua em uma perspectiva sociolinguística, relacionando a esta abordagem questões de letramento digital e de contato linguístico com a língua inglesa, além de definir termos e conceitos que servirão de base para as questões investigadas. O terceiro capítulo introduz a metodologia da pesquisa, a partir da abordagem escolhida para este estudo,

¹⁶ Práticas sociais de linguagem, aqui, são entendidas de modo análogo às ideias de Vygotsky (1998), ou seja, comportamentos e ações os quais mostram que indivíduos são capazes de engajar-se de modo que isso lhes permita gerar, garantir ou transformar os seus modos de vida em sociedade, mediadas pelos artefatos disponíveis. O uso da língua e seus letramentos constituem-se como exemplos dessas práticas.

apresentando a escolha dos cenários, a seleção dos sujeitos e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. A análise e interpretação dos dados são apresentadas nos capítulos quatro e cinco. O sexto e último capítulo traz a conclusão deste estudo, abrangendo uma discussão comparativa dos resultados nos dois cenários pesquisados.

2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O CONTATO LINGUÍSTICO A PARTIR DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS MEDIADORES

No primeiro capítulo, contextualizei o problema da presente investigação, apresentando sua justificativa, questões de pesquisa e os contextos que a motivou. Neste capítulo, estruturado em quatro seções, busco construir uma base teórica para este estudo, advinda de trabalhos referentes a áreas como sociolinguística, ciências cognitivas e sociais, que dialogam com teorias de aquisição de segunda língua (ASL) e privilegiam a língua em sua dimensão sociocultural, colocando os propiciamentos (*affordances*¹⁷) em interface com o aprendiz e o ambiente ecológico. Primeiramente, apresento uma perspectiva ecológica para a aquisição de línguas (seção 2.1). A seção 2.2 tem por objetivo refletir sobre ambientes ecológicos que favorecem o funcionamento da linguagem, propiciando o contato linguístico e suas consequências na ASL, propondo quebra de fronteiras físicas para que o usuário de dois códigos linguísticos distintos faça usos funcionais das línguas, assumindo e respeitando os contornos de suas habilidades linguísticas. Para finalizar, a seção 2.3 faz uma breve discussão a respeito da inclusão digital e seus letramentos.

2.1 POR UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Em uma perspectiva ecológica salienta-se que fatores afetivos, cognitivos e sensoriais estão interrelacionados ao processo de aquisição de línguas. (PAIVA, 2011, p. 57). Nesse sentido, a interação humana faz do uso da língua uma experiência mais ampla que favorece atitudes, percepções e interesses do indivíduo considerado em “comunidades ecológicas” comunicativas. Paiva (Op.cit.) observa que a relação entre espécies é permeada pelos efeitos que um indivíduo de uma espécie pode causar em outro. Ela salienta que “vivemos em biomas, em comunidades ecológicas e [...] para crescer e reproduzir em nossos biomas é preciso alguns recursos”. Fazendo um paralelo com a língua, a autora argumenta que “a língua é um recurso poderoso para aprendizes que precisam de *input* linguístico e interação

¹⁷ O termo *affordance*, para o qual Paiva (2010) traduz para o Português como propiciamento, me parece satisfatório.

para adquiri-la”¹⁸(PAIVA, 2011, p. 8). Sendo assim, a língua é vista como uma prática social semiótica que considera os diversos contextos de interação. Observa-se que em uma abordagem ecológica, não apenas as pessoas e artefatos são importantes para a interação fluir, mas as ações e reações possibilitadas pelo ambiente passam a ser consideradas. Sendo assim, o mesmo ambiente pode permitir vários engendramentos para diferentes indivíduos. Como bem lembra Paiva (2011), a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar em que o aprendiz esteja suscetível a ter experiências linguísticas interpessoais ou intrapessoais.

O conceito de propiciamento, proposto pelo psicólogo Gibson (1986), é também alinhado à nossa perspectiva. Tal conceito é empregado para descrever “o que o ambiente oferece ao animal, o que ele provém ou favorece, tanto de bom quanto de ruim”¹⁹ Ele nomeia algo referente tanto ao ambiente quanto ao indivíduo, implicando complementaridade entre os dois. Os propiciamentos de um objeto se referem à dependência das possíveis funções de quem os percebe, uma vez que o uso do objeto em si não propicia uma experiência significativa. Por exemplo, uma cadeira serve como assento, mas também pode transformar-se em mesa (de cabeceira), transporte para alguns (cadeira de rodas), dentre outros. Contudo, há uma tendência no indivíduo de usar os objetos pelo modo de propiciamentos mais salientes, e não em modos que sejam de difícil descoberta (GIBSON,1986, p. 127). De fato, a ênfase recai na percepção, pois as ações a serem executadas pelas pessoas em relação a um objeto dependem da forma como elas o percebem. Nesse sentido, Paiva (2010) observa que a percepção não é vista aqui exclusivamente como capacidade mental, mas também fenômeno ecológico, resultante da interação do animal com o ambiente. No que se refere à aprendizagem de línguas, podemos dizer que a partir do ambiente cultural um indivíduo se configura linguisticamente em suas experiências significativas de socialização. Para Couto (2007), a inserção do indivíduo em comunidade passa por um processo chamado apropriação da língua. A ASL é um tipo de apropriação:

[...] É preciso esclarecer [...] que há dois tipos de aprendizagem de L2. O primeiro é o que se dá na escola, em que a aprendizagem é altamente artificial, monitorada. O segundo se dá em situações normais de convivência do indivíduo com falantes de uma língua diferente da sua. É a aprendizagem que se dá na “rua”. Para o conhecimento do mecanismo e funcionamento da linguagem humana, essa situação é mais interessante do que a aprendizagem feita na escola. (COUTO, 2007, p. 411).

¹⁸ “We live in biomes, in ecological communities. [...] In order to grow and reproduce in our biomes we need some resources. Language is a powerful resource for language learners who need linguistic input and interaction to acquire the language.”

¹⁹ “[...] what an environment offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill.”

A visão de aprendizagem salientada por Couto (*Op. cit.*) está na interação oral com outro falante, dentro ou fora da escola. Contudo, há situações em que a interação não necessita de um interlocutor, mas da mediação de artefatos tecnológicos, como um indivíduo que assiste a um filme como uma experiência multilingual significativa, ao reconhecer novas formas de expressão da língua ao ouvir/ver um diálogo em língua estrangeira entre dois atores. Neste sentido, o usuário da língua usa o artefato tecnológico em seu benefício para ampliar o seu contato linguístico. Paiva (2011) argumenta que a interação em sala de aula não é suficiente para a ASL, por isso os aprendizes buscam experiências de aprendizagem que transcendem o ambiente escolar. Sendo assim, aprendizes buscam propiciamentos (*affordances*) nas TICs com o intuito de aumentar suas experiências de interação. Um dos olhares educacionais que colaborou para esta reflexão foi o de Demo (2007). Ele salienta que os ambientes digitais (como *videogames*) facultam o manejo de situações que aprimoram a autoria dos estudantes, à medida que são capazes de interagir neles como participantes ativos. A realidade virtual, pondera Demo (*Op.cit.*, p.8), “tornou relevante a presença virtual, que não vai substituir a física, mas que vai preponderar, pois observa-se que os aprendizes (principalmente jovens) veem no virtual uma forma natural de presença.”

No que se refere à aprendizagem em ambientes digitais com jogos, o estudo de Santos (2011) é uma ótima contribuição. O autor explorou se o uso de jogos do gênero MMORPG (*Massive Multiplayer On-line Role-playing Game*)²⁰ poderia atuar como auxiliar na aprendizagem de língua inglesa, apesar de eles não serem programados para tal objetivo. Ele investigou, junto a jogadores brasileiros de MMORPG, a ocorrência de aprendizagem de língua inglesa e a motivação para aprendizagem da língua-alvo na relação entre jogadores e jogo. Os resultados de Santos (2011) mostram que os jogos podem ser favoráveis e motivadores a ASL, “principalmente devido a suas características predominantemente socioculturais que estimulam a integração por meio dessa segunda língua”. (SANTOS, 2011, p. 7).

Observando quatro garotos finlandeses engajados em um jogo de vídeo game - (“action-shooter game with vehicular combat elements”) - em idade em torno dos 10 anos, Leppänen (2007) relata que o uso da língua inglesa nesse evento é uma situação de inserção de mudança de código (*code switching*), sendo assim o finlandês falado pelos garotos é frequentemente interrompido por inserções de frases ou até mesmo sequências longas do léxico da língua inglesa. No extrato relatado pela autora, observa-se que embora a proficiência

²⁰ Traduzido por Santos (2011) por jogo *online* de interpretação em massa para múltiplos jogadores.

em língua inglesa dos garotos seja relativamente limitada, a motivação para usar esta língua parece ser uma necessidade de negociar interações no jogo com os seus co-jogadores, uma vez que o tipo do jogo (multijogadores) requer interação constante, negociação de significados e trabalho em equipe com os seus pares. O uso dos jargões do jogo em inglês também torna a comunicação mais eficiente e econômica, sendo plenamente compreendidos pelos jogadores que desejam agir no jogo com sucesso e *expertise*. Sendo assim, a maior parte das palavras usadas em inglês por esses jogadores são vindas da interação no jogo, constatando-se uso da língua inglesa para além do ambiente escolar. De fato, a presença das novas mídias e o uso delas oferecem muitas possibilidades de aprendizagem não-intencional, na qual o indivíduo aprende língua estrangeira através da mídia “indiretamente”, não sendo o desenvolvimento de habilidades específicas o seu objetivo principal ao lidar com a L-alvo.

Além disso, Souza e Almeida (2011) acreditam que as interações mediadas entre linguagem e tecnologia propiciam aproximação entre culturas. Os autores salientam que:

Jogos e simulações online e off-line, e entretenimento via satélite permitem que indivíduos com acesso à tecnologia vivenciem a inserção em outras culturas, afastando-se de uma visão de mundo estritamente centrada na experiência local (SOUZA e ALMEIDA, 2011, p. 78).

Uma vez que o ambiente vem incorporando novas possibilidades de comunicação e interação, o campo de estudo da interação homem-máquina requer um quadro teórico que assegure a compreensão da organização de sistemas cognitivos. Nesse sentido, a teoria da cognição distribuída (CogDis) busca entender a organização das interações entre indivíduos com recursos e materiais no ambiente. (HOLLAN *et. al.*, 2000, p. 175).

Hutchins (2008) sustenta que o sistema cognitivo humano é melhor compreendido como um sistema distribuído que transcende os limites do cérebro e corpo. Esse sistema inclui objetos, modelos, eventos e outros seres vivos num contexto com o qual a cognição humana interage. A teoria da CogDis, desenvolvida por Hutchins (1995), apoia-se em uma visão sobre a cognição humana fundamentada em bases teóricas e metodológicas da antropologia cognitiva e de ciências cognitivas e sociais. Para Hutchins, os processos cognitivos como um todo não ocorrem unicamente dentro da mente/cérebro do indivíduo, mas também nas interações entre indivíduos, artefatos e representações internas (memória) e externas. Assim, enfatizam-se os processos que acontecem em sistemas cognitivos²¹ extensivos, evidenciando

²¹ Sistemas cognitivos consistem das propriedades (conhecimentos) que diferem de um indivíduo para outro, as quais emergem em tarefas colaborativas, permitindo que a reunião de recursos torne a tarefa possível. Além disso, indivíduos atuando em um sistema cognitivo têm sobreposição e acesso compartilhado de conhecimentos que os capacitam estarem atentos sobre ao que os outros são aptos (Cf. Rogers, 2006).

interdependências complexas entre indivíduo, artefatos e sistemas tecnológicos, como observa Rogers (2006).

Vale salientar que a concepção de cognição humana proposta por Hutchins (1995) não pretende apresentar um movimento pendular sobre a visão tradicional de cognição, em que os processos mentais ocorrem apenas no cérebro-mente do indivíduo, mas uma extensão dessa noção para além do indivíduo. Além disso, Almeida (2011, p. 25) observa que a visão tradicional de cognição “pode trazer limitações para a compreensão de processos que extrapolam os limites físicos deste e permeiam sua interação com o mundo.” Hutchins (Op.cit.), por sua vez, sugere que “um modelo teórico para sistemas cognitivos exista muitas pessoas interagindo com artefatos para desenvolver uma dada atividade”. No que se refere à conceituação de cognição salientada pelo autor, identifiquei pontos convergentes com a noção de que o perfil sociolinguístico pode ser desenhado levando-se em conta ambientes de prática social de linguagem não físicos, mas virtuais, questão de interesse do presente trabalho. Dascal e Dror (2005, p. 454) salientam que, com o advento da web e outras tecnologias, torna-se evidente que a cognição pode ser distribuída por diferentes agentes, tanto humanos quanto virtuais, destacando que um dos usos importantes das possibilidades fornecidas pela visão de cognição distribuída é a aprendizagem não presencial.

Para Hollan *et al.* (2000, p. 175), a teoria da cognição distribuída, ao contrário das teorias tradicionais, amplia o conceito de sistema cognitivo para além do indivíduo, “incluindo interações entre as pessoas e entre estas e os recursos e materiais existentes no ambiente.”²² Sendo assim, Almeida e Souza (2011, p. 14) salientam que “a emergência de ecologias comunicativas diferenciadas nos chama à investida em ferramentas teórico-conceituais inovadoras. A CogDis, quadro teórico desenvolvido originalmente para descrever e interpretar fenômenos relativos à interação humana com sistemas organizadores da operosidade, parece-nos uma candidata a esse tipo de ferramenta”. Nesse sentido, Souza e Almeida (2011, p. 83) defendem que:

[...] a abordagem da CogDis ocupa-se da totalidade da capacidade humana de simbolização, entendendo-se por simbolização todo o amplo escopo de operosidades, inseridas na história e mediadas por artefatos, através do qual o ser humano aprende, ensina, memoriza, relembra, exprime, concebe e elabora suas vivências (SOUZA e ALMEIDA, 2011, p. 83).

No tocante à influência do ambiente físico na atividade cognitiva, Almeida (2011, p. 32) argumenta que “a utilização de artefatos não apenas modifica a atividade, mas

²² “...to encompass interactions between people and with resources and materials in the environment.”

geralmente lhe agrega melhorias, se comparada à mesma atividade realizada sem o auxílio dos artefatos mediadores”. O autor exemplifica lembrando que o uso da escrita é um fator ampliador da memória, ampliando a nossa capacidade cognitiva. E ainda, reconhecendo a importância da atividade colaborativa entre indivíduos, Almeida (2011, p. 29) pondera que:

A tecnologia atual oferece ferramentas de colaboração que permitem a coordenação entre pessoas em diferentes partes do mundo, seja em dois extremos de uma mesma cidade, em duas partes distantes do planeta, ou até fora deste, como é o caso da colaboração entre especialistas na Terra e astronautas no espaço.

Para este estudo, a teoria da cognição distribuída fornece diretamente subsídios para a formulação das perguntas 1 e 2, que visam a verificação da associação entre um grupo de artefatos e a instauração de uso de uma língua e ação através dela. Essa teoria obviamente também ecoa com ressonância intensa da hipótese de que realidades socioeconômicas menos privilegiadas podem propiciar experiências distintas de letramento digital, associando-se a um maior ou menor distanciamento do uso de uma língua estrangeira na ação; conduzindo assim a uma maior ou menor “estrangeirização” da mesma. O corpo conceitual da cognição distribuída, aliado a orientações ecológicas na teorização sobre a aquisição de L2 e sobre o contato linguístico são igualmente o quadro conceitual dentro do qual teremos a possibilidade de atribuir significados aos dados quantitativos que serão buscados no estudo, tal como apresentado nos capítulos quatro e cinco.

Em uma abordagem ecológica, especificamente o conceito de propiciamentos, parece se identificar com a teoria da cognição distribuída uma vez que ambas enfatizam que a cognição inclui os contextos sociais, culturais e físicos. Enquanto a cognição distribuída enfatiza que o modo como vemos o mundo não está apenas no indivíduo, mas na interação deste com pessoas e objetos, a abordagem ecológica, por sua vez, enfatiza que o mundo está repleto de potencialidades para a ação que emerge quando interagimos.

2.2 CONTATO LINGUÍSTICO POR ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E ASL

É importante salientar que neste trabalho não consideramos como ambiente apenas fronteiras geográficas e historicamente definidas. Esta acepção renovada, crucial para justificar nosso olhar específico sobre a mediação tecnológica como esfera legítima de atividade linguística, apoia-se em posições conceituais e alguns resultados de estudos empíricos compatíveis com nossa perspectiva (Souza, 2011). Portanto, recuperar situações de

contato linguístico a partir de uma breve retrospectiva histórica parece-nos adequado para iniciarmos a nossa reflexão sobre a questão.

Appel e Muysken (1987, p.5-6) emprestam terminologia da ecologia para identificar cinco situações de contato linguístico. A primeira foi chamada de arquipélago linguístico (*linguistic archipelago*), referindo-se à situação em que uma diversidade de línguas não relacionadas é falada em uma mesma ecosfera, cada uma com poucos falantes. Os autores salientam que situações como essa são raras atualmente, mas eram muito frequentes na era pré-colonial. Como exemplo, eles apontam a bacia amazônica e o deserto australiano, lugares em que viviam muitos aborígenes. Para a sociolinguística, afirmam os autores, essas situações são caracterizadas como exemplo de bilinguismo extensivo (*extensive bilingualism*), em que se observava difusão de palavras e elementos da gramática de língua para língua. Um segundo ambiente envolve fronteiras mais ou menos estáveis entre famílias linguísticas. Exemplos são as línguas germânicas e românicas na Suíça e Bélgica, ou as línguas indo-europeias e dravidianas na Índia. O fenômeno relatado para essa situação foi chamado de empréstimo extensivo. O terceiro tipo de situação de contato é resultante da expansão colonial europeia. No colonialismo, variantes de línguas eram abundantes. Como exemplos, temos o inglês, o francês, o português e o espanhol. Uma quarta situação reflete nichos individuais de falantes de línguas minoritárias. Exemplos: gaélico e galês na Grã-Bretanha, frísia nos Países Baixos, basco na França e Espanha. A última situação de contato recuperada pelos autores é de algum modo resultante de movimento migratório reverso: o influxo de povos do pós-colonial nas sociedades industriais de Terceiro Mundo. Como exemplos temos os povos do Caribe que migraram para os Estados Unidos e Europa, América Central, além dos povos do Mediterrâneo que migraram predominantemente para Europa Ocidental.

Ampliando as situações de contato linguístico em consequência da globalização, Crystal (2003, p. xi) argumenta:

Ainda não se tem uma tipologia adequada da notável variedade de situações de contato de línguas que emerge em consequência da globalização, seja fisicamente (ex.: por meio de movimento populacional e desenvolvimento econômico) ou virtualmente (ex.: através da comunicação via internet ou radiodifusão por satélite). (CRYSTAL, 2003, p. xi).²³

Para exemplificar estes argumentos, tomemos a situação da China, país em que a língua inglesa não tem status de língua oficial (Crystal, 2003). Um estudo realizado por Gao

²³ We have as yet no adequate typology of the remarkable range of language contact situations which have emerged as a consequence of globalization, either physically (e.g. through population movement and economic development) or virtually (e.g. through Internet communication and satellite broadcasting).

(2006) evidencia o impacto da língua inglesa no mandarim chinês propiciado pelo aumento do uso do inglês mediado por computador. Sendo assim, nesse contexto a comunicação em rede por meio da linguagem do computador serviu como *affordance* para facilitar a modificação da língua chinesa na era digital.

Em um estudo de caso, Lam (2004) investigou práticas discursivas e sociais em uma sala de bate-papo bilíngue cantonês-inglês. A pesquisadora observou como esse ambiente da internet (sala de bate papo) proporcionava um contexto adicional de socialização e aprendizagem de língua inglesa para duas jovens chinesas imigrantes nos EUA. Essas jovens usavam mudanças de código linguístico (*code-switching*) entre inglês e cantonês para expressar modalidade, transmitir humor e emoção, e marcar papéis sociais e relacionamentos em suas interações. Os resultados do estudo de Sam (*Op.cit.*) sugerem que a linguagem mediada por mensagem instantânea (MI) é um registro híbrido em vários aspectos, já que a MI incorpora traços da língua falada cantonesa como também do texto escrito inglês. Além disso, os dados sugerem que o uso de marcadores do discurso em cantonês pode ser um modo simples pelo qual a língua cantonesa é incorporada em diálogos em inglês, representando formas globais do inglês usado por adolescentes em ambientes digitais. Em sua conclusão, a autora sugere que formas híbridas como as vistas ajudam a criar “uma identidade étnica coletiva” para imigrantes chineses. Depreende-se do estudo de caso relatado pela autora, que as participantes souberam buscar propiciamentos no ambiente digital para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas em língua inglesa. Segundo Lam (2004) “as garotas me contaram que se sentiam mais confortáveis falando inglês depois de iniciar interações na sala de bate papo”.²⁴ Como nos mostra Crystal (2008, citado em Warschauer, 2010, p. 494), o uso de frases muito semelhantes àquelas usadas em mensagens instantâneas (MI) são bem antigas. Por exemplo, IOU (*I owe you*) é conhecida desde 1618. O que muda é apenas o tipo de mídia usado para a comunicação.

Conhecer novos modos de contato linguístico que se distinguem do seu sentido histórico e tradicional - ou seja, aqueles que têm a migração ou imigração como pré-condição - parece trazer novos encaminhamentos para os estudos de bilinguismo (APPEL e MUYSKEN, 1987, p.5-6). Pressupõe-se que a investigação sobre as possibilidades de explorar se as tecnologias constroem situação de bilinguismo contextual ou societário pode nos ajudar a esclarecer quem são os indivíduos usuários e suas diferenças em idade, gênero, raça e classe, dentre outras variáveis (GAO, 2006).

²⁴ “The girls pointed out that they felt more comfortable speaking English after joining the chat room” (Lam, 2004, p. 51)

Essa concepção pressupõe que língua é interação, englobando o fato dos usuários dela se valerem de outros recursos não-linguísticos e outros ambientes (meios) para se comunicar, inclusive com interface, como acontece na linguagem da internet, ou ainda por gestos, como a língua dos sinais para surdos.

Portanto, é pertinente admitir, como enfatiza Coscarelli (2009, p. 13), que a distinção entre digital e não-digital, real e virtual não faz mais sentido. Nas palavras da autora, “não há motivo para separarmos o espaço digital do espaço da vida real, como se o digital e o “real” fossem dois ambientes diferentes e desvinculados. Não são e não precisam ser” (COSCARELLI, 2012, p.9). As TICs disponibilizam vários mecanismos de comunicação (chat, SMS, jogos online, dentre outros) e encorajam experiências de linguagem entre pessoas de línguas diferentes, possibilitando aumento do contato linguístico. Do mesmo modo, os hipertextos ampliam a interação dos seus leitores com novas aprendizagens e culturas. Em seu sentido sociológico, o contato linguístico se verifica quando duas ou mais línguas são usadas de modo alternado pelos mesmos indivíduos para atender as suas necessidades comunicativas. O espaço do contato está, portanto, em seus usuários (Cf. WEINREICH, 1967, p. 1). Ainda que o ambiente virtual pós-moderno não era realidade no momento em que Weinreich (*Op.cit.*) formulou o seu pensamento sobre o papel do contexto (físico e socioeconômico) como elemento que propicia o contato, sua ideia se aplica ao momento atual de interação mediada pelos artefatos tecnológicos. A seguir, ao descrever o crescimento do acesso ao computador e suas redes, busco recuperar algumas questões relacionadas à desigualdade de acesso a este artefato do ponto de vista social.

2.3 INCLUSÃO VERSUS EXCLUSÃO DIGITAL

De modo geral, todos os indivíduos inseridos na sociedade contemporânea são favorecidos pelo acesso tecnológico digital, ainda que de forma marginalizada²⁵. Tal marginalização pode comprometer as vivências socioculturais, econômicas e educacionais desses indivíduos, pois “[...] embora a tecnologia não determine a sociedade, a condiciona profundamente, num contexto de relações complexas, dinâmicas e ambivalentes” (DEMO, 2007, p. 5-6). Sendo assim, o mundo digital aumenta as oportunidades de cada pessoa e sociedade, entendendo que a relação tecnologia e informação estão imbricadas. Um indivíduo incluído digitalmente é, acima de tudo, autônomo. Ainda segundo Demo (*Ibidem.*, p. 8-15), “a

²⁵ O termo marginalização, aqui, é entendido em preferência ao termo exclusão. Conforme o autor, esse último denota divisão estanque, isto é, dentro ou fora. (DEMO, 2007, p. 6)

autonomia²⁶ não é produto tecnológico propriamente, mas carece de base tecnológica impreterivelmente.”.

Nos anos noventa, ao mesmo tempo em que acontecia a popularização da internet com o aumento dos recursos e serviços da web, ativistas, jornalistas e autoridades governamentais dos EUA começaram a atentar para a desigualdade de acesso às TICs chamando-a de exclusão digital (*digital divide*). Warschauer (2010, p.1552) acentua que as ideias iniciais sobre exclusão digital enfatizavam uma distinção binária entre aqueles que tinham acesso a computadores e à internet e aqueles a quem esses artefatos tecnológicos faltavam, com o intuito de chamar a atenção para ambientes físicos.

Contudo, Warschauer (2010) argumenta que essa visão logo recebeu várias críticas, uma vez que a temática não deveria ser resumida simplesmente a separar as pessoas entre as que tinham e as que não tinham tal recurso, pois situar a discussão no artefato em si pode mascarar outros fatores, como: [...] língua e letramento digital, habilidades em informática, adequação ao conteúdo online e acessibilidade de instrução ou apoio social que permita ou limita o uso significativo da TIC [...]. (WARSHCHAUER, 2010, p.1552, tradução nossa)²⁷. Demo (2007, p.12 e 15) alinha-se no argumento de Warshchauer (*Op.cit.*) que acredita ser “[...] fundamental observar a face social e política da questão, mais do que a tecnológica.” Pois segundo o autor, “[...] ignora-se que fatores humanos e sociais são bem mais decisivos.” Para o autor, “o que mais importa sobre as TICs não é exatamente a disponibilidade do computador ou internet, mas o uso que os indivíduos fazem desse artefato para vivenciar práticas sociais significativas”. (Warschauer, 2002, tradução nossa)²⁸

Hoje se reconhece amplamente que exclusão digital é um termo complexo que merece ser discutido, capaz de envolver uma gama de variáveis. Sendo assim, Warshchauer (2002, p. 1552) propõe um modelo (reproduzido na figura 1 abaixo) de uso efetivo das TICs, sugerindo uma integração com interdependência dos recursos para, de fato, criar condição de uso das tecnologias para o acesso, adaptação e geração de conhecimento. Neste modelo, as TICs são vistas como instrumentos que ajudam a transformar os recursos e conseqüentemente se transformarão, pois fazem parte desses recursos, resultante de uma combinação de

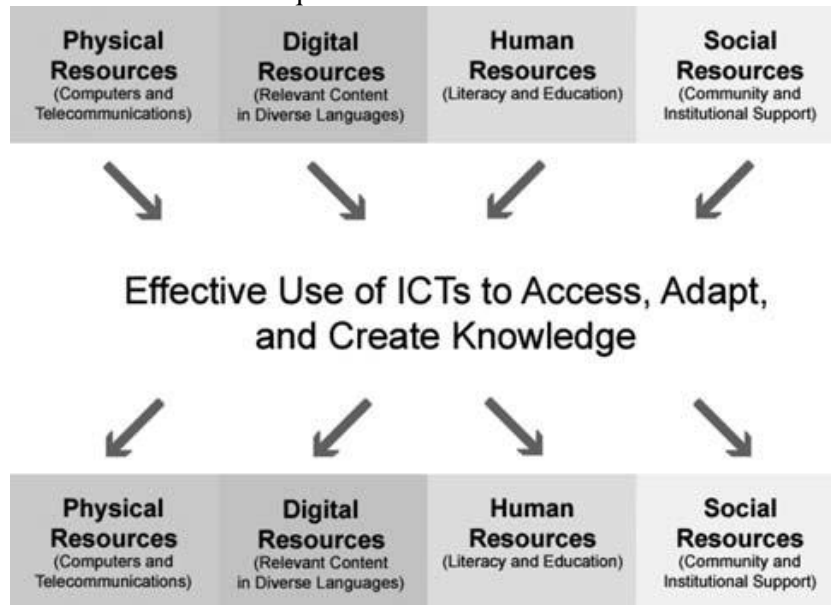
²⁶ Autonomia, em aprendizagem de línguas, de modo geral, baseia-se no princípio de que aprendizes devem se responsabilizar pelo controle do próprio estilo de aprendizagem, assim como pelos seus passos fora das exigências da sala de aula tradicional (cf. Johnson e Johnson, 1999, p. 25). Contudo, acredito que o termo independência do aprendiz (*learner independence*, Lamb e Reinders 2005, p. 235) sugere uma conotação mais ampla, ou seja, a aprendizagem independente pode ser autônoma, mas não necessariamente.

²⁷ (...) language and literacy ability, computer skills, suitability of online content, and availability of instruction or social support that enable or constrain meaningful ICT use (...)

²⁸ “What is most important about ICTs is not so much the availability of the computing device or the Internet line but rather people's ability to make use of that device and line to engage in meaningful social practices”.

engajamentos descritos como centrais, sejam eles físicos (computadores e telecomunicações), digitais (conteúdo relevante disponível em diversas línguas), humanos (letramento e educação) ou sociais (apoio do governo e da comunidade).

FIGURA 1 - Fatores que afetam o acesso e uso das TICs.



Fonte: Warschauer (2010, p. 1552).

Com base na proposta vista em Warschauer (2010), é possível dizer que a identificação do complexo cenário de diferenciações sociais, humanas, físicas e digitais resultantes do fenômeno da exclusão digital se manifesta de modo complexo, uma vez que por um lado esses recursos podem atuar satisfatoriamente e promover a inclusão social, por outro eles também podem potencializar a exclusão. Nota-se também que a existência da exclusão digital não estaria associada apenas em oposição à sua inclusão, pois a igualdade de acesso e uso não é suficiente para compreender as diversas formas que indivíduos buscam informação digital e o resultado deste acesso.

Acredita-se que estudos e pesquisas relacionando a nova mídia com a juventude já se tornam ultrapassadas no momento de sua publicação, a julgar pela expansão constante do consumo e uso de novos artefatos digitais. Como observa Montgomery (2000), em 1999, 44% dos adolescentes americanos entre 13 e 17 anos estavam online. Esses adolescentes já passavam mais tempo online do que os adultos, principalmente no uso de chat, mensagens instantâneas e outras formas de comunicação eletrônica, e 67% dos adolescentes com acesso à internet já tinham feito compras online. Na mesma época, criava-se nos EUA uma política de igualdade de acesso à tecnologia, diminuindo os custos para informatizar escolas ligadas na

internet. Contudo, ainda observa Montgomery (*Op.cit.*), os contextos e tipos de acesso diferentes (como por exemplo, casa *versus* escola) precisavam ser considerados. Sugere-se atenção a fatores como faixa de renda familiar e localização geográfica, uma vez que a tecnologia pode determinar a qualidade de conteúdo e serviços, desempenhando papel importante no letramento digital desses adolescentes.

Ainda nos anos noventa, a preocupação com a exclusão digital nos EUA resultou em investigações feitas tanto dentro como entre países, buscando apresentar a realidade desta questão em indicações quantitativas. O governo americano (WARSHCHAUER, 2010, p. 1552-1554), fez levantamentos, entre 1994 e 2004, apresentados pela agência Administração Nacional de Telecomunicações e Informação (*National Telecommunications and Information Administration* - NTIA). Os estudos da NTIA sobre exclusão digital buscaram identificar acessos e usos de computadores e internet por diferentes grupos populacionais, explorando dados demográficos como gênero, idade, raça/etnia, renda, profissão e localização geográfica, além da escolaridade dos chefes de família. Em 1998 e 1999, incluíram nas pesquisas a variável “conta de e-mail”, e no ano de 2000, “pessoa com deficiência” e “tipo de uso da tecnologia” (ex.: saber buscar na internet informação relativa à saúde, a finanças, ao lazer). Em 2002, os levantamentos compararam o uso da internet por gênero, idade, raça e renda dos usuários, além de investigar o acesso à internet por banda larga e tipos de computadores por ocupação do usuário. Compararam, ainda, a quantidade de uso de e-mail e internet no trabalho por ocupação e gênero, lugar de uso de computadores entre grupos de crianças e usuários da rede entre pessoas com deficiências (cegos, surdos, ou pessoas com alguma dificuldade de locomoção). Afora os levantamentos da NTIA, o projeto *Pew Internet and American Life Project*²⁹ foi considerado um dos mais importantes sobre o tema (WARSHCHAUER, p.1553).

Uma síntese dos resultados alcançados, em contexto americano, nos estudos da NTIA e Pew, pode ser apresentada, conforme WARSHCHAUER, (*Op.cit.*), assim:

(1) gênero – acesso desigual ao computador e internet por gênero desapareceu nos EUA em 1997, contudo as mulheres americanas apenas abrangem 20% dos profissionais em informática e indústrias da tecnologia;

(2) idade – apenas 32% dos americanos a partir dos 65 anos usam a internet;

(3) raça/etnia – apenas 56% dos latinos usam internet, e 78% em inglês;

²⁹ The Pew Internet & American Life Project é um projeto que estuda o impacto social da internet nos EUA e no mundo. O projeto explora o impacto da internet nas famílias, comunidades, no trabalho e em casa, na vida cotidiana, educação, saúde, e vida política e civil. Disponível em < <http://www.pewinternet.org/About-Us.aspx>>. Acesso em: 13 de maio de 2012

(4) geografia – diferenças entre zona rural e zona urbana é menos acentuada do que já foi há algumas décadas atrás;

(5) renda – mantém-se como fator preponderante, sendo que famílias com renda anual inferior a 30 mil dólares têm menor acesso à internet, assim como à aquisição dos artefatos;

(6) educação – um dos fatores mais contundentes da exclusão digital, com 40% dos usuários com escolaridade inferior ao ensino fundamental com acesso à internet, comparado com acesso de 91% entre os universitários;

(7) pessoas com deficiência – apenas 30% dos deficientes abordados no estudo tinham acesso à internet.

Nas pesquisas revisadas por Warshchauer (2010, p.1554), observou-se que há relação significativa entre falta de políticas públicas e difusão da internet para diminuir a exclusão digital. Por sua vez, a América Latina está em quarta posição nesse ranking.

Em um olhar mais recente, Székely e Nagy (2011, p. 2187) chamam a atenção ao fato de que um dos maiores problemas da sociedade da informação é pensar sobre como os jovens (“nativos digitais”) transformarão a atual sociedade, assim como serão transformados por ela, uma vez que eles tanto são familiarizados com as ferramentas e conteúdo da TIC quanto sabem adaptar os artefatos para às suas necessidades. Nesse sentido, o uso da TIC no cotidiano transforma o modo de adquirir informação, de fazer interações e de formar hábitos de consumo, colocando esse jovem em uma rota diferente dos hábitos das gerações anteriores. Székely e Nagy, (*Op.cit.*), em um estudo feito na Hungria a respeito do consumo de mídia por jovens (nativo digitais), observaram que, considerando-se a população da Hungria como um todo, o desempenho do país quanto ao uso de TIC é tímido em relação ao resto do mundo, mas quando apenas se considera os jovens, este desempenho alinha-se com o resto do mundo. No começo de 2010, 55% dos húngaros, entre 14 e 69 anos, usava internet, número que aumenta para 84% entre os jovens de 14-29 e mais ainda entre os adolescentes. Como os autores do estudo observaram, esses jovens são tipicamente mais abertos a conteúdos culturais, atraídos a atividades colaborativas online, e ao mesmo tempo são modestos, identificando com os valores herdados dos seus pais, além de que a maioria acredita na importância de se ter bom desempenho acadêmico.

No tocante à questão de gênero, há mais de duas décadas, diferenças em categoriais relacionais entre grupos de homens/meninos *versus* mulheres/meninas quanto ao acesso e uso das tecnologias digitais têm chamado a atenção de estudiosos em TICs (Cf.

MORAHAN-MARTIN³⁰, 1998; CHEN, 1987³¹, citados em THURLOW e McKAY, 2003; WARSCHAUER, 2010; DEMO, 2007; entre outros). Thurlow (2003, p. 96) argumenta que esses estudos bem documentados salientam as desigualdades de participação e interesse entre os indivíduos no uso das tecnologias digitais. Pressupõe-se que a esse contexto estão subjacentes desigualdades sociais e de letramentos digitais. Resenhando um estudo conduzido por Chen (1987) sobre diferenças de gênero no uso e atitudes em relação ao computador, Thurlow (2003) observou naquele estudo que meninos eram mais inclinados a fazer um curso de programação de computador, mas não havia diferenças entre gêneros em participantes que faziam cursos para aplicações de computador mais gerais. Os meninos tinham atitudes mais favoráveis em relação ao equipamento, relacionando-o a interesses gerais e habilidades de percepção. Por outro lado, embora as meninas reconhecessem a importância da igualdade sexual quanto ao uso dele, não demonstraram motivação para fazer tal tipo de curso. Warshchauer (2010, p.1553) observa que a questão não reside no acesso físico ao computador, mas no modo de usar este artefato. A falta de interesse das mulheres americanas na ciência da computação levou pesquisadores a determinar os tipos de experiências que elas tiveram com tecnologia, e se essas (experiências) as ajudavam a desenvolver as habilidades, conhecimentos e atitudes para se tornarem bem-sucedidas em carreiras orientadas para o uso da tecnologia. Entender que o modo de usar a tecnologia entre gêneros agrega exclusões não apenas profissionais e sociais, mas inibe laços e interações entre pessoas, sugerindo a importância de estudos sobre o tema.

Sobre o primeiro uso do computador pelas mulheres, Morahan-Martin (2000) aponta que o primeiro contato dos homens com o computador geralmente é na infância ou na adolescência através dos jogos. Esses, observou a autora, são geralmente voltados para o público masculino. Embora a época do estudo de Morahan-Martin (Op.cit.) esteja localizada no milênio anterior, ao menos no que toca a diferenças entre gênero sobre interesse por video games parece ainda ecoar no presente. Assim como, ratifica-se no estudo de Warschauer e Matuchniak (2010) em que se observam o uso de mídia digital fora do ambiente escolar a obsessão dos jogos pelos indivíduos do sexo masculino. Em contexto brasileiro, o conjunto de discussões que focalizam os artefatos de mediações tecnológicas apresentados na literatura, entre outros aspectos, sugere que práticas sociais de linguagem por indivíduos de diferentes

³⁰ MORAHAN-MARTIN, J. Males, females and the internet. In: J. Gackenbach (Ed.). *Psychology and the internet: intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*. San Diego, CA: Academic Press, 1998. p. 169-197.

³¹ CHEN, M. Gender differences in adolescents` uses of and attitudes toward computers. In: M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 10*. Newbury Park, CA: Sage, 1987. p. 200-216.

situações socioeconômicas, idades e gêneros podem ser salientes, e, portanto, merecem ser consideradas de forma mais sistemática. Warschauer *et al.* (2009) revisaram a literatura recente a respeito do uso de computadores nas escolas primárias e secundárias brasileiras, mostrando que o uso destes como ferramenta de aprendizagem no contexto educacional tem, gradualmente, expandido desde os anos oitenta. Contudo, os autores observam uma desigualdade de distribuição entre regiões do Brasil. Sendo assim, menos do que 0,4% das escolas mais carentes dos estados do norte e nordeste comparados com 17% dos estados mais abastados do sudeste tinham acesso ao artefato.

Neste capítulo, busquei estabelecer uma relação entre as diversas teorias que fundamentam este estudo. São elas uma perspectiva ecológica sobre a linguagem, seu uso e aquisição, assim como o contato linguístico e suas consequências na ASL. Além disso, buscamos apoio em considerações sobre exclusão digital e letramentos, uma vez que essas apontam para o fato de que para não nos sentirmos excluídos do mundo contemporâneo, há que se buscar práticas de (multi)letramentos digitais através da diversidade de ambientes da internet (jogos em grupos, salas de bate-papo ou troca de *e-mails* entre falantes de línguas diferentes, músicas, filmes, mensagens por celular, *wikis*, *blogs*, entre outros) que possibilitem oportunidades de interação (em LI, nosso caso), aumentando o contato linguístico através de experiências multilíngues. Este referencial teórico é o ponto de partida para o capítulo que analisa os dados deste estudo. No próximo capítulo apresento a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo, organizado em quatro seções, apresenta a base metodológica deste estudo. Na primeira seção, abordo a escolha da metodologia e sua justificativa. Na segunda, faço uma descrição dos cenários e sujeitos participantes da pesquisa. Na terceira seção, descrevo o instrumento usado para a coleta de dados e, finalmente, na quarta seção apresento os procedimentos de organização dos dados.

3.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA E SUA JUSTIFICATIVA

Para alcançar os propósitos deste estudo e responder às suas perguntas, o desenho metodológico escolhido para a coleta de dados é de natureza quantitativa, chamado de Levantamento (Survey).

Como nos diz Creswell (2007), um levantamento fornece descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população³² ao analisar uma amostra dela. A partir dos resultados, o pesquisador pode fazer generalizações ou alegações a respeito da população (DÖRNYEI, 2007, p.101).

Para Brown (2005, p. 16), levantamentos são úteis na pesquisa em linguagem devido à diversidade de dados que podem ser coletadas. Estudos de levantamento, enfatiza Brown (*Op. cit.*), podem descrever, explorar ou explicar características, fenômenos, comportamentos, atitudes, e assim por diante. A escolha por fazer levantamento foi tomada em razão da natureza dos objetivos específicos deste estudo (capítulo I, seção 1.2), que pretende levantar as práticas de letramento digital de estudantes universitários e verificar se essas referidas práticas associam-se com vivências de contato linguístico com a língua inglesa.

Em geral, a pesquisa de levantamento tem como principal instrumento de coleta de dados³³ um questionário. Este pode ser do tipo padrão (lápiz e papel), administrado face a face ou por telefone, ou ainda, e cada vez mais, por meio de softwares hospedados na internet (MUIJS, 2004, p. 34). Na área de linguagem, as pesquisas de levantamento, conforme Brown

³² Nosso caso, estudantes universitários de duas universidades matriculados na disciplina Inglês Instrumental ou Inglês Técnico Científico, entre os períodos 2011.2 e 2012.1.

³³ Afirmo, em Brown (2005, p. 2), que dados são todos os tipos de informações, sejam eles quantitativos ou qualitativos, em uma pesquisa de levantamento.

(2005, p.2), reúnem dados sobre as características e visões dos participantes a respeito da natureza de uma dada língua ou da aprendizagem de língua por meio de entrevistas orais ou questionários escritos.

As vantagens do uso de questionários na pesquisa de levantamento têm merecido a atenção de vários pesquisadores (BERGER, 2000; MUIJIS, 2004; DÖRNYEI, 2003 e 2007; entre outros). Destaco, a seguir, aquelas que são de interesse para este estudo. Entre estas vantagens estão a eficiência (rapidez) para coletar uma quantidade volumosa de informações a custos baixos, descrição de uma população grande localizando-a em um pequeno grupo, estudar relações entre variáveis por meio de medições precisas e possibilidade de generalizações após tratamento estatístico dos dados. Dörnyei (2007, p. 121) observa vantagens no uso crescente de questionários produzidos e gerenciados na internet, como a conveniência de administração do questionário, diagnóstico rápido de codificação de respostas, anonimato, acesso sem fronteiras e capacidade de atingir populações especializadas. O anonimato, em particular, pode ajudar os respondentes a serem tão verdadeiros quanto possível. Dörnyei (2007, p.102) argumenta que na área de linguística aplicada o uso de questionários auto-administrados como instrumentos de pesquisa é amplamente utilizado, apenas superado por testes de proficiência. Contudo, há algumas limitações que podem gerar tensão em relação à confiabilidade e validade. Dentre as desvantagens do questionário discutidas em Dörnyei (2003, p.10), destaco:

(1) simplicidade e superficialidade de respostas – para o autor, perguntas complexas geram respostas simples e superficiais. A sua sugestão é que as perguntas de um questionário sejam simples e diretas, uma vez que o respondente, em geral, não espera gastar muito tempo para responder um questionário;

(2) desmotivação e incerteza dos respondentes – referem-se ao sentimento de falta de prazer ou benefício próprio sentidos pelos respondentes para a realização da tarefa;

(3) viés de desejabilidade ou prestígio social – refere-se a respostas que não traduzem a realidade dos respondentes, visto que eles não desejam sentirem-se vulneráveis com perguntas sobre idade, raça, entre outros;

(4) viés de aquiescência – refere-se à tendência de respondentes concordarem com enunciados com os quais eles ficam em dúvida sobre sua resposta.

Segundo Dörnyei (2003, p. 8-9), questionários podem produzir três tipos de dados sobre os respondentes: factuais, comportamentais e atitudinais. Factuais são as perguntas de um questionário que dizem respeito a características demográficas (idade, gênero e raça), moradia, status socioeconômico e estado civil, nível de educação, religião, ocupação, entre

outros. O autor ainda informa que em estudos sobre segunda língua, são incluídos dados sobre a história de aprendizagem de língua do respondente, quantidade de tempo vivenciado em contextos de usos da língua, entre outros. No presente relatório de pesquisa, em razão do interesse em levantar práticas de letramento digital indutivas de contato linguístico com a língua alvo, esses conjuntos de dados atendem à questão dois. Com relação às perguntas de comportamento, essas são usadas, de modo geral, para explorar ações presentes e passadas, estilos de vida, hábitos e histórias pessoais. Dörnyei (2003, p.8-9) acrescenta que os tipos de perguntas mais usados para explorar comportamentos em estudos de segunda língua são referentes a itens que questionam a frequência de uso de determinadas atividades.

Nesta pesquisa, o conjunto de dados referentes à questão 37 do questionário explora as percepções dos participantes sobre o uso de tecnologias passíveis de algum contato linguístico com a língua inglesa. Ela atende, principalmente, à primeira pergunta de pesquisa. A figura 2 mostra a questão 37 do questionário.

FIGURA 2 - Questão 37 do questionário.

37) Qual o seu posicionamento em relação às afirmações que seguem? Note que (1) corresponde a discordo totalmente e (5) concordo plenamente.*

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
1. O inglês é essencial para eu viajar ao exterior	()	()	()	()	()
2. O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua	()	()	()	()	()
3. O inglês é essencial para eu manejar melhor o computador e outros artefatos	()	()	()	()	()
4. O inglês é essencial para a educação superior	()	()	()	()	()
5. O inglês é essencial para eu aumentar a minha chance de conseguir trabalho	()	()	()	()	()
6. O inglês é essencial para eu fazer leituras dentro de meus interesses profissionais	()	()	()	()	()
7. O inglês é essencial para eu entender programas seriados e filmes falados nesse idioma	()	()	()	()	()
8. O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos	()	()	()	()	()
9. O inglês é essencial para eu me comunicar com pessoas de outros países pela internet	()	()	()	()	()
10. O inglês é essencial para eu participar de redes sociais	()	()	()	()	()

Fonte: SILVA (2012a)

No que se refere às questões que podem gerar respostas para atender a segunda pergunta deste estudo, ou seja, buscar associação entre prática de letramento digital dos participantes e possíveis vivências de contato linguístico na língua inglesa (percebidas pelos próprios estudantes/participantes deste estudo), o conjunto de dados que refere-se às questões 24 e 44 do questionário, mostradas pelas figuras 3 e 4 a seguir.

FIGURA 3 - Questão 24 do questionário

24) Levando em conta o seu nível de inglês, como você se avaliaria em relação a :

Habilidades	Muito bem	Bem	Tenho muito pouca habilidade	Não tenho nenhuma habilidade
Compreensão Oral (Ouvir)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão Escrita (Ler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção Oral (falar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção Escrita (Escrever)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: SILVA (2012a)

FIGURA 4 - Questão 44 do questionário

44) Com qual frequência você desempenha as seguintes tarefas da Internet usando a língua inglesa?

Tarefas	Categorias de respostas (1)				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
Acessar redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar SMS online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir rádio online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar/editar páginas/blogs e/ou similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar e pesquisar online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar e-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir a vídeos online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar salas de bate papo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer downloads de música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procurar empregos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer compras pela Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar a Internet para planejar e/ou melhorar o seu cotidiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer cursos a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: SILVA (2012a)

Nota: (1) associou-se números as respostas, sendo 1. Nunca; 2. Raramente; 3. Às vezes; 4. Geralmente; 5. Sempre

Os dados deste estudo foram gerados através de um questionário eletrônico distribuído por e-mail, resultando em uma amostra³⁴ de 425 observações discentes de duas instituições federais de ensino superior do Brasil. A seção 3.4 a seguir descreve as fases da coleta. Este estudo revelou o grau de associação entre a intensidade de uso de artefatos de mediação tecnológica e níveis de habilidades linguísticas em língua inglesa declaradas pelos indivíduos. Sendo assim, identifiquei práticas sociais de linguagem mediadas pela tecnologia, percebidas pelos próprios participantes, como indutivas de algum contato linguístico com a língua inglesa.

Nesta pesquisa também busquei levar em conta descrições metodológicas de estudos que traçam perfis sociolinguísticos (Ferguson, 1975, Erling, 2004, Berns *et al.*, 2007), ou seja, usos e usuários de língua inglesa em um contexto particular. Dentre aquelas descrições, destaco algumas que foram norteadoras para este estudo. Erling (2004, p. 84) sugere que em um perfil sociolinguístico:

- (a) descrevem-se situações em que a língua inglesa é usada no mundo;
- (b) enfatizam-se tanto os usos salientes da língua alvo quanto os seus usuários, e revela atitudes em relação à língua, de um contexto em particular;
- (c) geram-se informações linguísticas de um contexto sobre fatores políticos, econômicos e geográficos;
- (d) distingue-se um contexto de outro.

3.2 CENÁRIOS DA PESQUISA

Os cenários da pesquisa tiveram como principais motivações:

- 1) A universidade parece ser um ambiente naturalmente propício para a promoção de usos de tecnologia, de letramentos digitais, assim como de língua inglesa;
- 2) A oportunidade de realizar uma pesquisa de cooperação (UFMG, cooperante) mostrou-se enriquecedora por oferecer possibilidades de reflexão não apenas para a realidade que penso conhecer, mas articulá-la com outra realidade diferente, aumentou as chances de compreendê-la, olhando-a por outro contexto;
- 3) A realização deste projeto em duas universidades (Teresina-PI e Belo Horizonte-MG, o que será exposto adiante), alimentou o desejo de verificar se mediação

³⁴ Em estatística descritiva, amostra refere-se à seleção de elementos (nosso caso, estudantes universitários) de uma população. (DANCEY e REIDY, 2008, p. 56).

tecnológica se constitui fator preponderante para usos de língua inglesa entre estudante universitários de realidades sociais distintas.

3.2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes/voluntários do presente estudo referem-se a quatrocentos e vinte e cinco (425) estudantes de dois contextos universitários brasileiros: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Piauí (UFPI), regularmente matriculados nas disciplinas *Inglês Instrumental* ou *Inglês Técnico e Científico*³⁵, nos períodos 2011.2 e 2012.1. A grande quantidade de participantes foi possível devido ao modo de acesso do questionário ser eletrônico. Sendo assim, seiscentos e cinquenta e sete (657) estudantes das duas universidades abriram a página do questionário, sendo que 425 preencheram o instrumento por completo, configurando a amostra.

Na UFMG, entre os períodos do segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, 4.817 alunos foram matriculados na disciplina não presencial *Inglês Instrumental*. No mesmo intervalo de tempo, a UFPI fez 709 matrículas nas disciplinas *Inglês Instrumental* ou *Inglês Técnico e Científico*. Vale ressaltar que a grande diferença entre o número de alunos matriculados nas duas instituições refere-se ao modelo de oferta de ensino, entre outras. Na UFMG, o ensino de *inglês instrumental* é oferecido a distância com atividades *online* através de um Projeto muito bem estruturado chamado IngRede. Esse projeto iniciado em 2008 teve em sua implementação o atendimento a demanda de estudantes por cursos de leitura em inglês. Na UFPI, o curso das disciplinas *Inglês Instrumental* ou *Inglês Técnico e Científico* são ofertados apenas no modo presencial.

No contexto de ensino superior, observa-se grande necessidade da habilidade de leitura em língua inglesa. Como nos conta Scaramucci (1995, p.2), a abordagem instrumental,³⁶ para o ensino de leitura em língua inglesa nas universidades federais brasileiras, teve início nos anos setenta. No final da mesma década, esse ensino ganhou força através do Projeto ESP brasileiro que envolvia 23 universidades federais brasileiras que era coordenado pela professora Antonieta Alba Celani, do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, da Pontifícia Universidade de São Paulo. Segundo Souza (2011, p.137), do projeto resultou um estudo amplo para o desenvolvimento e implementação

³⁵ Na UFPI, Inglês Instrumental e/ou Inglês Técnico Científico referem-se à mesma disciplina. Na UFMG, a disciplina é intitulada Inglês Instrumental.

³⁶ Conforme Scaramucci (1995, p.2) o termo instrumental, nesse ensino, é usado como sinônimo de leitura, embora seus objetivos possam, em princípio, ser mais amplos.

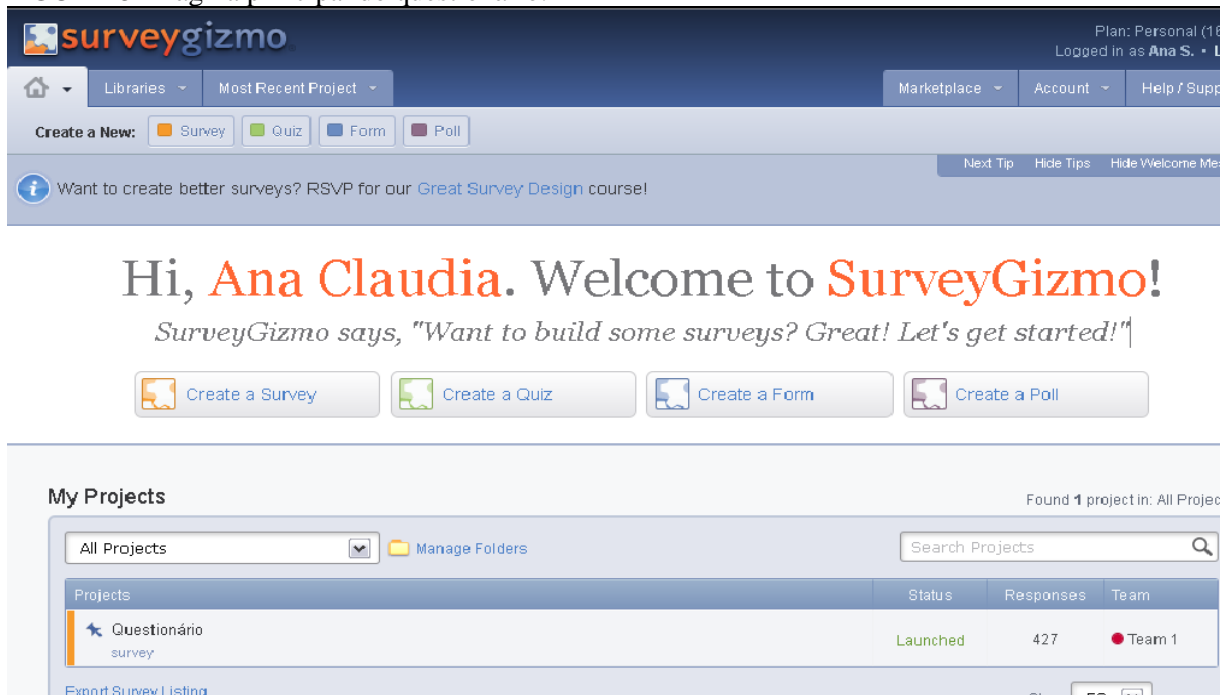
de uma metodologia de ensino da habilidade de leitura para atender à necessidade de estudantes universitários ao acesso à leitura técnico-científica de suas áreas de estudo acadêmica.

3.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Como já mencionado, neste estudo um questionário eletrônico do tipo auto-administrado foi gerado a partir de uma ferramenta de pesquisa chamada *SurveyGizmo*³⁷

A página principal apresenta-se como no formato abaixo (Figura 5).

FIGURA 5 - Página principal do questionário.



Fonte: Surveygizmo (2011 - 2012)

O *software SurveyGizmo* oferece diversos recursos para a edição de pesquisa, dentre outras:

- Acesso por senha e perfil do usuário/pesquisador;
- Tutorial para criação de *surveys*: desde o planejamento até relatórios com os dados coletados;
- Tabulação automática e cruzamento de dados, salvando em diversos formatos como PDF e Word;

³⁷ Endereço: <http://www.surveygizmo.com/s3/677550/Question-rio>

- Exportação de relatórios extraídos da base de dados, salvando em planilhas de Excel (CSV), PDF e Word;
- Impressão de relatórios em diversos formatos;
- Suporte técnico para o usuário/pesquisador;
- Tutoriais;
- Questionário com acessibilidade a pessoas com deficientes visuais ou ouvintes.

O questionário eletrônico construído para este estudo está organizado em três telas: a primeira traz uma mensagem de apresentação e orientações para responder ao questionário, na segunda, as perguntas relacionadas ao tema do estudo e a terceira tela um agradecimento ao respondente. Vale destacar que alguns itens do questionário são intencionalmente redundantes, o objetivo foi verificar a consistência nas respostas dadas pelos participantes. Como exemplo, o item sobre música foi perguntado nas seguintes questões:

26 - Qual a importância do contato com músicas em inglês para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?;

36 - Com que frequência você usa inglês para fazer as atividades a seguir? (Ouvir músicas);

37 - Qual o seu posicionamento em relação às afirmações que seguem? O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua; e

44 - Com qual frequência você desempenha as seguintes tarefas da Internet usando a língua inglesa? (Fazer downloads de música).

Os quarenta e quatro itens do questionário, dividido em três partes, tiveram por objetivo a coleta das seguintes informações: (1) identificação do participante: idade, sexo, nome do curso de graduação, estado civil e formação acadêmica dos pais; (2) experiências com a língua inglesa: local e tempo em que o participante começou a aprender inglês e/ou outra língua estrangeira, autoavaliação do participante quanto às suas habilidades orais e escritas na língua inglesa, assim como da sua família (pais e irmãos); (3) contato atual com a língua inglesa, assim como opiniões ou atitudes em relação à língua inglesa. A seguir, resumo em uma tabela os itens que compõem o questionário e suas características.

QUADRO 1 - Descrição dos itens que compõem o questionário.

Questões	Descrição
1 a 4	Informações gerais do participante: nome, universidade que estuda, e-mail, idade e curso.
5 a 17	Características da raça, estado civil, situação de moradia, tipo de escola frequentada, escolaridade dos pais, renda mensal do participante e da família, artefatos tecnológicos disponíveis em casa.
18 a 25	Breve trajetória de aprendizagem da língua inglesa e auto avaliação do participante sobre o seu nível de proficiência, dos pais e irmãos.
26 a 35	Percepção do participante a respeito de atividades (sob forma de afirmações) facilitadoras ao seu processo de aprendizagem da língua inglesa.
36	Frequência de contato com a língua inglesa em atividades do cotidiano do participante (12 itens)
37	Opinião do participante sobre artefatos tecnológicos que podem facilitar o contato com a língua inglesa (10 itens).
38 e 39	Início do uso do computador e internet em relação à escolaridade
40	Frequência que o participante usa o computador.
41	Frequência que o participante faz amizades virtuais.
42	Autoavaliação do participante sobre habilidade de uso de software
43	Grau de satisfação do participante em relação ao acesso de computadores da sua universidade
44	Frequência de contato com a língua inglesa em atividades do cotidiano através da internet (14 itens)

Fonte: SILVA (2012a)

Os itens do questionário um a quatro (1-4) buscam informações gerais do participante, tais como o seu nome e o da universidade, e-mail, idade e curso. As questões cinco a dezessete (5-17) têm o intuito de buscar uma visão representativa da situação socioeconômica e da vida escolar do participante e dos seus pais. Optamos por incluir aos itens que julgamos sensíveis, tais como declaração de inclusão em grupos raciais e de condição econômica a opção do não fornecimento de respostas categóricas. São as questões sobre cor ou raça (Q.5), filhos (Q. 07), moradia (Q. 09), renda mensal (Q.15) e jornada de trabalho (Q.16).

Com relação aos tipos de questões usadas no questionário deste estudo, descrevo, a seguir, cada tipo formado, tomando como base o tutorial do *SurveyGizmo*³⁸. Abaixo, exemplifico cada tipo reproduzindo algumas questões do questionário. O software *SurveyGizmo* disponibiliza uma ampla variedade de tipos (mais de vinte) de questões. Para o questionário do presente estudo, cinco modelos foram usados, quais sejam:

- Text box – Neste tipo de questão pede-se ao participante que insira uma resposta de texto curta, ideal para respostas de uma única palavra ou sentença entre seis e oito palavras. A questão 4 do questionário, reproduzida na figura 6 é um exemplo.

FIGURA 6 - Questão 4 do questionário.

4) Se sua resposta à pergunta 3 foi "Curso diferente de Letras", por favor, identifique seu curso.*

Fonte: SILVA (2012a)

- Number type question – Solicita-se ao respondente um valor numérico (ex.: uma quantidade, ano, etc.). A questão oito do questionário, reproduzida pela figura 7 é um exemplo.

FIGURA 7 - Questão 8 do questionário.

8) Se a sua resposta foi afirmativa, quantos filhos você tem?*

Fonte: SILVA (2012a)

- Radio Button – é o tipo de questão padrão em *surveys*. Apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas e permite-se que ele escolha apenas uma resposta. Este tipo de questão é popularmente conhecido como “múltipla escolha”.

³⁸ <https://support.surveygizmo.com/entries/20734267-question-types>

FIGURA 8.- Questão 13 do questionário.

13) Qual a renda mensal de sua família?

- Até 2 salários mínimos
- Entre 2 e 4 salários mínimos
- Entre 4 e 6 salários mínimos
- Entre 6 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Não sei informar

Fonte: SILVA (2012a)

•Checkbox – este tipo de questão solicita aos respondentes que selecione um ou mais itens de uma lista.

FIGURA 9 - Questão 17 do questionário.

17) Quais os artefatos tecnológicos que você tem em sua casa? Informe todos.*

- Computador
- Acesso à Internet
- Aparelho de DVD
- TV
- TV por assinatura (a cabo)
- Aparelho de CD
- MP3
- Videogame

Fonte: SILVA (2012a)

•Likert scale (escalas itemizadas tipo *Likert*) – solicita-se ao respondente que escolha uma posição em uma escala de quatro ou cinco itens, sendo o primeiro o extremo positivo e o último o extremo negativo ou o contrário, sendo o último o extremo negativo e o primeiro o extremo positivo. Os itens das questões foram baseados em Berns et al. (2007) ou criados pela pesquisadora, como por exemplo: “vital”, correspondente ao extremo positivo, e “não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês”, correspondente ao extremo negativo (Q. 26 a 35). Os itens da escala são apresentados verticalmente ou horizontalmente. As figuras 10 e 11, a seguir, ilustram esse tipo de questão.

FIGURA 10 - Questão 36 do questionário (*likert scale* vertical)**36) Com que frequência você usa inglês para fazer as atividades a seguir?***

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
Trabalhar	()	()	()	()	()
Fazer leitura para estudos acadêmicos	()	()	()	()	()
Escrever trabalhos acadêmicos	()	()	()	()	()
Ler por prazer	()	()	()	()	()
Conversar com amigos ou familiares	()	()	()	()	()
Participar de clubes sociais, grupos ou comunidade religiosa	()	()	()	()	()
Navegar na Internet	()	()	()	()	()
Jogar jogos eletrônicos	()	()	()	()	()
Assistir a filmes ou programas de TV	()	()	()	()	()
Ouvir músicas	()	()	()	()	()
Escrever e-mails, mensagens de chat ou mensagens de texto para amigos ou familiares	()	()	()	()	()
Buscar oportunidades para usar a língua inglesa com turistas estrangeiros	()	()	()	()	()

Fonte: SILVA (2012a)

FIGURA 11 - Questão 26 do questionário (*likert scale horizontal*)

26) Qual a importância do contato com músicas em inglês para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?*

- Vital
- Importante
- Ocasionalmente útil
- Sem grande impacto
- Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

Fonte: SILVA (2012a)

No que se refere à expectativa de tempo gasto para a resposta do questionário eletrônico, o software *SurveyGizmo* disponibiliza ao pesquisador uma avaliação do instrumento, fazendo uma comparação com questionários de outros sites. O Tempo médio avaliado para o questionário deste estudo foi de doze (12) minutos. Para Muijs (2004, p.43) um questionário não deve levar mais de trinta (30) minutos para ser respondido.

3.4 FASES DA COLETA DOS DADOS

Em estatística, os termos população e amostra merecem consideração. População refere-se a grupos distintos de pessoas (DANCEY e REIDY, 2008, p. 56-58), ou seja, o conjunto de indivíduos que representam a realidade em estudo, por sua vez amostra diz respeito ao grupo de indivíduos representativo da população. Com o número populacional, isto é, número de estudantes matriculados nos períodos selecionados, ou seja, 2011.2 e 2012.1, obteve-se um tamanho ideal da amostra calculado por amostragem aleatória estratificada (BOLFARINE e BUSSABI, 2005) de 385 participantes para os dois cenários. A estimativa foi de 60% para alunos participantes da UFMG, o que equivaleria a 231 respondentes e 154 para alunos participantes da UFPI (correspondente aos 40% restantes). Neste caso foi admitido um nível de significância de 5% e um erro amostral, também, de 5%.

Como nos relata Levine *et al.*(2005, p. 14), amostragem aleatória estratificada “assegura a representação de indivíduos ou itens de toda a extensão da população, o que assegura uma maior precisão na estimativa dos parâmetros básicos da população”.

A amostragem estratificada usa informação à priori para dividir a população alvo em subgrupos internamente homogêneos. Cada subgrupo (estrato) é então representado por amostragem aleatória simples. Os estratos podem ser definidos com base em diversos fatores.

Foi utilizada uma amostra aleatória estratificada alocada proporcionalmente por centros. A seguir, apresento o cálculo do tamanho amostral.

O cálculo do tamanho amostral foi realizado através da seguinte fórmula:

$$n = \frac{NZ_c^2 \pi(1 - \pi)}{\varepsilon_p^2 (N - 1) + Z_c^2 \pi(1 - \pi)}$$

Em que,

n é o tamanho da amostra

N é tamanho populacional

π é a proporção populacional

$(1 - \pi)$ é a proporção complementar

Z_c^2 é o nível de confiança

ε_p^2 é o erro máximo aceitável

Para abranger o conjunto de variáveis envolvidas neste estudo, foi elaborado um questionário eletrônico com quarenta e quatro itens em dois serviços de produção e gerenciamento de *Surveys* na internet. O primeiro questionário foi realizado por meio da ferramenta *Kwiksurveys*³⁹ e serviu como teste piloto. Este instrumento foi distribuído por e-mail entre 12 de junho a 25 de julho de 2011 e a recepção de questionários respondidos foi de vinte participantes. O objetivo do piloto foi testar as qualidades e problemas tanto do questionário quanto da ferramenta. A pilotagem do instrumento serviu para avaliar os tipos de perguntas, acrescentando-se novos e excluindo outros. Com relação à ferramenta em si, observou-se uma grande quantidade de comerciais na página do questionário, e devido a geração de respostas para este estudo ser superior a cem, senti-me desencorajada a manter a coleta neste *site*. Como aponta Dörney (2007, p. 75), pilotar um instrumento de pesquisa é mais importante em estudos quantitativos do que em qualitativos, uma vez que o primeiro apoia-se em propriedades psicométricas, isto é, em *Surveys* é preciso cobrir uma ampla gama de padrões de itens fornecidos pelo tipo de informação que se é de interesse.

A realização definitiva da coleta de dados aconteceu durante a última semana de novembro de 2011 e a primeira semana de maio de 2012. Todos os alunos matriculados na

³⁹ http://www.kwiksurveys.com?s=IBHNLO_25ad7d3e

disciplina “inglês instrumental” e “inglês técnico e científico” da UFPI dos períodos 2011.2 e 2012.1 receberam mensagem convite por e-mail. Esses e-mails foram captados pela autora deste estudo (sou ministrante das disciplinas), colegas professores do Departamento de Letras da UFPI (ministrantes das disciplinas nos períodos selecionados) pela Diretoria Acadêmica da UFPI, ou por alunos e ex-alunos que se voluntariaram a ajudar. No que se refere à mensagem, nesta solicitei o consentimento dos participantes para usar os dados antes de direcioná-los ao link para o questionário. Este foi um procedimento adotado em atenção a uma precaução salientada por Souza (comunicação pessoal), sobre a necessidade de se seguir a normatização de ética na pesquisa com sujeitos humanos. Cento e sessenta (160) alunos da UFPI responderam os quarenta e quatro itens do questionário. A figura 12 reproduz o pedido de consentimento.

FIGURA 12 - E-mail convite aos possíveis participantes



Fonte: SILVA (2011)

Na UFMG, o link do questionário foi divulgado na página principal do INGREDE, obedecendo ao mesmo cuidado sobre ética na pesquisa salientado no parágrafo anterior, assim como tive a gentil autorização da coordenação do projeto, ou seja, à Profª Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga.

FIGURA 13 - Página Ingrede/UFMG.

The screenshot shows a web browser window displaying the Ingrede/UFMG website. The page features a navigation menu on the left, a central content area with a calendar and a survey announcement, and a right sidebar with social media links and user information.

QUADRO DE AVISOS

05 de março - Bem-vindos alunos e alunas! Nossa semana da acolhida já está no ar. Leia todas as informações atentamente logo abaixo e faça bom proveito do curso.

Caros alunos do **IngRede** - Convidamos vocês a participarem da pesquisa da nossa colega Ana Cláudia:

Convido você a responder um questionário de pesquisa que tem como objetivo obter dados biográficos de aprendizagem da língua inglesa por estudantes universitários. Peço o seu consentimento para publicar os dados obtidos deste questionário na tese de doutorado que estou desenvolvendo, assegurando-lhe que a sua identidade será mantida em absoluto sigilo. O questionário possui finalidade estritamente acadêmica.

<http://www.surveygizmo.com/s3/677550/Question-rio>

Agradeço a sua ajuda desde já. Caso esteja de acordo com o exposto, favor clicar no link acima para responder as questões. Contato:

Profª Ms. Ana Cláudia Oliveira Silva (doutoranda DINTER UFPI-DL/UFMG-FALE) e-mail: anaclaudia@ufpi.edu.br

CALENDÁRIO

MARÇO							ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
25	26	27	28	29	30	31	29	30					

Fonte: Ingrede (2012).

Após coleta de dados, obtivemos **425** participantes, sendo que **265** foram da UFMG e **160** da UFPI. Os dados foram exportados do software *Surveygizmo* para Microsoft Excel com extensão CSV. No entanto, para se trabalhar melhor com os dados o arquivo continuou no formato para Excel, agora com extensão XLS, permitindo a exportação dos dados para o SPSS (IBM SPSS Statistics 20). Este software estatístico foi utilizado para fazer a análise da amostra, submetidos a tratamento estatístico com vistas à verificação de existência de correlações significativas entre as variáveis examinadas, o que será apresentado a seguir.

Os dados obtidos foram analisados de acordo com a proposta quantitativa, em que nesta foi utilizado à estatística não paramétrica. Em relação aos tratamentos estatísticos, usou-se o teste qui-quadrado, através do Software SPSS e como base de cálculos foi empregada às frequências percentuais, adotando-se o nível de significância de 0,05. Os testes tiveram como principal meta estabelecer ou não a existência de relacionamentos entre os dados.

Em relação a primeira pergunta desta pesquisa, especificamente, avaliou-se como os entrevistados se posicionaram em relação aos seguintes questionamentos: 1 - O inglês é

essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua; 2 - O inglês é essencial para eu entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma; 3 - O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos; 4 - O inglês é essencial para eu me comunicar com estrangeiros pela internet e 5 - O inglês é essencial para eu participar de redes sociais. As respostas foram apresentadas em cinco níveis de respostas em acordo com escala *Likert*: “Discordo Totalmente”, “Discordo Parcialmente”, “Concordo”, “Concordo Parcialmente” e “Concordo Plenamente”. Essas escalas foram aglomeradas em duas respostas: concordo e discordo para realizar-se o teste estatístico.

Considerando as frequências acumuladas nesses dois aglomerados citados anteriormente, aplicou-se o teste estatístico não paramétrico⁴⁰ qui-quadrado⁴¹ para analisar se existiam evidências estatísticas da percepção dos entrevistados em relação a concordar com as perguntas em suas respectivas instituições, o que determinou se há diferenças de percepção entre as respostas da UFPI e da UFMG. Nesse sentido, testou se a hipótese nula H_0 = igualdade entre valor observado e esperado; contra a hipótese alternativa (H_1) = valor observado maior que o valor esperado. Para a realização do teste determinou-se ao nível de significância α de 0,05 para todos os casos.

Deve-se considerar que quando nesta primeira questão encontrou-se o termo a instituição concorda com a afirmativa dos questionamentos apresentados na pergunta entenda-se como um recurso mais didático de apresentar os resultados das decisões estatísticas. Entretanto, deve-se ressaltar que as decisões estatísticas são passíveis de erros e portanto dependem da probabilidade o que cabe afirmativas menos fortes no sentido absoluto, como por exemplo, deixar de aceitar ao invés de concordar.

Em relação a segunda pergunta desta pesquisa, para avaliar a associação entre as variáveis nominais apresentadas, utilizou-se a tabela de referência cruzada com qui-quadrado e o coeficiente de contingência.

A partir da tabela de contingência que mostrou a frequência cruzada entre compreensão oral (ouvir) e os artefatos tecnológicos, compreensão escrita (ler) e os artefatos

⁴⁰ Segundo Dancey e Reidy (2006, p. 96 e 524), o uso da técnica estatística que não precisa da suposição da normalidade dos dados é denominada de distribuição livre ou não-paramétrica. Teste não paramétrico é aquele que não exige condições dos dados. Salsburg (2009, p. 142 e 139) diz que testes não paramétricos são aqueles “capazes de lidar com distribuições estatísticas sem se preocupar com parâmetros específicos. [...] a dispersão de dados observada é puramente aleatória”.

⁴¹ Conforme Dancey e Reidy (2006, p. 267e 268), para a análise do relacionamento ou associação entre variáveis classificadas em dados categóricos - cada participante pertence a uma única categoria – aplica-se o teste χ^2 qui-quadrado). Este é um teste de associação, desenvolvido por Karl Pearson, que “nos permite verificar se as frequências que obtemos quando indagamos aos participantes a que categoria pertencem são significativamente diferentes das frequências que podemos esperar por acaso.” (DANCEY e REIDY, 2006, p. 268).

tecnológicos e, produção escrita (escrever) e os artefatos tecnológicos; calculou-se o coeficiente de contingência, evidenciando a associação entre as variáveis a partir de cada elemento dos questionamentos (ouvir, ler e escrever) com o grau de habilidades tecnológicas declaradas (não tem habilidade, tem pouca habilidade, bem e muito bem).

Como afirma Lira (2004),

Quando se pretende relacionar dados em nível nominal, dispostos em tabelas politômicas, utiliza-se o coeficiente de contingência C. Este não exige nenhuma suposição quanto à forma da distribuição populacional dos escores, sendo necessário, apenas, que a variável seja medida em nível nominal.

O coeficiente é calculado pela seguinte expressão:

$$C = \frac{\chi^2}{n + \chi^2}$$

onde:

C é o Coeficiente de Contingência;

χ^2 é o qui-quadrado calculado para os dados;

n é o número de elementos da amostra.

Quando o coeficiente C assumir valor zero significa que não há associação e, quanto mais próximo de 1, maior a associação entre as variáveis.

4 PRÁTICAS SÓCIAIS DE LETRAMENTOS DIGITAIS E VIVÊNCIAS NA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, dividido em três seções, fazemos uma análise descritiva dos resultados obtidos do questionário eletrônico deste estudo ao término da coleta. Inicialmente, na seção 4.1 descrevo a preparação dos dados para a análise. Em seguida, seção 4.2, apresento os cenários da pesquisa. Na seção 4.3, apresento o perfil dos 425 participantes (estudantes universitários da UFMG e UFPI), quanto à situação socioeconômica, uso de artefatos tecnológicos e experiências bilíngues, buscando identificar características que possam ajudar a responder as questões de pesquisa discutidas no próximo capítulo que busca responder as perguntas de pesquisa.

4.1 PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA A ANÁLISE

Após a autoaplicação do questionário eletrônico (Apêndice M) pelos participantes, foi composto um banco de dados no Microsoft Excel. Uma vez obtido o banco de dados, este foi exportado para o pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 20) com vistas à realização das análises estatísticas descritivas. Este pacote estatístico possibilitou a contemplação dos resultados obtidos a partir do questionário, em frequências e porcentagens.

4.2 CENÁRIOS DA PESQUISA

Esta pesquisa revela as variações de percepção de indivíduos em duas instituições de ensino no país, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Piauí, nas cidades de Belo Horizonte/MG e Teresina/PI, respectivamente.

Uma vez que os cenários da presente pesquisa estão nas cidades de Teresina e Belo Horizonte, se faz necessário situar brevemente cada município no espaço geográfico, destacando algumas diferenças socioeconômicas entre eles. O município de Teresina, capital do Piauí, localiza-se na mesorregião centro-norte, com área de 1.391,98 km², registrou uma população de 814.230 habitantes em 2010, sendo 53,25% do sexo feminino e 46,75% do sexo masculino. A taxa de urbanização foi de 94,27% e a densidade demográfica nesse ano de 584,95 hab. / km² (IBGE, 2013). Belo Horizonte/MG tem área de 331,95 km², registrou uma

população de 2.375.151 habitantes em 2010, sendo 53,12% do sexo feminino e 46,88% do sexo masculino. A taxa de urbanização é de 100,00% e a densidade demográfica nesse ano foi de 7.167,02 hab. / km² (IBGE, 2013).

Em relação a situação social para os municípios selecionados, avaliou-se o índice de inclusão digital a partir dos dados da PNAD (2002), calculado pelo Atlas da Exclusão Social de Pochmann *et al.* (2005). Esses autores calcularam o índice de inclusão digital para o Brasil que é um indicador síntese que considera o número de computadores e parcela destes que acessa a internet com pesos de 50% para cada um dos item apresentados. Mede o grau de inclusão digital para as unidades da federação do país. O índice varia entre zero (0) e um (1), sendo que quanto mais próximo de zero maior será a exclusão digital do município e quanto mais próximo de um (1) melhor será a situação de inclusão digital. O índice revela o grau de inclusão digital de um município no Brasil. O Piauí está na faixa mais baixa de inclusão digital entre 0,0 a 0,09, que inclui a maior parte do Nordeste. Os estados com maiores níveis de inclusão concentram-se nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Distrito Federal e São Paulo estão na maior faixa de inclusão (de 0,25 a 0,40). Minas Gerais está na faixa de inclusão digital entre 0,15 a 0,25, entre as unidades da federação com melhores índices.

FIGURA 14 - Mapa do índice de inclusão digital do Brasil elaborada a partir do PNAD de 2002.



Fonte: POCHMANN *et al.* (2005)

Existem diferenças significativas entre os cenários deste estudo, com uma distância de 2298 km entre as duas capitais (Cf. FORTES, 2010)⁴². Como se vê no mapa,

⁴² FORTES, Raimundo Leôncio Ferraz (Coord.) In: PERFIL DE TERESINA: Econômico, Social, Físico e Demográfico. Teresina: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo – SEMDEC. 2010. 112p. Disponível em < www.teresina.pi.gov.br/.../SEMDEC/doc/20100709-336-1461-D.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2012.

enquanto o Piauí é registrado com um dos piores índices de inclusão digital, a situação de Minas Gerais é apresentada na escala entre os estados como uma das melhores do Brasil.

A associação entre o uso de uma segunda língua (inglesa) e a mediação tecnológica pode colaborar para avaliar o grau de uso, qualidade e desenvolvimento de estratégias para sua difusão, no círculo em expansão da língua inglesa no Brasil, como proposto por Souza (2011a). Sendo assim, neste estudo proponho um olhar atencioso nos dois cenários.

No ranking das cidades brasileiras em melhor situação social do Atlas da Exclusão Social no Brasil (Pochmann e Amorim, 2003), Belo Horizonte é a 20ª colocada. No ranking das cidades com menor índice de exclusão social, ela é a 14ª com 0,71 - segundo o censo do IBGE de 2003, este índice caiu para 0,522. Teresina, uma das ilhas de exclusão social intermediária (índice de 0,521) num mar de exclusão social altíssima que é o Nordeste, é a 1136ª colocada. Quanto ao índice de escolaridade, o de Teresina é 0,631, enquanto o de Belo Horizonte é 0,813 (Pochmann *et al.*, 2005). De qualquer maneira, é importante ressaltar que não “deve-se ignorar que esses indicadores são incapazes de detectar a heterogeneidade existente no interior dos grandes centros urbanos, principalmente por encerrarem, dentro de seu território, enormes desigualdades sociais, isso faz com que a média auferida seja superior às condições de grande parcela da população, distorcendo a realidade e mascarando as condições de vida de grande parcela da população brasileira.” (2004, p. 39)

No que se refere à educação, no portal do Ministério de Educação e Cultura (MEC)⁴³, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) obteve nota 5 no Índice Geral dos Cursos (IGC) de 2011. Este índice é construído com base na qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) oferecidos por instituição em uma escala que vai de 1 a 5, a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Por sua vez, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) obteve nota 3 no mesmo índice observado.

Para conhecer um perfil de estudantes universitários nesses contextos, busco explorar características dos indivíduos no que diz respeito a aspectos sociais, verificando se há diferenças de contato com o inglês mediado pela tecnologia digital nessas regiões do Brasil.

⁴³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9381&I

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE)⁴⁴ publicada em 2009 apresenta o cenário de exclusão digital. Segundo o documento, de 2005 a 2008 o percentual de brasileiros de 10 anos de idade ou mais que acessaram a internet pelo computador pelo menos uma vez aumentou 75,3%, passando de 20,9% para 34,8% das pessoas nessa faixa etária (56 milhões de usuários). A região sudeste registra o maior percentual de usuários de internet (40,3%), enquanto a região nordeste tem o menor (25,1%). Fazendo uma leitura dos resultados por estados, Minas Gerais registra 33,1%, um dos maiores percentuais, o Piauí apresenta um dos menores (20,2%). Com relação à escolaridade dos usuários da internet, a proporção de pessoas que acessavam era maior quanto maior era a escolaridade. Entre aqueles com 15 anos ou mais de estudo, o percentual de usuários da rede era de 80,4%. Em todos os níveis de escolaridade, foi observado aumento do acesso em relação a 2005, mas o crescimento foi mais intenso na população com menos escolaridade. Os dados mostraram que centros públicos de acesso pago à internet (*lan houses*) superaram o local de trabalho como o espaço mais utilizado para o acesso. Quanto ao principal motivo que leva as pessoas a acessarem a internet, em 2008, 83,2% o fizeram tendo a comunicação com outras pessoas como o principal objetivo. Em 2005, a principal razão era educação ou aprendizado, que caiu para o terceiro lugar em 2008.

Torna-se útil, portanto, obter uma visão mais ampla de algumas das características socioeconômica e cultural do estudante universitário dos dois municípios envolvidos neste estudo. Essa visão foi buscada em resultados de uma pesquisa sobre perfil de estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileira (IFES), publicada em julho de 2011, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores (Fonaprace) com o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)⁴⁵, que reuniu índices socioeconômicos dos estudantes de graduação e acreditam que esse perfil representa a média do perfil de jovens da população brasileira. O estudo reuniu 19.691 questionários respondidos online, representando amostras finais entre 310 e 420 estudantes, com erro amostral máximo de 2,3% por região, das 57 IFES brasileiras⁴⁶. Os resultados do relatório revelam que 44% dos estudantes de graduação brasileiros pertencem a famílias cuja renda

⁴⁴ http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1517
Acesso em 24 de abril de 2012.

⁴⁵ Acesso em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais-brasileiras&catid=35:nacional&Itemid=58.pdf

⁴⁶ Na UFPI, 382 questionários foram respondidos. A estimativa da amostra era de 415 e erro de 4,96. Na UFMG, 259 questionários foram respondidos. A estimativa da amostra era de 418 e erro de 6,06. In Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Fórum nacional de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis (FONAPRACE): Brasília: 2011 p. 13-15.

familiar mensal atinge no máximo três salários mínimos. Essa média é mais acentuada em algumas regiões, como o nordeste com 52% dos estudantes, enquanto que na região sudeste o percentual cai para 31% para as classes C, D e E. (FONAPRACE, 2011, p. 20).

No nordeste, a faixa de idade dos jovens universitários nas IFES é de 18 a 24 anos, solteiros, sendo que 52,92% são mulheres. São, em sua maioria, oriundos do ensino médio de escolas públicas (44,81%). A este respeito, no Sudeste a maioria é solteira (91%), a faixa da idade dos jovens universitários nas IFES é também de 18 a 24 anos, sendo que 54,27% são mulheres e moram com os pais. Em sua maioria são oriundos do ensino médio em escolas públicas (42,6%).

Outro índice nacional revelado pelo estudo (FONAPRACE, 2011, p. 37) mostra que o crescimento do conhecimento de línguas estrangeiras é constante. Contudo, apenas 38,3% dos estudantes de graduação das IFES consideraram que têm um bom domínio de língua inglesa. É desalentador observar que os estudantes das classes **C, D e E** informaram ter menor domínio da língua estrangeira em relação à classe **A**. A internet é a principal fonte de informação dos estudantes com 70%, seguido dos telejornais, com 20%. O domínio dos estudantes com relação ao uso do computador é de 99,28 % das IFES.

Nota-se que os resultados do estudo relatado pela FONAPRACE (2011) guardam semelhança com os do estudo de Braga e Peixoto (2006) sobre o perfil socioeconômico e étnico dos universitários da UFMG entre os anos de 2003 e 2004. Das várias características relatadas por Braga e Peixoto (*Op.cit.*), a habilidade de leitura em língua estrangeira dos universitários nos chama atenção. No ano de 2004, a proporção dos graduandos que declarou essa habilidade aumentou de 2/3 em 2003 para quase 9/10 nos dois anos seguintes, inclusive mostrando desempenho superior ao de seus concorrentes no total de provas da primeira etapa do vestibular. Os pesquisadores afirmam que as chances de aprovação dos que declararam essa habilidade é três vezes maior que a dos que declararam não ter. Observa-se também que os candidatos de renda familiar mais alta informaram ter melhor habilidade de leitura em língua estrangeira. Outra constatação importante é o fato de que os cursos que apresentam maiores percentuais de estudantes com baixa habilidade de leitura em língua estrangeira geralmente estão em cursos do turno noturno. Normalmente, esses alunos se declaram negros, egressos da rede pública e com acesso a computadores escasso. Braga e Peixoto (2006) acreditam que para superar a carência de habilidade em leitura de língua estrangeira a UFMG deve buscar instituir programas para o grupo de estudantes oriundos das camadas sociais menos privilegiadas. É bom ressaltar que alguma iniciativa já foi tomada para aumentar a oportunidade de aprendizagem de língua inglesa, com o intuito de atender a demanda por

cursos de leitura instrumental da referida instituição. A Faculdade de Letras da UFMG (FALE), através de um projeto apoiado pelo PROGRAD/UFMG oferece, em ambiente digital, um curso de leitura instrumental de inglês (IngRede – Inglês em Rede)⁴⁷ com o objetivo de ajudar a comunidade da UFMG na leitura de textos em inglês. O curso é aberto a toda comunidade da referida universidade

Com relação aos estudantes da UFPI, os resultados contidos no relatório das atividades desenvolvidas pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE)⁴⁸ da UFPI, no ano de 2006, mostram que o desempenho dos candidatos no vestibular de 2004 na prova de leitura de língua inglesa é muito baixo. Com 1,96 de média aritmética e desvio padrão de 1,5, esses dados denunciam pouca habilidade de leitura em língua inglesa dos candidatos.

4.3 PARTICIPANTES (TOTAL DA AMOSTRA)

Entre a segunda semana de março de 2011 e a primeira semana de maio de 2012, um total de 425 estudantes de diversas áreas, pertencentes a duas Universidades Federais Brasileiras, localizadas nas cidades de Teresina (PI) e Belo Horizonte (MG), matriculados na disciplina Inglês Instrumental completou o questionário eletrônico deste estudo. A tabela 1 seguinte mostra a distribuição amostral quanto ao gênero, por instituição, que originou a pesquisa.

TABELA 1 - Distribuição da amostra por gênero e por origem da pesquisa (UFMG / UFPI).

Gênero	UFMG/Belo Horizonte		UFPI/Teresina		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Masculino	102	38,5	82	51,3	184	43,3
Feminino	163	61,5	78	48,8	241	56,7
Total	265	100,0	160	100,0	425	100,0

Fonte: SILVA (2012b)

Das 425 pessoas pesquisadas, 56,7% são do sexo feminino e 43,3% do sexo masculino. A prevalente presença do gênero feminino nas universidades federais também foi observada no estudo realizado pelo Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de

⁴⁷ <http://www.lettras.ufmg.br/ingrede/>

⁴⁸ COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Relatório das Atividades desenvolvidas pela COPEVE, que dispõe sobre a realização do Programa Seriado de Ingresso na UFPI. Teresina, 2006.

Graduação das Universidades Federais Brasileiras, notadamente na região sudeste, cujo percentual é de 54,27% (FONAPRACE, 2011, p.21).

Convém deixar claro que, embora não houvesse no questionário eletrônico deste estudo o item de resposta “gênero”, obteve-se essa informação a partir dos nomes dos participantes. Houve casos em que os nomes não deixavam claro o gênero do participante, por serem usados para nomear tanto mulheres quanto homens. Nesses casos, buscou-se o auxílio de redes sociais para esclarecer qualquer dúvida.

Os dados levantados neste estudo a respeito da predominância do gênero feminino no contexto universitário mineiro guardam semelhanças com os resultados do estudo conduzido por Braga e Peixoto (2006, p. 65-68) sobre o perfil socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. No tocante às diferenças socioeconômicas e de trajetórias escolares relacionadas ao gênero, os autores hipotetizam que os homens que têm pior desempenho no ensino médio não tentam, na maior parte, concorrer ao vestibular da UFMG, tendendo a buscar um lugar no mercado de trabalho de imediato. As mulheres, por sua vez, supõem que teriam menores oportunidades no mercado de trabalho e, por isso, concorrem ao vestibular. Além da diferença de gênero no universo de concorrentes do vestibular dessa IFE, Braga e Peixoto (2006) observam a pequena proporção das mulheres nas Ciências Exatas e a prioridade do gênero feminino para as Ciências Biológicas na UFMG.

4.3.1 SOBRE OS PARTICIPANTES

4.3.1.1 *IDADE , COR OU RAÇA E CURSO*

Segue na tabela 2 abaixo a descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI), distribuição de idade e cor ou raça.

TABELA 2 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI), distribuição de idade e cor ou raça.

Característica sociodemográfica	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Idade								
De 16 a 20 anos	21	20,6	33	20,2	37	45,1	24	30,8
De 21 a 25 anos	45	44,1	85	52,1	30	36,6	43	55,1
De 26 a 30 anos	14	13,7	19	11,7	9	11,0	7	9,0
De 31 a 35 anos	5	4,9	11	6,7	1	1,2	1	1,3
Mais de 35 anos	17	16,7	15	9,2	5	6,1	3	3,8
Cor ou Raça								
Branca	39	38,2	84	51,5	21	25,6	26	33,3
Indígena	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,3
Parda	30	29,4	49	30,1	44	53,7	30	38,5
Preta	10	9,8	7	4,3	10	12,2	11	14,1
Não pertence a uma raça definida	23	22,5	23	14,1	7	8,5	10	12,8
Curso a que pertence								
Letras Português	3	2,9	9	5,5	3	3,7	7	9
Letras Inglês	3	2,9	8	4,9	7	8,5	15	19,2
Letras Espanhol (UFMG)	1	1	0	0	0	0	0	0
Português e outra língua	0	0	3	1,8	0	0	2	2,6
Curso diferente de Letras	95	93,1	143	87,7	72	87,8	54	69,2

Fonte: SILVA (2012b)

No perfil dos participantes deste estudo verifica-se que, em sua maioria, os estudantes das duas instituições informaram fazer um curso diferente de Letras. No que toca à faixa etária, (Tabela 2 acima) percebe-se uma amostra jovem, tanto na UFMG quanto na UFPI, com média de 24,6 e desvio padrão de 7,25 anos. Nesse sentido, considerando a média mais e menos o desvio, a maior dos indivíduos tem idade entre 17,3 e 31,8 anos (84,5% da amostra). No Piauí a média de idade foi de 22,7 anos, a mediana e a moda foi de 22. A variância da amostra foi 30,7 e o desvio padrão 5,5. Já em Minas Gerais, a idade média foi de 25,8 anos, a mediana foi 23, a moda 21 e a variância amostral de 62,3, gerando desvio padrão de 7,9.

Há diferenças importantes na composição amostral. No Piauí, por exemplo, 83,1% do público que respondeu tinha idade até 25 anos e; em Minas Gerais, 56,2% tinha até 26 anos. Uma explicação para essa diferença pode estar associada ao tempo de universidade dos respondentes. Em outras palavras, os estudantes da UFPI parecem estar cursando os primeiros semestres de universidade, enquanto os respondentes da UFMG podem estar no término do curso. Essa explicação pode apoiar-se nos resultados de Braga e Peixoto (2006), que

observaram em seus resultados uma idade média de 20 anos para os estudantes ingressantes da UFMG.

Deve-se destacar que no Piauí somente graduandos tinham matrícula em inglês instrumental, enquanto em Minas Gerais também existiam técnicos administrativos e pós-graduandos. Nesse sentido, a idade média é maior em Minas Gerais.

Quanto à cor ou raça, percebe-se que os brancos predominam entre os participantes da UFMG, sendo 51,5% do sexo feminino e 38,2% do sexo masculino. Entre os participantes da UFPI, os que consideram o pardo como sua cor predominam, sendo 38,5% do sexo feminino e 53,7% do sexo masculino.

4.3.1.2 ESTADO CIVIL E FILHOS

TABELA 3 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI) por estado civil, filhos e situação de moradia.

Característica sociodemográfica	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Estado Civil								
Solteiro	84	82,4	142	87,1	78	95,1	70	89,7
Casado	11	10,8	10	6,1	4	4,9	6	7,7
Divorciado	1	1,0	5	3,1	0	0,0	0	0,0
União Estável	5	4,9	4	2,5	0	0,0	1	1,3
Outro	1	1,0	2	1,2	0	0,0	1	1,3
Filhos								
Sim	10	9,8	16	9,8	8	9,8	6	7,7
Não	92	90,2	147	90,2	74	90,2	72	92,3
Quantidade de filhos								
1 filho	5	3,1	5	4,9	2	2,5	5	6,4
2 filhos	2	2	9	5,5	1	1,2	1	1,3
3 ou mais filhos	3	3	2	1,2	2	2,5	0	0,0
Situação de moradia								
Pais	57	55,9	110	67,5	58	70,7	62	79,5
Cônjuge ou companheiro	17	16,7	20	12,3	4	4,9	5	6,4
Casa de parentes	5	4,9	8	4,9	7	8,5	4	5,1
República ou com amigos	13	12,7	17	10,4	8	9,8	7	9,0
Sozinho	8	7,8	5	3,1	4	4,9	0	0,0
Não responderei	2	2,0	3	1,8	1	1,2	0	0,0

Fonte: SILVA (2012b)

Nota-se que nas duas universidades mais de 80% dos participantes são solteiros, sendo assim 82,4% dos homens e 87,1% das mulheres da UFMG, e 95,1% dos homens e 89,7% das mulheres da UFPI. Pode-se observar também que mais de 90% dos participantes não possuem filhos, na UFMG 3,1% do sexo masculino informou ter um filho e 5,5% do sexo feminino informou ter dois filhos, enquanto que na UFPI 2,5% dos homens e 6,4% das mulheres declararam ter um filho (a porcentagem dos que declararam ter três filhos entre os homens também foi de 2,5%), havendo média de 0,16 e desvio padrão de 0,63. A maioria dos participantes mora com os pais, vivendo assim 55,9% dos homens e 67,5% das mulheres da UFMG, e 70,7% dos homens e 79,5% das mulheres da UFPI.

4.3.1.3 RENDA FAMILIAR E ESCOLARIDADE DOS PAIS

TABELA 4 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI) por renda familiar em salários mínimos e escolaridade dos pais.

Característica sociodemográfica	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Renda Familiar (em salários mínimos)								
Até 2 salários	7	6,9	8	4,9	19	23,2	27	34,6
Entre 2 e 4 salários	17	16,7	30	18,4	22	26,8	21	26,9
Entre 4 e 6 salários	21	20,6	37	22,7	15	18,3	10	12,8
Entre 6 e 10 salários	23	22,5	33	20,2	6	7,3	10	12,8
Acima de 10 salários	21	20,6	32	19,6	10	12,2	3	3,8
Não sei informar	13	12,7	23	14,1	10	12,2	7	9,0
Escolaridade da Mãe								
Sem instrução ou Ens. Fund. Incompleto	22	21,6	32	19,6	12	14,6	12	15,4
Fundamental completo ou médio incompleto	23	22,5	21	12,9	17	20,7	13	16,7
Médio completo ou superior incompleto	21	20,6	45	27,6	27	32,9	37	47,4
Superior completo	34	33,3	62	38	25	30,5	16	20,5
Não sei informar	2	2,0	3	1,8	1	1,2	0	0,0
Escolaridade do Pai								
Sem instrução ou Ens. Fund. Incompleto	24	23,5	35	21,5	15	18,3	20	25,6
Fundamental completo ou médio incompleto	15	14,7	16	9,8	16	19,5	12	15,4
Médio completo ou superior incompleto	24	23,5	40	24,5	27	32,9	28	35,9
Superior completo	39	38,2	70	42,9	21	25,6	14	17,9
Não sei informar	0	0	2	1,2	3	3,7	4	5,1

Fonte: SILVA (2012b)

Um pouco menos da metade dos participantes do sexo masculino da UFMG, informaram que trabalham e recebem renda de até dois salários, assim como as mulheres. Não há diferenças prevalentes nessa questão, seja entre gêneros ou quantidade de salários para os participantes da UFPI.

A renda familiar dos participantes da UFMG e UFPI apresentou diferenças entre os gêneros. Na UFMG, 22,5 % dos homens tem renda familiar entre seis e dez salários mínimos, enquanto 22,7% das mulheres tem renda entre quatro e seis salários mínimos. Entre os participantes da UFPI, 26,8% dos homens apresentam renda familiar entre dois e quatro salários mínimos e 34,6 das mulheres declararam ter renda familiar de até dois salários mínimos. Essa diferença pode ser explicada pelo nível de escolaridade dos pais, já que a maioria dos participantes da UFMG tem pais com nível superior completo, enquanto a maioria dos participantes da UFPI tem pais com nível médio completo ou superior incompleto.

4.3.1.4 TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR

TABELA 5 - Descrição dos participantes por origem da pesquisa (UFMG e UFPI) por antecedente escolar.

Características sociodemográficas	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Educação infantil								
Escola pública	54	52,9	65	39,9	33	40,2	26	33,3
Escola particular	48	47,1	98	60,1	49	59,8	52	66,7
Educação fundamental								
Escola pública	58	56,9	78	47,9	33	40,2	28	35,9
Escola particular	44	43,1	85	52,1	49	59,8	50	64,1
Ensino médio								
Escola pública	49	48,0	69	42,3	35	42,7	32	41,0
Escola particular	53	52,0	94	57,7	47	57,3	46	59,0

Fonte: SILVA (2012b)

Com relação ao tipo de estabelecimento escolar frequentado, verifica-se na Tabela 5 acima que a maioria dos participantes do sexo masculino da UFMG declarou ter começado

a vida escolar em escola pública e frequentado escola particular no ensino médio. A maioria das mulheres, por sua vez, frequentou escola particular desde a educação infantil.

A grande maioria dos estudantes pesquisados da UFPI informou ser oriundo de escola privada desde a educação infantil. Esses dados mostram que as realidades da UFMG e da UFPI contradizem os dados do perfil de estudantes de graduação de IFES federais divulgado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores (FONAPRACE) de 2011, como visto na seção 4.2 do presente capítulo.

4.3.1.5 ACESSO A ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E HABILIDADES COM O COMPUTADOR

As Tabelas 6 resume os resultados com relação aos artefatos tecnológicos dos participantes e suas habilidades em relação ao uso do computador. Computadores e videogames foram os artefatos tecnológicos mais presentes nas casas dos homens da UFMG, com 100% de frequência, seguido de acesso à internet (98,2%), TV (94,1%), aparelho de DVD (83,3%), aparelho de CD (73,5%), MP3(66,7%) e TV a cabo (58,8%). Entre as participantes do sexo feminino, o videogame também foi o artefato tecnológico mais presente com 100%, seguido de computador (98,2%), acesso à internet (96,3%), TV (90,2%), aparelho de DVD (84,7%), aparelho de CD (69,3%), MP3 (58,3%) e TV a cabo (54,0%).

Entre os alunos da UFPI, o artefato mais presente na casa dos homens foi a TV com 90,3%, seguida de computador (90,2%), aparelho de DVD (86,6%), acesso à internet (85,4%), aparelho de CD (63,4%), MP3 (53,7%), *videogame* (29,3%) e TV a cabo (28,0%). A TV também foi o artefato mais presente entre as mulheres com 97,4%, seguida do computador (94,9%), aparelho de DVD (87,2%), acesso à internet (88,5%), aparelho de CD (60,3%), MP3 (47,4%), *videogame* (24,4%) e TV a cabo (21,8%).

Os participantes das duas universidades tiveram acesso ao computador e à internet pela primeira vez quando estavam no período do ensino fundamental, e atualmente a maioria tem acesso diário ao computador. Na UFMG, grande parte dos participantes do sexo masculino (45,1%) declarou ótima habilidade com o computador, enquanto 41,2% das participantes do sexo feminino declarou ter boa habilidade com o computador. Também declararam ter tal nível de habilidade com o computador 39% dos homens e 42,3% das mulheres na UFPI. A maioria dos participantes da amostra está parcialmente satisfeita com os computadores da universidade.

TABELA 6 - Características tecnológicas dos participantes da UFMG e UFPI.

Características tecnológicas	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Artefatos tecnológicos em casa								
Computador	102	100,0	160	98,2	74	90,2	74	94,9
Acesso à internet	100	98,2	157	96,3	70	85,4	69	88,5
Aparelho de DVD	85	83,3	138	84,7	71	86,6	68	87,2
TV	96	94,1	147	90,2	79	96,3	76	97,4
TV por assinatura (a cabo)	60	58,8	88	54,0	23	28,0	17	21,8
Aparelho de CD	75	73,5	113	69,3	52	63,4	47	60,3
MP3	68	66,7	95	58,3	44	53,7	37	47,4
Vídeo game	102	100,0	163	100,0	24	29,3	19	24,4
Primeira vez que usou computador								
Antes de iniciar a vida escolar	18	17,6	15	9,2	4	4,9	1	1,3
No ensino fundamental	52	51,0	113	69,3	59	72,0	58	74,4
No ensino médio	16	15,7	16	9,8	16	19,5	14	17,9
Após o ensino médio e antes do ensino superior	11	10,8	14	8,6	3	3,7	3	3,8
No ensino superior	5	4,9	4	2,5	0	0	2	2,6
Primeira vez que usou a internet								
Antes de iniciar a vida escolar	4	3,9	4	2,5	0	0	1	1,3
No ensino fundamental	60	58,8	116	71,2	56	68,3	50	64,1
No ensino médio	14	13,7	20	12,3	23	28	19	24,4
Após o ensino médio e antes do ensino superior	15	14,7	14	8,6	2	2,4	5	6,4
No ensino superior	9	8,8	8	4,9	1	1,2	3	3,8
Frequência que usa o computador								
Às vezes	0	0,0	2	1,2	3	3,7	4	5,1
Frequentemente	14	13,7	22	13,5	20	24,4	17	21,8
Todos os dias	88	86,3	138	84,7	59	72	57	73,1
Habilidade com computador								
Péssimo	1	1,0	4	2,5	0	0	3	3,8
Ruim	5	4,9	7	4,3	5	6,1	2	2,6
Regular	14	13,7	61	37,4	23	28,0	31	39,7
Bom	36	35,3	67	41,1	32	39,0	33	42,3
Ótimo	46	45,1	23	14,1	22	26,8	9	11,5
Satisfação com os computadores da Universidade								
Totalmente insatisfeito	5	4,9	10	6,1	10	12,2	15	19,2
Parcialmente insatisfeito	10	9,8	24	14,7	15	18,3	11	14,1
Insatisfeito	16	15,7	40	24,5	15	18,3	21	26,9
Parcialmente satisfeito	44	43,1	70	42,9	34	41,5	26	33,3
Totalmente satisfeito	27	26,5	18	11,0	8	9,8	5	6,4

Fonte: SILVA (2012b)

4.3.1.6 CONTATO INICIAL COM A LÍNGUA INGLESA E FAMILIARES

Quanto ao aprendizado do inglês, mais de 60% dos participantes começaram a aprender inglês no ensino fundamental. Este percentual corresponde a 60,8% dos homens e 72,4% das mulheres na UFMG, e 68,3% dos homens e 76,9% das mulheres na UFPI. A maioria dos participantes da UFMG frequentou escola de idiomas, ao contrário da maioria dos participantes da UFPI.

Com relação ao uso do inglês fora do Brasil, os participantes do sexo masculino (80,4%) e do sexo feminino (72,4%) da UFMG, e os participantes do sexo masculino (89%) e do sexo feminino (96,2%) da UFPI, falaram que nunca tiveram experiência de comunicar-se fora do país. Observou-se também que a maioria não fala outra língua além do inglês, sendo o espanhol a língua mais frequente entre os que falam mais de uma língua estrangeira. A maioria dos participantes das duas universidades declarou que seus pais não sabem falar inglês, e que seu irmão e/ou irmã tem pouca ou nenhuma habilidade com a língua.

TABELA 7 - Descrição dos participantes da UFMG e UFPI, quanto ao uso do inglês. (Continua)

Características do Inglês	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Início da aprendizagem de LI								
Na pré-escola	6	5,9	7	4,3	0	0,0	2	2,6
Ensino Infantil	11	10,8	9	5,5	15	18,3	12	15,4
Ensino Fundamental	62	60,8	118	72,4	56	68,3	60	76,9
Ensino Médio	18	17,6	21	12,9	10	12,2	4	5,1
Ensino Universitário	5	4,9	8	4,9	1	1,2	0	0,0
Vivência em curso de inglês								
Escola de idioma	62	60,8	93	57,1	18	22,0	38	35,9
Extensão em escola ou IFIS	3	2,9	17	10,4	16	19,5	18	23,1
Professor particular	6	5,9	4	2,5	1	1,2	0	0,0
No exterior	3	2,9	5	3,1	0	0,0	1	1,3
Nunca fez curso	28	27,5	43	26,4	47	57,3	31	39,7
Usou inglês para se comunicar fora do Brasil								
Sim, por uma ou duas semanas	4	3,9	21	12,9	3	3,7	2	2,6
Sim, por um a três meses	6	5,9	11	6,7	3	3,7	1	1,3
Sim, por seis meses a um ano	6	5,9	9	5,5	0	0,0	0	0,0
Sim, por mais de um ano	4	3,9	3	1,8	3	3,7	0	0,0
Não teve essa experiência	82	80,4	118	72,4	73	89,0	75	96,2

TABELA 7 - Descrição dos participantes da UFMG e UFPI, em relação ao gênero, quanto ao uso do inglês. (Conclusão)

Características do Inglês	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Falou outra língua além do inglês								
Sim	36	35,3	53	32,5	22	26,8	19	24,4
Não	66	64,7	109	66,9	60	73,2	59	75,6
Qual língua								
Espanhol	25	24,5	35	21,5	19	23,2	16	20,5
Francês	4	3,9	6	3,7	0	0,0	2	2,6
Italiano	0	0,0	1	6,0	0	0,0	0	0,0
Alemão	3	2,9	2	1,2	1	1,2	0	0,0
Outros	4	4,0	8	5,4	5	6,0	1	1,3
Pai sabe falar inglês								
Muito bem	9	8,8	12	7,4	2	2,4	2	2,6
Bem pouco	14	13,7	20	12,3	9	11,0	5	6,4
Muito pouco	11	10,8	29	17,8	16	19,5	9	11,5
Não sabe	68	66,7	101	62	55	67,1	62	79,5
Mãe sabe falar inglês								
Muito bem	2	2,0	8	4,9	1	1,2	1	1,3
Bem pouco	6	5,9	21	12,9	5	6,1	4	5,1
Muito pouco	18	17,6	33	20,2	21	25,6	15	19,2
Não sabe	76	74,5	100	61,3	55	67,1	58	74,4
Irmão(ã) sabe falar inglês								
Muito bem	27	26,5	53	32,5	12	14,6	8	10,3
Bem pouco	22	21,6	41	25,2	21	25,6	28	35,9
Muito pouco	15	14,7	28	17,2	23	28,0	19	24,4
Não sabe	38	37,3	40	24,5	26	31,7	26	29,5

Fonte: SILVA (2012b)

4.3.1.7 AUTOAVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DA LÍNGUA INGLESA

As tabelas cinco e seis a seguir descrevem os participantes quanto à sua autoavaliação das habilidades comunicativas em língua inglesa. Grande parte dos participantes do sexo masculino, tanto na UFPI quanto na UFMG, se autoavaliaram com “pouca habilidade” em compreensão oral (ouvir/entender), produção oral (falar) e escrita (escrever) e com boa habilidade de compreensão escrita na habilidade de leitura.

Entre as participantes do sexo feminino, houve uma ligeira diferença entre as universidades. A maioria das participantes da UFMG avaliou que tem boa compreensão oral (33,1%), compreensão escrita (49,1%) e produção escrita (37,4%), e pouca habilidade para a produção oral (36,8%). Na UFPI, as participantes apenas julgaram ter boa habilidade em

compreensão escrita (51,3%) e possuidoras de pouca habilidade em compreensão oral (48,7%), produção oral (42,3%) e produção escrita (43,6%).

Na UFPI, os participantes do sexo masculino se autoavaliaram com pouca habilidade em compreensão oral (51,2%), produção oral (50%) e produção escrita (43,9%), e com boa habilidade de leitura (46,3%). Na UFMG, os participantes se avaliaram com pouca habilidade em compreensão oral (35,3%), produção oral (35,3%) e produção escrita (33,3,9%), e com boa habilidade de leitura (36,3%). De forma semelhante, as participantes do sexo feminino se autoavaliaram com pouca habilidade em compreensão oral (33,1%), produção oral (36,8%) e produção escrita (37,4%), e com boa habilidade de leitura (49,1%)

TABELA 8 - Perfil do participante da UFPI, considerando o as habilidades comunicativas de língua inglesa (muito bem, bem, tem pouca habilidade e não tem habilidade).

UFPI																
Habilidades comunicativas de língua inglesa	Masculino								Feminino							
	Muito bem		Bem		Tem pouca habilidade		Não tem habilidade		Muito bem		Bem		Tem pouca habilidade		Não tem habilidade	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Comp. oral (Ouvir/entender)	9	11,0	24	29,3	42	51,2	7	8,5	7	9,0	25	32,1	38	48,7	8	10,3
Comp. escrita (Ler)	21	25,6	38	46,3	17	20,7	6	6,3	12	15,4	40	51,3	22	28,2	4	5,1
Produção oral (Falar)	5	6,1	23	28,0	41	50,0	13	15,9	3	3,8	23	29,5	33	42,3	19	24,4
Produção escrita (Escrever)	8	9,8	25	30,5	36	43,9	13	15,9	4	5,1	31	39,7	34	43,6	9	11,5

Fonte: SILVA (2012b)

TABELA 9 - Perfil do participante da UFMG, considerando, as habilidades comunicativas de língua inglesa (muito bem, bem, tem pouca habilidade e não tem habilidade).

UFMG																
Habilidades comunicativas de língua inglesa	Masculino								Feminino							
	Muito bem		Bem		Tem pouca habilidade		Não tem habilidade		Muito bem		Bem		Tem pouca habilidade		Não tem habilidade	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Comp. oral (Ouvir/entender)	22	21,6	33	32,4	36	35,3	11	10,8	42	25,8	54	33,1	51	31,3	15	9,2
Comp. escrita (Ler)	43	42,2	37	36,3	17	16,7	5	4,9	49	30,1	80	49,1	27	16,6	6	3,7
Produção oral (Falar)	16	15,7	32	31,4	36	35,3	18	17,6	27	16,6	54	33,1	60	36,8	21	12,9
Produção escrita (Escrever)	17	16,7	33	32,4	34	33,3	18	17,6	26	16	61	37,4	51	31,3	24	17,4

Fonte: SILVA (2012b)

Como se pode observar, a partir das Tabelas 8 e 9, que o fato de a maioria dos participantes avaliar a leitura como a sua habilidade mais desenvolvida em língua inglesa reflete observações em Souza (2011), que, como o autor argumenta, desde a década de 90, a leitura tem tido papel privilegiado no ensino público brasileiro, sob a justificativa de alguns de que esta habilidade era a única viável neste contexto educacional. Um argumento proposto pelos defensores desse foco na leitura era a de que faltavam aos estudantes de inglês, no Brasil, oportunidades de uso oral da língua inglesa. Souza também afirma que “é provável que a defesa do ensino privilegiado da habilidade da leitura que ascendeu debates na década de 90 tenha hoje evanescido frente a um conjunto de mudanças aceleradas durante os anos que se seguiram ao término do último milênio” (SOUZA, 2011, p.136). Posto isso, pode-se afirmar que esse cenário parece também inserido no contexto da escola privada, pelo menos nos ambientes escolares frequentados pelos participantes da UFPI, que estudaram nessas escolas desde o ensino fundamental (Tabela 9) e não frequentaram escolas de idiomas. Os resultados para a UFMG revelam dados interessantes nesse sentido. Apesar de se afirmar frequentemente que escolas de idiomas promovem desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas – nosso caso, o inglês - os participantes revelaram boa habilidade apenas em leitura. Uma tentativa de explicar a relativa dificuldade dos participantes em habilidades de produção ou de compreensão oral pode estar associada ao tipo de abordagem de ensino de língua inglesa a que eles foram submetidos. Além disso, essa abordagem pode indicar um paradoxo diante de um contexto pós-milênio que, nas mais diversas circunstâncias, sobretudo, diante das imposições advindas da mídia, exige dos jovens letramentos digitais nesta língua. Não menos

importante, a autoavaliação desses participantes pode revelar uma exigência alta subjazendo a uma noção de que as suas habilidades linguísticas estão longe do então considerado falante nativo ou que suas respostas não representam o conhecimento dos estudantes. Este resultado é importante na configuração do perfil dos participantes do citado estudo. Esse aspecto será mais uma vez observado através dos resultados que respondem a segunda pergunta de pesquisa que será discutida na seção 5.2

5 ASSOCIAÇÕES ENTRE AS DECLARAÇÕES DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS E OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados dos testes estatísticos, focalizando os dados categóricos obtidos a partir do questionário eletrônico aplicado aos participantes nas duas subamostras (UFPI e UFMG).

5.1 PRIMEIRA PERGUNTA

“Que práticas sociais de linguagem (leitura, buscas, interações, em inglês) mediadas pela tecnologia, de estudantes universitários da UFMG e UFPI, são percebidas por eles próprios como indutivas de algum contato linguístico com a língua inglesa?”

A questão 37 associada a esse questionamento geral foi “Qual o seu posicionamento em relação às afirmações que seguem?” Estas foram: 2 - “O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua”; 7 - “O inglês é essencial para eu entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma”; 8 - “O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos”; 9 - “O inglês é essencial para eu me comunicar com estrangeiros pela internet” e 10 - “O inglês é essencial para eu participar de redes sociais”. Consideraram-se apenas os itens elencados acima como determinantes para responder as indagações da pesquisa, diante de cinco níveis de respostas em acordo com escala *Likert*: “Discordo Totalmente”, “Discordo Parcialmente”, “Concordo”, “Concordo Parcialmente” e “Concordo Plenamente”. Essas escalas foram aglomeradas em duas respostas: concordo e discordo para realizar-se o teste estatístico.

Como já ficou evidenciado na metodologia desta pesquisa, considerando as frequências acumuladas nesses dois aglomerados citados acima, aplicou-se o teste estatístico não paramétrico qui-quadrado para analisar se existiam evidências estatísticas da percepção dos entrevistados em relação a concordar com as perguntas em suas respectivas instituições, o que determinou se há diferenças de percepção entre as respostas da UFPI e da UFMG. Nesse sentido, testou se a hipótese nula H_0 = igualdade entre valor observado e esperado; contra a hipótese alternativa (H_1) = valor observado maior que o valor esperado. Para a realização do teste determinou-se ao nível de significância α de 0,05 para todos os casos.

5.1.1 LÍNGUA INGLESA E OUVIR MÚSICA

Nesta seção, realizaram-se os testes com a distribuição qui-quadrado para identificar se a UFPI e a UFMG concordam ou discordam com a pergunta “**O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua**”. As frequências desagregadas encontram-se no Apêndice K. É importante destacar que neste caso houve a aglomeração em: Concordância (1) que representa a soma das frequências Concordo e Concordo Plenamente, desconsiderando os níveis de renda da família e; Discordância (2) que representa a soma das frequências Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, também desconsiderando os níveis de renda da família.

A tabela 10 apresenta os resultados que exibem as frequências absolutas para cada instituição e os valores calculados para qui-quadrado e da probabilidade.

TABELA 10 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “**O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua**” das amostras da UFPI e da UFMG.

Instituição	Discordância (2)	Concordância (1)	χ^2	P-valor
UFPI	39	71	9,309	0,002
UFMG	70	66	0,118	0,732

DETALHAMENTO

UFPI					
FREQ_UFPI				Test Statistics	
Observed N	Expected N	Residual		FREQ_UFPI	
39,00	39	55,0	-16,0	Chi-Square	9,309 ^a
71,00	71	55,0	16,0	df	1
Total	110			Asymp. Sig.	,002

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 55,0.

UFMG					
FREQ_UFMG				Test Statistics	
Observed N	Expected N	Residual		FREQ_UFMG	
66,00	66	68,0	-2,0	Chi-Square	,118 ^a
70,00	70	68,0	2,0	df	1
Total	136			Asymp. Sig.	,732

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 68,0.

Fonte: IBM (2012)

Os resultados mostram que para a UFPI, o valor da χ^2 de 9,309 foi encontrado com grau de liberdade 1 e a probabilidade associada é de 0,002. Portanto, ao nível de 5% de significância, rejeita-se H_0 (igualdade entre valor observado e esperado) e não rejeita H_1 (valor

observado maior que o valor esperado). Em outras palavras, uma afirmação sem tanto crivo estatístico, a UFPI deixa de discordar com **“O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua”**.

Para a UFMG, o valor do χ^2 de 0,118 foi encontrado com grau de liberdade 1 e a probabilidade associada é $>0,05$. Desta forma, não rejeita-se a H_0 ao nível de 5% de significância. Para UFMG não houve respaldo estatístico para evidenciar a concordância ou discordância com a afirmação **“O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua”**.

As observações propostas por Murphey (2010) podem contribuir para a reflexão da questão exposta, embora o questionamento realizado nesta pesquisa não trate diretamente do uso de música como direcionamento pedagógico para a aprendizagem de línguas. Murphey (*Op.cit.*) mostra em um estudo feito com japoneses aprendizes de EFL, que a música é frequentemente mencionada como fonte incentivadora para iniciar e motivar a aprendizagem na língua inglesa, principalmente com o avanço dos artefatos tecnológicos associados à esta mídia. Com relação à aprendizagem de estruturas da língua através de letras de música, ele observou que uma das características salientes é uma quantidade de referentes em primeira e segunda pessoa, sugerindo participação e identificação nos ouvintes. Além disso, a estrutura de pausas nas músicas parece encorajar o ouvinte a responder ao que ouve, tornando-as dialogantes. Outro aspecto de músicas em inglês descrito por Murphey (2010) é o emocional. O autor sugere que a música pode “tocar o ouvido” de adolescentes como um “carinho materno” (“*adolescent motherese*”), dando uma sensação de suporte afetivo a seus ouvintes, e que, às vezes, até mesmo aprendizagem de vocabulário pode ser saliente.

Székely e Nagy (2011), por sua vez, argumentam que o estereótipo a respeito de que jovens escutam mais música do que qualquer outra faixa etária é verdadeiro. É nesta atividade que os dados quantitativos observados por esses pesquisadores apresentaram as maiores diferenças entre faixas etárias. Sendo assim, a maioria (56%) dos participantes, entre 14 e 29 anos, ouvia música diariamente através do computador. Os autores observaram que enquanto esses jovens navegavam, jogavam ou apenas conversavam pela internet, algum tipo de música estava constantemente tocando ao fundo (SZÉKELY E NAGY, 2011, p. 2189). Segundo ainda os autores, não é surpresa que os jovens húngaros são em média os mais capazes em línguas estrangeiras naquele país e usam as novas TICs com bem mais frequência que outros setores da população (56% da população como um todo se declara usuário de internet; entre os jovens, a porcentagem sobe para mais de 90%), conseguindo assim se mover

junto com as mudanças globais. O estudo de Berns *et al.* (2007) também revelou uma forte relação entre música e oportunidade de contato com a língua inglesa.

É interesse fazer uma reflexão diante das respostas dos participantes das duas instituições analisadas neste estudo. É provável as diferenças nas características da amostra das duas instituições, tais como o grau de acessos a tecnologias pelos participantes, cultura, socialização, acessos a outros cursos de línguas, dentre outros, podem ter colaborado para não concordância da UFMG e concordância da UFPI em relação ao questionamento apresentado. Os estudantes da UFPI podem ter apresentado maior privação dos elementos ora citados, gerando maior importância para o uso do inglês como instrumento para gostar de músicas em inglês, o que não foi percebido, do ponto de vista estatístico, para a UFMG.

5.1.2 LÍNGUA INGLESA E VER PROGRAMAS, SERIADOS E FILMES

A partir do mesmo procedimento de análise apresentado anteriormente, avalia se a UFPI e a UFMG concorda ou discorda estatisticamente com a pergunta “**O inglês é essencial para eu entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma**”. As informações constam na tabela 11 abaixo.

TABELA 11 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “**O inglês é essencial para eu entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma**” das amostras da UFPI e da UFMG.

Instituição	Discordância	Concordância	χ^2	P-valor
UFPI	13	93	60,377	0,000
UFMG	32	109	42,050	0,000

DETALHAMENTO

UFPI				
------	--	--	--	--

FREQ_UFPI			
	Observed N	Expected N	Residual
13,00	13	53,0	-40,0
93,00	93	53,0	40,0
Total	106		

Test Statistics	
	FREQ_UFPI
Chi-Square	60,377 ^a
df	1
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 53,0.

UFMG				
------	--	--	--	--

FREQ_UFMG			
	Observed N	Expected N	Residual
32,00	32	70,5	-38,5
109,00	109	70,5	38,5
Total	141		

Test Statistics	
	FREQ_UFMG
Chi-Square	42,050 ^a
df	1
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 70,5.

Para UFPI o valor da χ^2 de 60,377 foi encontrado com grau de liberdade 1 e a probabilidade é menor que 5% e até mesmo 1%. Para a UFMG, o valor da χ^2 foi de 42,050 e a valor da probabilidade é também $< 0,001$. O teste estatístico mostrou que para ambas as amostras rejeita-se H_0 ao nível de 5% de significância. Portanto, há evidências estatísticas a deixar de discordar com a afirmação **“O inglês é essencial para eu entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma”**.

Conforme vimos nos resultados, a percepção dos participantes de que o inglês é essencial para entender filmes falados nesse idioma ilustra as ponderações feitas por Gomes (2010) sobre o uso destes artefatos em ambientes pedagógicos. Como observa o autor, a partir de meados dos anos setenta o uso de filmes e vídeos legendados se fez presente como recurso para o ensino de línguas estrangeiras. Gomes (*Op.cit.*) ainda sugere que “o uso de filmes e programas televisivos pode melhorar as habilidades de aprendizes de línguas estrangeiras”, agindo como corresponsáveis pelo aprendizado dentro e fora da sala de aula. Nas palavras de Gomes (2010, p. 60), “Do ponto de vista do letramento, a leitura de textos na tela da TV surge de demandas sociais bastante claras, já que cada vez mais as pessoas habitam-se a ler por meio desta associação entre letras, sons e imagens.” A percepção positiva dos participantes em relação ao artefato pode revelar também que esses estudantes são motivados pela compreensão das potencialidades de filmes para aumentar o contato linguístico com a língua inglesa, melhorando as suas habilidades linguísticas neste idioma, assim como a sua visão de mundo.

5.1.3 LÍNGUA INGLESA E JOGOS ELETRÔNICOS

Na comparação das frequências associadas ao questionamento **“O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos”**, o teste com o uso da qui-quadrado, para as duas instituições estão expostos na Tabela 12.

TABELA 12 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos” das amostras da UFPI e da UFMG.

Instituição	Discordância	Concordância	χ^2	P-valor
UFPI	36	65	8,327	0,004
UFMG	75	78	0,059	0,808

DETALHAMENTO

UFPI					
FREQ_UFPI				Test Statistics	
	Observed N	Expected N	Residual		FREQ_UFPI
36,00	36	50,5	-14,5	Chi-Square	8,327 ^a
65,00	65	50,5	14,5	df	1
Total	101			Asymp. Sig.	,004
a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 50,5.					
UFMG					
FREQ_UFMG				Test Statistics	
	Observed N	Expected N	Residual		FREQ_UFMG
75,00	75	76,5	-1,5	Chi-Square	,059 ^a
78,00	78	76,5	1,5	df	1
Total	153			Asymp. Sig.	,808
a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 76,5.					

Fonte: IBM (2012)

Em relação ao teste de hipótese para a UFPI, o valor da χ^2 de 8,327 levou a rejeição da hipótese nula ao nível de teste determinado, valor-p de 0,004 foi menor que o nível de 0,05 de significância. Sendo assim, há fundamentação estatística para a concordância da UFPI com a afirmação “O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos”.

Já em relação a UFMG, o valor do χ^2 foi baixo, 0,059 com grau de liberdade 1 e a probabilidade associada é 0,808, maior que 0,05. Dessa forma, não existe uma diferença significativa entre as frequências observadas e esperadas para as categorias, assim, para a UFMG não houve significância estatística que leve a concordância ou discordância em relação a afirmação “O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos”.

Como já comentado no capítulo dois deste trabalho, os jogos digitais propiciam vivências amplas, que exploram mundos e modos de vida diferentes. O ambiente cultural pode se configurar, do ponto de vista lingüístico, em experiências efetivas de socialização. Por exemplo, jogadores *online* tem a necessidade de interação entre participantes de vários países dentro de um mesmo jogo, o que parece propiciar a aprendizagem natural dos mesmos com uma segunda língua. A necessidade de compreender os comandos e/ou sugestões de um falante da língua alvo no jogo leva o participante a inconscientemente internalizar termos e estruturas de uma L2, requeridos pelo game em uso. Almeida (2011) observa o atento

interesse de estudiosos nas potencialidades de uso de jogos e simulações digitais como ferramenta pedagógica. Ressaltam-se as experiências sensoriais e de interação do jogador com mundos diferentes, sugerindo que as simulações digitais são propiciadoras ao desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua alvo.

5.1.4 LÍNGUA INGLESA E COMUNICAÇÃO COM ESTRANGEIROS PELA INTERNET

A tabela 13 mostra os resultados dos testes qui-quadrado para as categorias da UFPI e UFMG. Na UFPI a frequência de discordância foi de 12 e de concordância de 98 e para a UFMG foram 22 concordâncias e 123 discordâncias.

TABELA 13 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “**O inglês é essencial para eu me comunicar com estrangeiros pela internet**” das amostras da UFPI e da UFMG.

Instituição	Discordância	Concordância	χ^2	P-valor
UFPI	12	98	67,236	0,000
UFMG	22	123	70,352	0,000

DETALHAMENTO

UFPI					
FREQ_UFPI				Test Statistics	
	Observed N	Expected N	Residual		FREQ_UFPI
12,00	12	55,0	-43,0	Chi-Square	67,236 ^a
98,00	98	55,0	43,0	df	1
Total	110			Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 55,0.

UFMG					
FREQ_UFMG				Test Statistics	
	Observed N	Expected N	Residual		FREQ_UFMG
22,00	22	72,5	-50,5	Chi-Square	70,352 ^a
123,00	123	72,5	50,5	df	1
Total	145			Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 72,5.

Fonte: IBM (2012)

Para UFPI o valor do χ^2 de 67,236 com 1 gl (grau de liberdade) e a probabilidade <0,001, gera evidências estatísticas de que o inglês é essencial para comunicação com estrangeiros pela internet. O que também foi comprovado para UFMG, o valor do χ^2 de 70,352 valor-p menor que 5%. Portanto, é estatisticamente significativo para ambas as

instituições concordar com a afirmação “**O inglês é essencial para eu me comunicar com estrangeiros pela internet**”.

Nas amostras examinadas, o posicionamento dos participantes da UFPI e UFMG sobre a concordância com a afirmação supracitada é certamente uma conscientização dos indivíduos sobre as oportunidades de desenvolvimento de aprendizagem de língua em ambientes de comunicação que podem ser propiciadas pelo uso da internet. (WARSCHAUER E MATUCHNIAK, 2010).

5.1.5 LÍNGUA INGLESA E PARTICIPAÇÃO EM REDES SOCIAIS

Em relação ao questionamento “O inglês é essencial para eu participar de redes sociais”, os resultados do teste não paramétrico com qui-quadrado, estão apresentados na Tabela 14.

TABELA 14 - Comparação entre a concordância e a discordância com a afirmação “**O inglês é essencial para eu participar de redes sociais**” das amostras da UFPI e da UFMG.

Instituição	Discordância	Concordância	χ^2	P-valor
UFPI	71	30	16,644	0,000
UFMG	96	49	15,234	0,000

DETALHAMENTO

UFPI				
FREQ_UFPI				Test Statistics
	Observed N	Expected N	Residual	FREQ_UFPI
30,00	30	50,5	-20,5	Chi-Square 16,644 ^a
71,00	71	50,5	20,5	df 1
Total	101			Asymp. Sig. ,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 50,5.

UFMG				
FREQ_UFMG				Test Statistics
	Observed N	Expected N	Residual	FREQ_UFMG
49,00	49	72,5	-23,5	Chi-Square 15,234 ^a
96,00	96	72,5	23,5	df 1
Total	145			Asymp. Sig. ,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 72,5.

Fonte: IBM (2012)

Os resultados foram similares tanto para UFPI quanto para UFMG. Naquela, o valor do χ^2 foi de 16,644 e probabilidade <0,05 e para essa o valor da qui-quadrado foi 15,234

e a probabilidade também menor que 5%. Assim, em ambas, as instituições ocorreu evidências estatísticas para discordar da afirmativa **“O inglês é essencial para eu participar de redes sociais”**.

Na pergunta 44 do questionário, questionei com que frequência os participantes acessavam redes sociais usando a língua inglesa. Suas declarações foram, predominantemente, “às vezes” (Apêndice K). Igualmente, ao serem questionados sobre o acesso as salas de bate papo usando a língua inglesa, a predominância de respostas foi “nunca” (Apêndice K).

Entretanto, estudos que exploram as potencialidades de redes sociais como ambiente de socialização virtual para trocas de experiências sobre estilos de vida de diferentes culturas, entre outros, é um fenômeno observado na área de linguística aplicada. Por exemplo, Gallardo (2010) sugere que a rede social virtual representa um ambiente crescente de modos de discursos, símbolos e produtos culturais. No contexto escolar, a adoção de redes sociais como tecnologia cognitiva inovadora é crescente, notadamente pelo fato de que as redes têm permitido, cada vez mais, a criação de tarefas pedagógicas colaborativas. Faria (2010) advoga em favor da incorporação de redes como Orkut como suporte educacional para o ensino de línguas no meio digital, atuando como ferramentas virtuais de apoio a aulas e experiências de letramentos digitais fora do ambiente escolar. Na opinião de Faria (*Op.cit.*) esses sites possibilitam interações significativas na língua alvo, entretanto, requerem o desenvolvimento de letramentos digitais.

Uma hipótese que se levanta sobre a discordância entre os dados obtidos neste estudo com a literatura revisada é o fato de que provavelmente os participantes deste estudo não percebem redes sociais como naturalmente propiciadoras de contato lingüístico com a língua inglesa.

5.2 SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA

Na segunda pergunta de pesquisa, isto é,

“Há associação significativa entre a prática de letramento digital dos universitários e sua vivência de contato lingüístico com a língua inglesa?”

Na avaliação da relação estatística quanto aos níveis de respostas da variável “prática de letramento digital” (Questão 44) comparado com a variável “vivência de contato com a língua inglesa”, declaradas pelos indivíduos entrevistados (Questão 24), fez-se a associação entre as variáveis categóricas:

- Compreensão oral (ouvir, entender) com os artefatos tecnológicos;
- Compreensão escrita (ler) com artefatos tecnológicos;
- Produção escrita (escrever) com artefatos tecnológicos.

Os dados da autoavaliação em relação à compreensão oral (ouvir, entender), compreensão escrita (ler) e produção escrita (escrever) foram identificados nas respostas dos entrevistados como nunca, raramente, às vezes, geralmente e sempre. Cada resposta foi identificada com um número (Quadro 2).

QUADRO 2 – identificação das variáveis de autoavaliação.

Autoavaliação	Identificação na amostra
Compreensão oral (ouvir, entender)	Nunca = 0 Raramente = 1 Às vezes = 2 Geralmente = 3 Sempre = 4
Compreensão escrita (ler)	
Produção escrita (escrever)	

Fonte: SILVA (2012a)

As categorias associadas aos artefatos tecnológicos também foram identificadas na amostra com um número. (Quadro 3)

QUADRO 3 – identificação das categorias de artefatos tecnológicos.

Artefatos tecnológicos	Identificação na amostra
1 Compreensão oral (ouvir, entender) Ouvir rádio online Jogar online Assistir vídeos online	Não tem habilidade = 0 Tem pouca habilidade = 1 Bem = 2 Muito bem = 3
2 Compreensão escrita (ler) Estudar e pesquisar online Acessar e-mail Jogar online Acessar salas de bate papo	Não tem habilidade = 0 Tem pouca habilidade = 1 Bem = 2 Muito bem = 3
3 Produção escrita (escrever) Criar/editar páginas/blogs e/ou similares Acessar e-mail Jogar online Acessar salas de bate papo	Não tem habilidade = 0 Tem pouca habilidade = 1 Bem = 2 Muito bem = 3

Fonte: SILVA (2012a)

No tratamento estatístico das observações, utilizou-se a tabela de referência cruzada com qui-quadrado e o coeficiente de contingência para determinar se ocorreu associação entre as variáveis apresentadas.

Com a identificação numérica das variáveis e; existindo um número de frequências em algumas das categorias abaixo de 5 e variáveis categóricas, testou-se também o que é comum na literatura, o coeficiente de Spearman para identificar o grau de associação entre as variáveis estudadas. Deve-se considerar que alguns resultados geraram divergência com a metodologia utilizada nesse trabalho, o que consta apenas como um exercício metodológico nos Apêndices de A a C.

Atualmente a sociedade convive em um ambiente com forte interação tecnológica, que sofre mudanças dinâmicas contínuas aceleradas e os indivíduos têm que constantemente adaptarem-se para conseguir ampliar suas capacidades de satisfação e interação no meio. A comunicação é um elemento fundamental nesse contexto e, a tecnologia torna-se um aliado essencial. As práticas letradas de uso de línguas (estrangeiras) exigem uma percepção cada vez mais forte com os artefatos tecnológicos e o conhecimento de suas relações são determinantes para convivência e construção de uma sociedade.

O grau de associação entre duas variáveis pode revelar um indicador importante para o desenvolvimento de políticas linguísticas, que seja mais apropriado ao desenvolvimento tecnológico e às mudanças comportamentais dos indivíduos ao longo do tempo.

5.2.1 AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE: COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM ATIVIDADES E SUAS ASSOCIAÇÕES COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS

Com os dados aglomerados e separados por instituição (UFPI e UFMG) mensurou-se a associação entre compreensão oral com ouvir rádio online, jogar online e assistir vídeo online. Para o conjunto das instituições a amostra foi composta pelas 425 observações e, para cada instituição foram 265 para a UFMG e 160 para UFPI. A subseção seguinte mostra os resultados.

5.2.1.1 COMPREENSÃO ORAL E OUVIR RÁDIO ONLINE

O sistema de comunicação por rádio, já foi um instrumento de comunicação singular para o desenvolvimento da sociedade e ainda atualmente, assumindo nova configuração, como a possibilidade de transmissão e acessos pela internet e; na forma tradicional, tem importância no processo de transmissão de informações, em sociedades cada vez mais dependentes destas.

A compreensão em línguas estrangeiras em sociedades cada vez mais dependentes do ponto de vista econômico, social, cultural e político, torna-se um fator relevante para competitividade econômica e imersão das nações no mundo globalizado.

Será possível identificar associação importante e significativa entre compreensão oral na língua inglesa e ouvir rádio online?

A tabela 15 seguinte mostra a matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas na pesquisa em relação a compreensão oral (ouvir) e ouvir rádio online, considerando o conjunto das instituições.

TABELA 15 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e ouvir rádio online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto UFPI e UFMG.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG								
		Ouvir Rádio Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO _ORAL_OUVIR	Bem	Count	33	18	40	33	12	136
		Expected Count	32,3	16,3	47,7	31,4	8,3	136,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	24,3%	13,2%	29,4%	24,3%	8,8%	100,0%
		Count	15	13	23	23	6	80
	Muito bem	Expected Count	19,0	9,6	28,0	18,4	4,9	80,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	18,8%	16,2%	28,8%	28,8%	7,5%	100,0%
		Count	10	3	19	8	1	41
		Não tenho nenhuma habilidade	Expected Count	9,7	4,9	14,4	9,5	2,5
	% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR		24,4%	7,3%	46,3%	19,5%	2,4%	100,0%
	Count		43	17	67	34	7	168
	Tenho muito pouca habilidade		Expected Count	39,9	20,2	58,9	38,7	10,3
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	25,6%	10,1%	39,9%	20,2%	4,2%	100,0%
		Count	101	51	149	98	26	425
		Total	Expected Count	101,0	51,0	149,0	98,0	26,0
	% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR		23,8%	12,0%	35,1%	23,1%	6,1%	100,0%

Conjunto das instituições

Fonte: IBM (2012)

Para o conjunto das instituições verifica-se como maior destaque de frequência entre as variáveis Compreensão oral e Ouvir rádio as seguintes categorias bem e nunca (29,4%), ou seja, do total que responderam que compreendem bem a língua inglesa, 29,4% nunca ouve rádio online. Para os indivíduos que responderam que compreendem muito bem a

língua 28,8% nunca ouvem rádio online. Também 28,8% afirmaram que raramente escutam rádio. Há em geral, uma prevalência das categorias de compreensão oral se associarem com nunca ouvir rádio online.

A matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a compreensão oral e ouvir rádio online, para cada instituição separadamente estão na tabela 16 seguinte.

TABELA 16 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e ouvir rádio online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Ouvir Rádio Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO _ORAL_OUVIR	Bem	Count	20	9	30	22	6	87
		Expected Count	20,7	10,8	31,5	19,0	4,9	87,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	23,0%	10,3%	34,5%	25,3%	6,9%	100,0%
	Muito bem	Count	13	12	18	17	4	64
		Expected Count	15,2	8,0	23,2	14,0	3,6	64,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	20,3%	18,8%	28,1%	26,6%	6,2%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	5	2	14	4	1	26
		Expected Count	6,2	3,2	9,4	5,7	1,5	26,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	19,2%	7,7%	53,8%	15,4%	3,8%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	25	10	34	15	4	88
		Expected Count	20,9	11,0	31,9	19,3	5,0	88,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	28,4%	11,4%	38,6%	17,0%	4,5%	100,0%
	Total	Count	63	33	96	58	15	265
		Expected Count	63,0	33,0	96,0	58,0	15,0	265,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	23,8%	12,5%	36,2%	21,9%	5,7%	100,0%
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais								
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Ouvir Rádio Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO _ORAL_OUVIR	Bem	Count	13	9	10	11	6	49
		Expected Count	11,6	5,5	16,2	12,3	3,4	49,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	26,5%	18,4%	20,4%	22,4%	12,2%	100,0%
	Muito bem	Count	2	1	5	6	2	16
		Expected Count	3,8	1,8	5,3	4,0	1,1	16,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	12,5%	6,2%	31,2%	37,5%	12,5%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	5	1	5	4	0	15
		Expected Count	3,6	1,7	5,0	3,8	1,0	15,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	33,3%	6,7%	33,3%	26,7%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	18	7	33	19	3	80
		Expected Count	19,0	9,0	26,5	20,0	5,5	80,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	22,5%	8,8%	41,2%	23,8%	3,8%	100,0%
	Total	Count	38	18	53	40	11	160
		Expected Count	38,0	18,0	53,0	40,0	11,0	160,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	23,8%	11,2%	33,1%	25,0%	6,9%	100,0%
a. Instituição = Universidade Federal do Piauí								

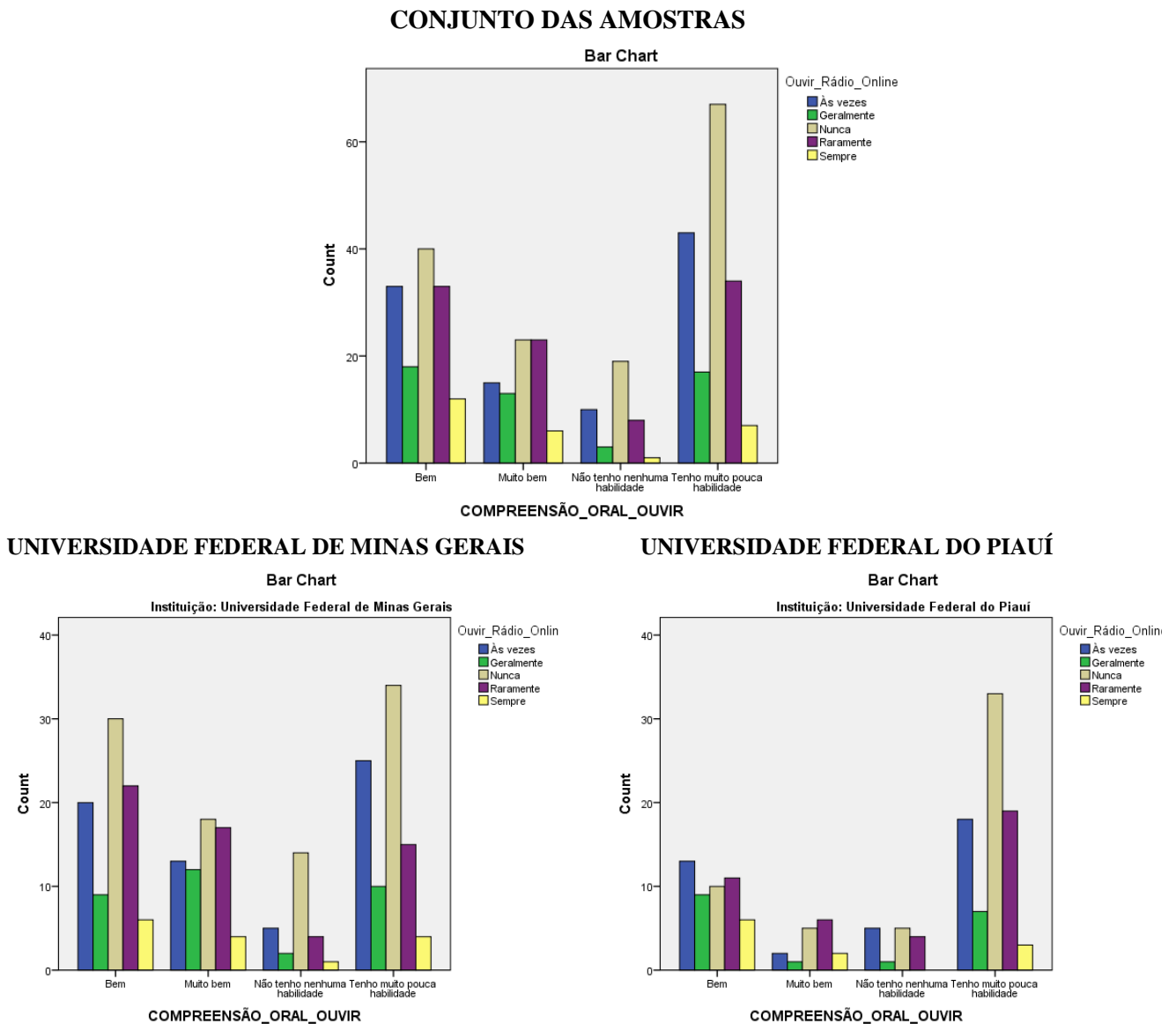
Fonte: IBM (2012)

Em relação às instituições separadamente, observa-se que tanto para UFMG quanto para UFPI, os maiores destaques entre as variáveis Compreensão oral e Ouvir rádio foram para as categorias tenho muito pouca habilidade (compreensão oral) e nunca (ouvir

rádio online) 39,9% para UFMG e 41,2% para UFPI. Prevalece em ambas, o cruzamento das maiores frequências das categorias de compreensão oral com nunca ouvir rádio online.

A figura 15 mostra a distribuição da frequência absoluta para as categorias avaliadas entre compreensão oral da língua e ouvir rádio online para o conjunto da amostra e para cada instituição isoladamente.

FIGURA 15 – frequência compreensão oral e ouvir rádio online – conjunto das amostras e UFPI e UFMG.



Fonte: IBM (2012)

Para o conjunto das amostras, o maior destaque individual de frequências concentra-se em tenho muito pouca habilidade e nunca ouvir rádio online. O menor

aglomerado de frequência está em não tem nenhuma habilidade oral e sempre ouvir rádio online.

A tabela 17 apresenta o teste qui-quadrado e o coeficiente de contingência, determinando se há associação significativa entre as variáveis.

TABELA 17 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e ouvir rádio – conjunto UFPI e UFMG.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,317 ^a	12	,281
Likelihood Ratio	14,490	12	,270
N of Valid Cases	425		
a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,51.			
Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,181	,281
N of Valid Cases		425	
a. Not assuming the null hypothesis.			
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

O teste qui-quadrado não evidencia significância estatística. O valor da probabilidade associada 0,281 é maior que 0,05. Nesse caso não é possível determinar a associação estatisticamente significativa entre habilidade de compreensão oral e ouvir rádio online para o conjunto da amostra, incluindo tanto a UFPI quanto a UFMG. Além do mais, o coeficiente de contingência mostra baixa associação entre ambos; apenas 0,181 do total possível de 1, com probabilidade associada de $0,281 > 0,05$.

A tabela 18 seguinte exibe os resultados para as amostras separadas da UFPI e da UFMG.

TABELA 18 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e ouvir rádio – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a – UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,036 ^b	12	,526	Pearson Chi-Square	15,088 ^b	12	,237
Likelihood Ratio	10,736	12	,552	Likelihood Ratio	15,855	12	,198
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais b. 5 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,47.				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí b. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,03.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a – UFPI			
	Value	Approx. Sig.		Value	Approx. Sig.		
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,200	,526	Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,294	,237		
N of Valid Cases	265		N of Valid Cases	160			
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais b. Not assuming the null hypothesis. c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí b. Not assuming the null hypothesis. c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Para as amostras individualizadas das instituições, os resultados foram similares. O teste mostra que tanto para UFMG, quanto para UFPI, não há significância estatística (valor da probabilidade maior que 0,05) entre a declaração do indivíduo ter compreensão oral da língua inglesa e ouvir rádio online.

5.2.1.2 COMPREENSÃO ORAL E JOGAR ONLINE

Na tabela 19 seguinte estão as categorias analisadas em relação a compreensão oral (ouvir) e jogar online, considerando o conjunto das instituições.

TABELA 19 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto das instituições.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG								
		Jogar_Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	Bem	Count	18	25	44	26	23	136
		Expected Count	21,1	19,8	53,4	24,6	17,0	136,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	13,2%	18,4%	32,4%	19,1%	16,9%	100,0%
	Muito bem	Count	13	16	20	14	17	80
		Expected Count	12,4	11,7	31,4	14,5	10,0	80,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	16,2%	20,0%	25,0%	17,5%	21,2%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	6	1	22	9	3	41
		Expected Count	6,4	6,0	16,1	7,4	5,1	41,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	14,6%	2,4%	53,7%	22,0%	7,3%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	29	20	81	28	10	168
		Expected Count	26,1	24,5	66,0	30,4	21,0	168,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	17,3%	11,9%	48,2%	16,7%	6,0%	100,0%
	Total	Count	66	62	167	77	53	425
		Expected Count	66,0	62,0	167,0	77,0	53,0	425,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	15,5%	14,6%	39,3%	18,1%	12,5%	100,0%

Fonte: IBM (2012)

Observa-se como maior destaque de frequência entre as variáveis Compreensão oral e Ouvir rádio as seguintes categorias bem e nunca (32,4%), muito bem e nunca (25,0%), não tenho nenhuma habilidade e nunca (53,7%) e tenho muito pouca habilidade e nunca (48,2%).

A matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a compreensão oral (ouvir) e jogar online, para cada instituição separadamente estão na tabela 20 seguinte.

TABELA 20 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Jogar_Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	Bem	Count	9	15	36	16	11	87
		Expected Count	11,2	10,8	40,4	14,4	10,2	87,0
		% within	10,3%	17,2%	41,4%	18,4%	12,6%	100,0%
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR						
	Muito bem	Count	9	10	19	12	14	64
		Expected Count	8,2	8,0	29,7	10,6	7,5	64,0
		% within	14,1%	15,6%	29,7%	18,8%	21,9%	100,0%
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR						
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	3	1	14	5	3	26
		Expected Count	3,3	3,2	12,1	4,3	3,0	26,0
		% within	11,5%	3,8%	53,8%	19,2%	11,5%	100,0%
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR						
Tenho muito pouca habilidade	Count	13	7	54	11	3	88	
	Expected Count	11,3	11,0	40,8	14,6	10,3	88,0	
	% within	14,8%	8,0%	61,4%	12,5%	3,4%	100,0%	
	COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR							
Total	Count	34	33	123	44	31	265	
	Expected Count	34,0	33,0	123,0	44,0	31,0	265,0	
	% within	12,8%	12,5%	46,4%	16,6%	11,7%	100,0%	
	COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR							

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Jogar_Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	Bem	Count	9	10	8	10	12	49
		Expected Count	9,8	8,9	13,5	10,1	6,7	49,0
		% within	18,4%	20,4%	16,3%	20,4%	24,5%	100,0%
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR						
	Muito bem	Count	4	6	1	2	3	16
		Expected Count	3,2	2,9	4,4	3,3	2,2	16,0
		% within	25,0%	37,5%	6,2%	12,5%	18,8%	100,0%
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR						
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	3	0	8	4	0	15
		Expected Count	3,0	2,7	4,1	3,1	2,1	15,0
		% within	20,0%	0,0%	53,3%	26,7%	0,0%	100,0%
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR						
Tenho muito pouca habilidade	Count	16	13	27	17	7	80	
	Expected Count	16,0	14,5	22,0	16,5	11,0	80,0	
	% within	20,0%	16,2%	33,8%	21,2%	8,8%	100,0%	
	COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR							
Total	Count	32	29	44	33	22	160	
	Expected Count	32,0	29,0	44,0	33,0	22,0	160,0	
	% within	20,0%	18,1%	27,5%	20,6%	13,8%	100,0%	
	COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR							

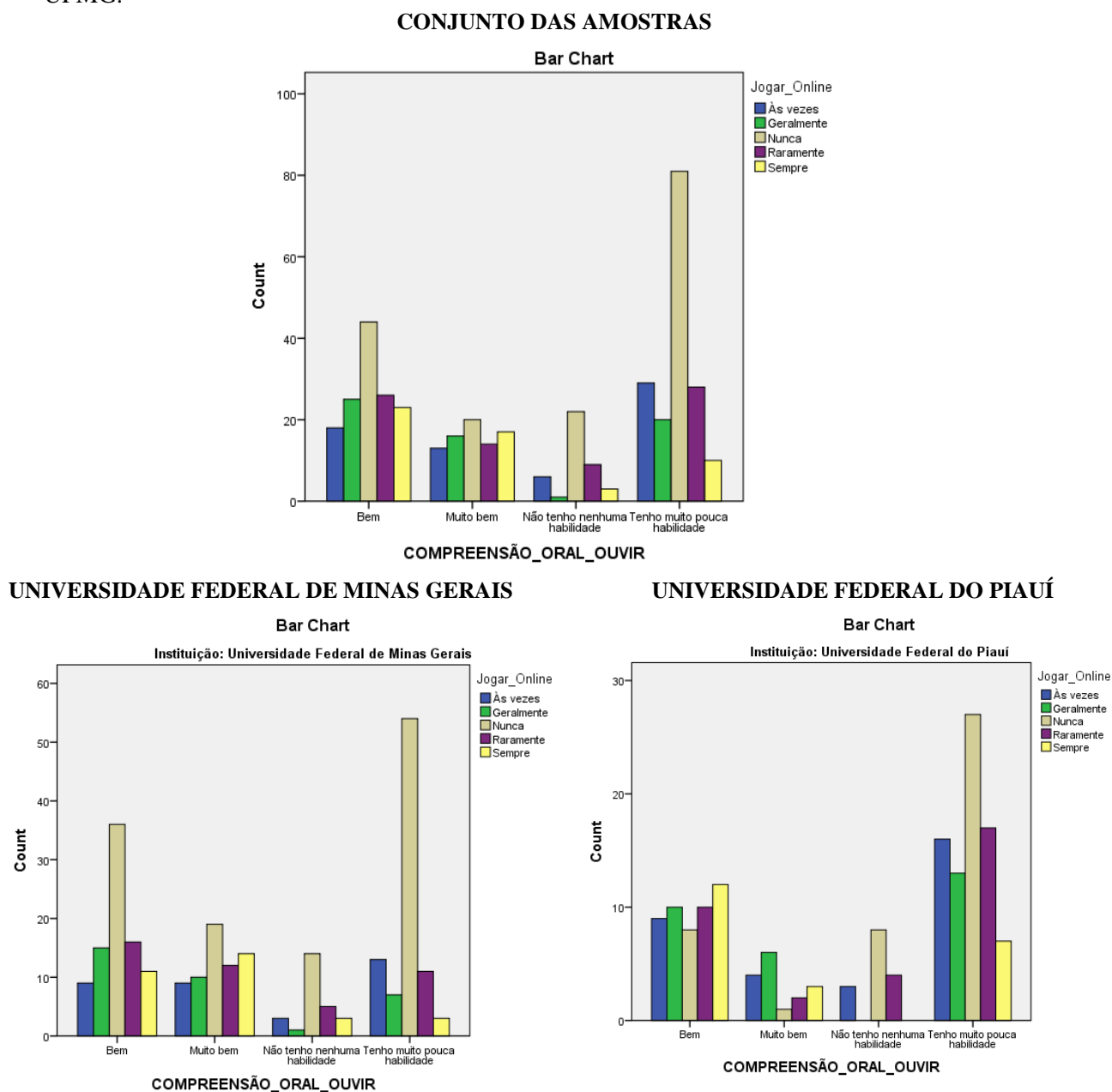
a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012)

Na UFMG as maiores frequências das categorias da habilidade de compreensão oral cruzam-se com a categoria nunca com jogar online. Já para UFPI, metade das categorias da habilidade compreensão oral tem as maiores frequências individuais cruzando com nunca e bem cruza com sempre e bem e muito bem com geralmente.

A Figura 16 mostra a distribuição da frequência para as categorias avaliadas entre compreensão oral da língua e jogar online para o conjunto da amostra e para cada instituição isoladamente.

FIGURA 16 – Frequência de compreensão oral e jogar online – conjunto das amostras e UFPI e UFMG.



Fonte: IBM (2012)

A distribuição gráfica das frequências na categoria bem, tanto para UFMG, quanto para o conjunto da amostra está relativamente com distribuição bem padronizada.

Os resultados estatísticos de coeficiente de contingência, mostrando o grau de associação entre as variáveis compreensão oral e jogar online estão na tabela 21 a seguir.

TABELA 21 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e jogar online – UFPI e UFMG.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,454 ^a	12	,001
Likelihood Ratio	37,199	12	,000
N of Valid Cases	425		
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,11.			
Symmetric Measures			
	Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,274	,001
N of Valid Cases	425		
a. Not assuming the null hypothesis.			
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Já para compreensão oral e jogar online, o qui-quadrado apresenta valor elevado com valor da probabilidade associada menor que 0,05, portanto há significância estatística. O coeficiente de contingência mostra fraca associação entre as variáveis 0,274 do total possível de 1, com probabilidade associada < que 0,05.

A tabela 22 seguinte exhibe os resultados para as amostras separadas da UFPI e da UFMG.

TABELA 22 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência para compreensão oral e jogar online – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,010 ^b	12	,008	Pearson Chi-Square	24,934 ^b	12	,015
Likelihood Ratio	28,706	12	,004	Likelihood Ratio	29,104	12	,004
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,04.				b. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,06.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
	Value	Approx. Sig.			Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,304	,008	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,367	,015
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Também houve significância estatística para as amostras separadas, mas a UFPI, com 0,367, teve um coeficiente de contingência um pouco maior que o da UFMG com 0,304.

Nesse sentido, existe uma associação, com significância estatística, entre compreensão oral declarada pelos entrevistados e jogar online, mesmo que fraca.

5.2.1.3 COMPREENSÃO ORAL E ASSISTIR VÍDEO

A matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a compreensão oral (ouvir) e assistir vídeo, encontram-se na tabela 23 seguinte.

TABELA 23 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e assistir vídeo online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG								
		Assistir Vídeos Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREEN SÃO_ORAL _OUVIR	Bem	Count	30	43	8	14	41	136
		Expected Count	37,8	35,2	13,8	16,0	33,3	136,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	22,1%	31,6%	5,9%	10,3%	30,1%	100,0%
		Count	14	29	2	0	35	80
	Muito bem	Expected Count	22,2	20,7	8,1	9,4	19,6	80,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	17,5%	36,2%	2,5%	0,0%	43,8%	100,0%
		Count	17	3	12	8	1	41
		Expected Count	11,4	10,6	4,1	4,8	10,0	41,0
	Não tenho nenhuma habilidade	% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	41,5%	7,3%	29,3%	19,5%	2,4%	100,0%
		Count	57	35	21	28	27	168
		Expected Count	46,6	43,5	17,0	19,8	41,1	168,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	33,9%	20,8%	12,5%	16,7%	16,1%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	118	110	43	50	104	425
		Expected Count	118,0	110,0	43,0	50,0	104,0	425,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	27,8%	25,9%	10,1%	11,8%	24,5%	100,0%
		Total						

Fonte: IBM (2012)

Observa-se que o maior destaque de frequência entre as variáveis Compreensão oral e assistir vídeo estão nas categorias bem e geralmente (31,6%), muito bem e sempre (43,8%), não tenho nenhuma habilidade e às vezes (41,5%) e tenho muito pouca habilidade e às vezes (33,9%).

As frequências, valores esperados e percentuais entre compreensão oral (ouvir) e assistir vídeo, divididos por instituição, estão expostos na matriz da tabela 24 seguinte.

TABELA 24 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão oral e assistir vídeo online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Assistir Vídeos Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	Bem	Count	21	25	7	12	22	87
		Expected Count	21,7	23,6	11,2	10,8	19,7	87,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	24,1%	28,7%	8,0%	13,8%	25,3%	100,0%
	Muito bem	Count	10	25	2	0	27	64
		Expected Count	15,9	17,4	8,2	8,0	14,5	64,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	15,6%	39,1%	3,1%	0,0%	42,2%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	10	2	10	3	1	26
		Expected Count	6,5	7,1	3,3	3,2	5,9	26,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	38,5%	7,7%	38,5%	11,5%	3,8%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	25	20	15	18	10	88
		Expected Count	21,9	23,9	11,3	11,0	19,9	88,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	28,4%	22,7%	17,0%	20,5%	11,4%	100,0%
Total	Count	66	72	34	33	60	265	
	Expected Count	66,0	72,0	34,0	33,0	60,0	265,0	
	% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	24,9%	27,2%	12,8%	12,5%	22,6%	100,0%	

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Assistir Vídeos Online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	Bem	Count	9	18	1	2	19	49
		Expected Count	15,9	11,6	2,8	5,2	13,5	49,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	18,4%	36,7%	2,0%	4,1%	38,8%	100,0%
	Muito bem	Count	4	4	0	0	8	16
		Expected Count	5,2	3,8	,9	1,7	4,4	16,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	7	1	2	5	0	15
		Expected Count	4,9	3,6	,8	1,6	4,1	15,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	46,7%	6,7%	13,3%	33,3%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	32	15	6	10	17	80
		Expected Count	26,0	19,0	4,5	8,5	22,0	80,0
		% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	40,0%	18,8%	7,5%	12,5%	21,2%	100,0%
Total	Count	52	38	9	17	44	160	
	Expected Count	52,0	38,0	9,0	17,0	44,0	160,0	
	% within COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR	32,5%	23,8%	5,6%	10,6%	27,5%	100,0%	

a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

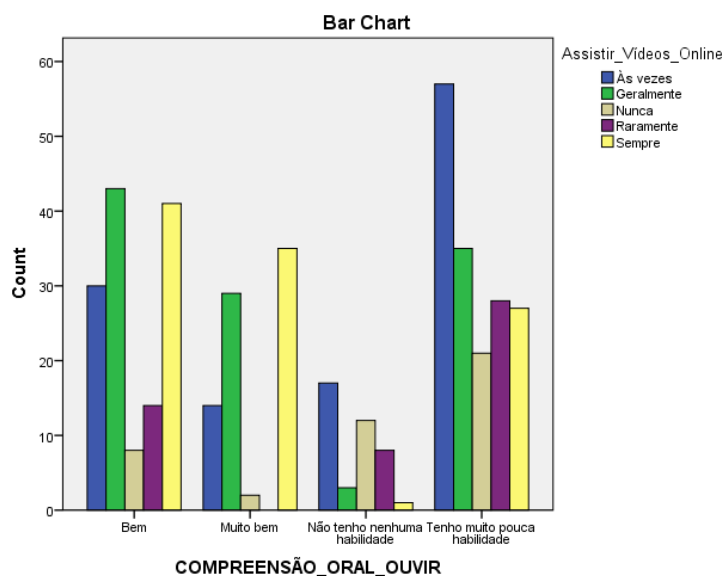
Fonte: IBM (2012)

O maior destaque nas frequências da UFPI, está no cruzamento das categorias muito bem (habilidade) e sempre assistir vídeo (artefato tecnológico) com 50% das mesmas. Na UFMG 42,2% da frequência, também a maior relevância individual, foi na mesma categoria da encontrada na UFPI.

A distribuição das frequências para as categorias avaliadas entre compreensão oral da língua e assistir vídeo pode ser melhor visualizada graficamente. (Figura 17).

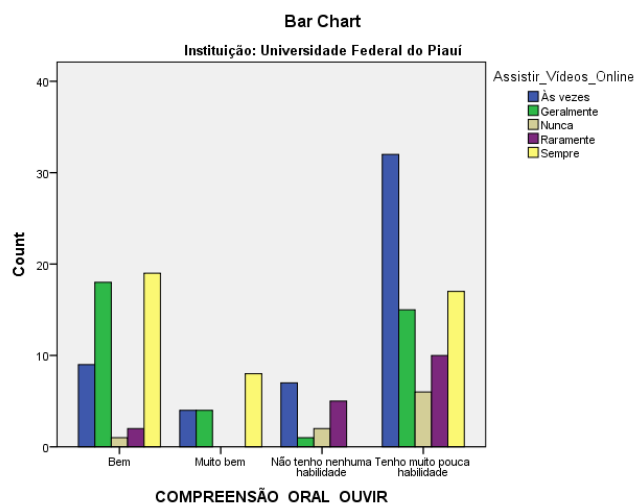
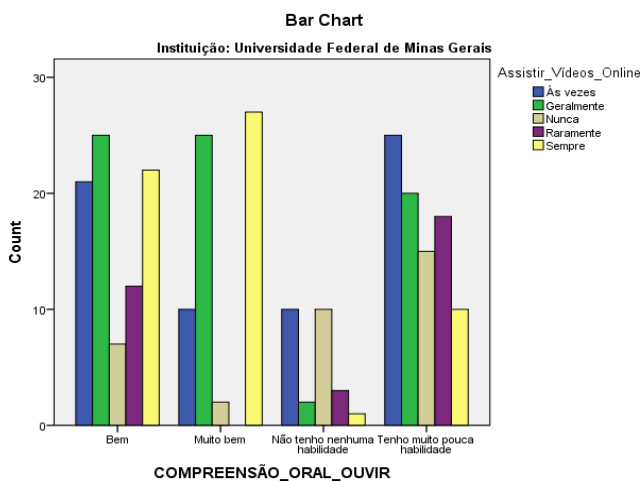
FIGURA 17 – frequência da compreensão oral e assistir vídeo online – soma das amostras e amostras individuais da UFPI e UFMG.

CONJUNTO DAS AMOSTRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ



Fonte: IBM (2012)

O maior destaque individual de frequências para o conjunto das amostras encontra-se em tenho muito pouca habilidade e assistir vídeo às vezes. Tenho muito pouca habilidade mostra certo grau de concentração de frequências das categorias assinaladas nos questionários, quanto assistir vídeo. Em geral, existe certo grau de heterogeneidade visual para os conjuntos de frequências.

Os resultados estatísticos para avaliação da associação entre as variáveis apresentam significância entre compreensão oral e assistir vídeo. (tabela 25 seguinte)

TABELA 25 – Coeficiente de contingência para compreensão oral e assistir vídeo online – conjunto das amostras UFMG e UFPI.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	86,773 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	98,175	12	,000
N of Valid Cases	425		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,15.

Symmetric Measures			
	Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,412	,000	
N of Valid Cases	425		

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

O qui-quadrado evidencia significância estatística, probabilidade $<0,05$ e coeficiente de contingência apresenta moderada associação (0,412 de possível 1) entre os pares de variáveis, com probabilidade $<$ que 0,001. Assim há associação estatisticamente significativa entre compreensão oral e assistir vídeo para o conjunto das instituições.

Na análise separada por instituição, é perceptível que ocorre também significância estatística para ambos os casos. (Tabela 26 seguinte)

TABELA 26 – Coeficiente de contingência entre compreensão oral e assistir vídeo online – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,754 ^b	12	,000	Pearson Chi-Square	37,569 ^b	12	,000
Likelihood Ratio	72,692	12	,000	Likelihood Ratio	42,052	12	,000
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.				b. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
	Value	Approx. Sig.			Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,446	,000		Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,436	,000	
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

A UFMG com coeficiente de contingência de 0,446 tem grau de associação entre compreensão oral e assistir vídeo online moderada e um pouco maior do que o ocorrido na UFPI com 0,436.

Deve-se considerar que realizaram-se testes com o coeficiente de Spearman para avaliar o grau de associação entre as variáveis compreensão oral, ouvir rádio, jogar e assistir vídeos, entretanto, houve divergência com o alinhamento metodológico utilizado. Nesse sentido, os mesmos constam no Apêndice A para avaliação.

5.2.2 AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE: COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA E ATIVIDADES MEDIADAS PELOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS

A compreensão escrita na língua alvo foi analisada em relação aos seguintes artefatos: estudar e pesquisar online, acessar e-mail, jogar online e acessar salas de bate-papo. Por hipótese, estes estariam mais associados com a prática de compreensão escrita.

Os resultados também foram separados por instituição (UFPI e UFMG) e aglomerados em uma única amostra. A subseção seguinte mostra os resultados.

5.2.2.1 COMPREENSÃO ESCRITA E ESTUDAR E PESQUISAR ONLINE

A maior parte dos entrevistados dizem compreender bem a língua inglesa, foram 195 observações do conjunto de 425 da amostra. Do total que estuda e pesquisa online, a maior frequência ocorreu na categoria, geralmente, foram 133. A tabela 27 seguinte exhibe a matriz das frequências e os valores esperados utilizados para avaliar a associação entre as variáveis, assim como os percentuais para as categorias respondidas em relação a compreensão escrita e estudar e pesquisar online para o conjunto das instituições.

TABELA 27 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra UFPI e UFMG.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG								
			Estudar_e_pesquisar_online					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
COMPREEN SÃO_ESCRI TA_LER	Bem	Count	56	67	7	26	39	195
		Expected Count	51,8	61,0	12,4	22,9	46,8	195,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	28,7%	34,4%	3,6%	13,3%	20,0%	100,0 %
	Muito bem	Count	24	45	3	5	48	125
		Expected Count	33,2	39,1	7,9	14,7	30,0	125,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	19,2%	36,0%	2,4%	4,0%	38,4%	100,0 %
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	3	5	5	4	4	21
		Expected Count	5,6	6,6	1,3	2,5	5,0	21,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	14,3%	23,8%	23,8%	19,0%	19,0%	100,0 %
	Tenho muito pouca habilidade	Count	30	16	12	15	11	84
		Expected Count	22,3	26,3	5,3	9,9	20,2	84,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	35,7%	19,0%	14,3%	17,9%	13,1%	100,0 %
	Total	Count	113	133	27	50	102	425
		Expected Count	113,0	133,0	27,0	50,0	102,0	425,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	26,6%	31,3%	6,4%	11,8%	24,0%	100,0 %

Fonte: IBM (2012)

Os maiores destaques de frequências entre as variáveis Compreensão escrita e estudar e pesquisar online, ocorreram nos cruzamentos das categorias muito bem e geralmente (34,4%), muito bem e sempre (38,4%), não tenho nenhuma habilidade e geralmente / nunca (23,8 %) e tenho muito pouca habilidade e nunca (35,7%). Para cada instituição separadamente, a tabela 28 seguinte mostra os resultados.

TABELA 28 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
			Estudar_e_pesquisar_online					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
COMPREENSÃO O_ESCRITA_LER	Bem	Count	36	37	4	16	24	117
		Expected Count	30,5	35,3	9,3	14,1	27,8	117,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	30,8%	31,6%	3,4%	13,7%	20,5%	100,0%
	Muito bem	Count	20	33	3	4	32	92
		Expected Count	24,0	27,8	7,3	11,1	21,9	92,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	21,7%	35,9%	3,3%	4,3%	34,8%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	2	3	4	2	0	11
		Expected Count	2,9	3,3	,9	1,3	2,6	11,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	18,2%	27,3%	36,4%	18,2%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	11	7	10	10	7	45
		Expected Count	11,7	13,6	3,6	5,4	10,7	45,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	24,4%	15,6%	22,2%	22,2%	15,6%	100,0%
	Total	Count	69	80	21	32	63	265
		Expected Count	69,0	80,0	21,0	32,0	63,0	265,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	26,0%	30,2%	7,9%	12,1%	23,8%	100,0%

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
			Estudar_e_pesquisar_online					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
COMPREENSÃO O_ESCRITA_LER	Bem	Count	20	30	3	10	15	78
		Expected Count	21,5	25,8	2,9	8,8	19,0	78,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	25,6%	38,5%	3,8%	12,8%	19,2%	100,0%
	Muito bem	Count	4	12	0	1	16	33
		Expected Count	9,1	10,9	1,2	3,7	8,0	33,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	12,1%	36,4%	0,0%	3,0%	48,5%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	1	2	1	2	4	10
		Expected Count	2,8	3,3	,4	1,1	2,4	10,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	10,0%	20,0%	10,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	19	9	2	5	4	39
		Expected Count	10,7	12,9	1,5	4,4	9,5	39,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	48,7%	23,1%	5,1%	12,8%	10,3%	100,0%
	Total	Count	44	53	6	18	39	160
		Expected Count	44,0	53,0	6,0	18,0	39,0	160,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	27,5%	33,1%	3,8%	11,2%	24,4%	100,0%

a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

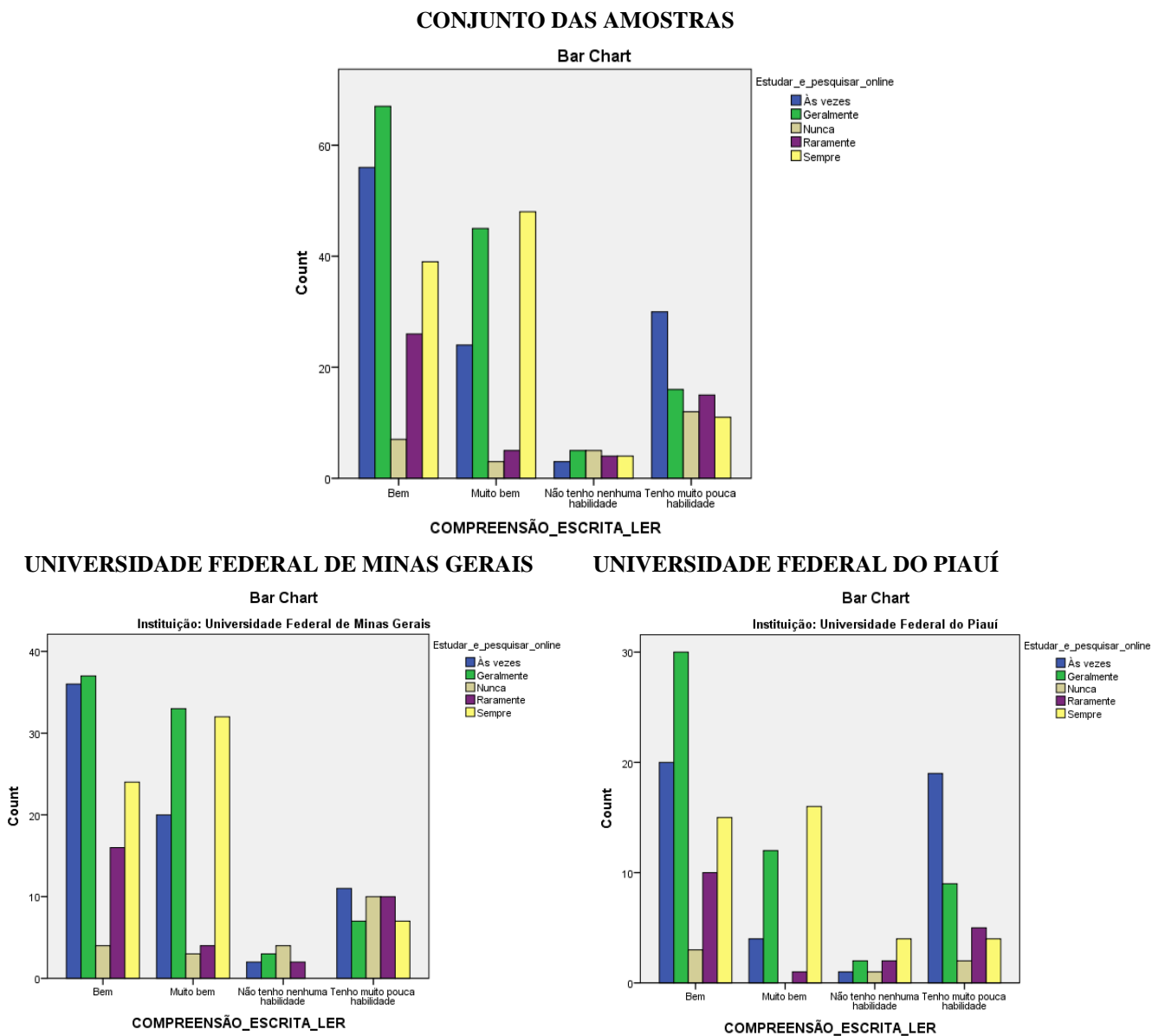
Fonte: IBM (2012)

Na UFMG, a maior frequência relativa ocorreu para compreensão escrita, ocorreu em não tenho nenhuma habilidade com nunca em pesquisar online (36,4% do total que respondeu não tem nenhuma habilidade).

Para a UFPI, o maior destaque relativo entre as variáveis foi para as categorias tenho muito pouca habilidade e às vezes (48,7%) próximo do valor relativo para os que responderam muito bem em compreensão escrita em relação a sempre (estudar e pesquisar online) com 48,5% do total que responderam muito bem.

O aspecto gráfico expõe uma compreensão mais completa em termo absoluto da ocorrência das frequências (Figura 18).

FIGURA 18 – Frequência de compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online – soma das amostras e UFPI e UFMG separadamente.



Fonte: IBM (2012)

No conjunto das observações, o valor absoluto mais relevante nas respostas dos entrevistados foi compreende bem e estuda e pesquisa geralmente. Já em relação a UFMG, há um equilíbrio equilíbrio entre as respostas às vezes e geralmente na categoria bem (compreensão escrita).

No tocante a mensuração da relação entre as variáveis compreensão escrita e estudar e pesquisar online, a tabela 29 seguinte mostra o teste qui-quadrado e o coeficiente de contingência.

TABELA 29 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	63,296 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	60,132	12	,000
N of Valid Cases	425		
a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,33.			
Symmetric Measures			
	Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,360	,000	
N of Valid Cases	425		

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

O qui-quadrado mostra significância estatística para a relação entre as variáveis compreensão escrita estudar e pesquisar online (valor-p = 0,000). O coeficiente de contingência de 0,360 expõe fraca associação, mas significativa estatisticamente, valor da probabilidade < que 0,05. Compreensão escrita e estudar e pesquisar online são variáveis relacionadas.

Para cada instituição analisada, também ocorreu significância estatística entre as referidas variáveis, demonstrando ocorrer associação entre as mesmas. (Tabela 30).

TABELA 30 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e estudar e pesquisar online – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,688 ^b	12	,000	Pearson Chi-Square	31,223 ^b	12	,002
Likelihood Ratio	48,641	12	,000	Likelihood Ratio	31,927	12	,001
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais b. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí b. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
	Value	Approx. Sig.		Value	Approx. Sig.		
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,407	,000	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,404	,002
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais b. Not assuming the null hypothesis. c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí b. Not assuming the null hypothesis. c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Com a análise individual de cada amostra, verificou-se um coeficiente de associação moderado para ambas as instituições 0,407 para UFMG e 0,404 para UFPI. As probabilidades comprovam significância estatística para as associações entre declarar-se bom leitor em inglês e ler com frequência e pesquisar online.

5.2.2.2 COMPREENSÃO ESCRITA E ACESSAR E-MAIL

Os pesquisados no conjunto das instituições responderam, em sua maioria, que compreendem bem a língua inglesa, seguindo por muito bem. Já em relação a variável acessar e-mail, a maior parte diz que nunca acessa e-mail. (Tabela 31).

TABELA 31 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG								
		Acessar_e-mail					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREEN SÃO_ESCRI TA_LER	Bem	Count	52	25	43	40	35	195
		Expected Count	47,3	27,1	48,2	35,3	37,2	195,0
		% within	26,7%	12,8%	22,1%	20,5%	17,9%	100,0%
		COMPREENSÃO_ESCRITA_LER						
	Muito bem	Count	34	26	18	19	28	125
		Expected Count	30,3	17,4	30,9	22,6	23,8	125,0
		% within	27,2%	20,8%	14,4%	15,2%	22,4%	100,0%
		COMPREENSÃO_ESCRITA_LER						
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	0	2	10	1	8	21
		Expected Count	5,1	2,9	5,2	3,8	4,0	21,0
		% within	0,0%	9,5%	47,6%	4,8%	38,1%	100,0%
		COMPREENSÃO_ESCRITA_LER						
	Tenho muito pouca habilidade	Count	17	6	34	17	10	84
		Expected Count	20,4	11,7	20,8	15,2	16,0	84,0
		% within	20,2%	7,1%	40,5%	20,2%	11,9%	100,0%
COMPREENSÃO_ESCRITA_LER								
Total	Count	103	59	105	77	81	425	
	Expected Count	103,0	59,0	105,0	77,0	81,0	425,0	
	% within	24,2%	13,9%	24,7%	18,1%	19,1%	100,0%	
	COMPREENSÃO_ESCRITA_LER							

Fonte: IBM (2012)

Em termos relativos, a maior frequência individual para o conjunto da amostra, encontra-se no cruzamento da categoria não tenho nenhuma habilidade (compreensão escrita) com nunca (acessar e-mail) com 47,6% do total que diz não ter nenhuma habilidade escrita.

A tabela 32 seguinte apresenta os resultados do cruzamento das frequências para as amostras separadas. Observa-se que na UFMG, os pesquisados afirmam em sua maioria que compreendem bem inglês (117 – frequência absoluta) e muito bem (92 observações). Já para a UFPI, prevalece compreende bem e tenho muita pouca habilidade.

TABELA 32 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
			Acessar_e-mail					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
COMPREENSÃO ESCRITA_LER	Bem	Count	29	13	32	23	20	117
		Expected Count	24,3	16,3	34,0	20,3	22,1	117,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	24,8%	11,1%	27,4%	19,7%	17,1%	100,0%
	Muito bem	Count	22	20	14	15	21	92
		Expected Count	19,1	12,8	26,7	16,0	17,4	92,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	23,9%	21,7%	15,2%	16,3%	22,8%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	0	1	7	1	2	11
		Expected Count	2,3	1,5	3,2	1,9	2,1	11,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	0,0%	9,1%	63,6%	9,1%	18,2%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	4	3	24	7	7	45
		Expected Count	9,3	6,3	13,1	7,8	8,5	45,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	8,9%	6,7%	53,3%	15,6%	15,6%	100,0%
Total	Count	55	37	77	46	50	265	
	Expected Count	55,0	37,0	77,0	46,0	50,0	265,0	
	% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	20,8%	14,0%	29,1%	17,4%	18,9%	100,0%	

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
			Acessar_e-mail					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
COMPREENSÃO ESCRITA_LER	Bem	Count	23	12	11	17	15	78
		Expected Count	23,4	10,7	13,7	15,1	15,1	78,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	29,5%	15,4%	14,1%	21,8%	19,2%	100,0%
	Muito bem	Count	12	6	4	4	7	33
		Expected Count	9,9	4,5	5,8	6,4	6,4	33,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	36,4%	18,2%	12,1%	12,1%	21,2%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	0	1	3	0	6	10
		Expected Count	3,0	1,4	1,8	1,9	1,9	10,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	0,0%	10,0%	30,0%	0,0%	60,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	13	3	10	10	3	39
		Expected Count	11,7	5,4	6,8	7,6	7,6	39,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	33,3%	7,7%	25,6%	25,6%	7,7%	100,0%
Total	Count	48	22	28	31	31	160	
	Expected Count	48,0	22,0	28,0	31,0	31,0	160,0	
	% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	30,0%	13,8%	17,5%	19,4%	19,4%	100,0%	

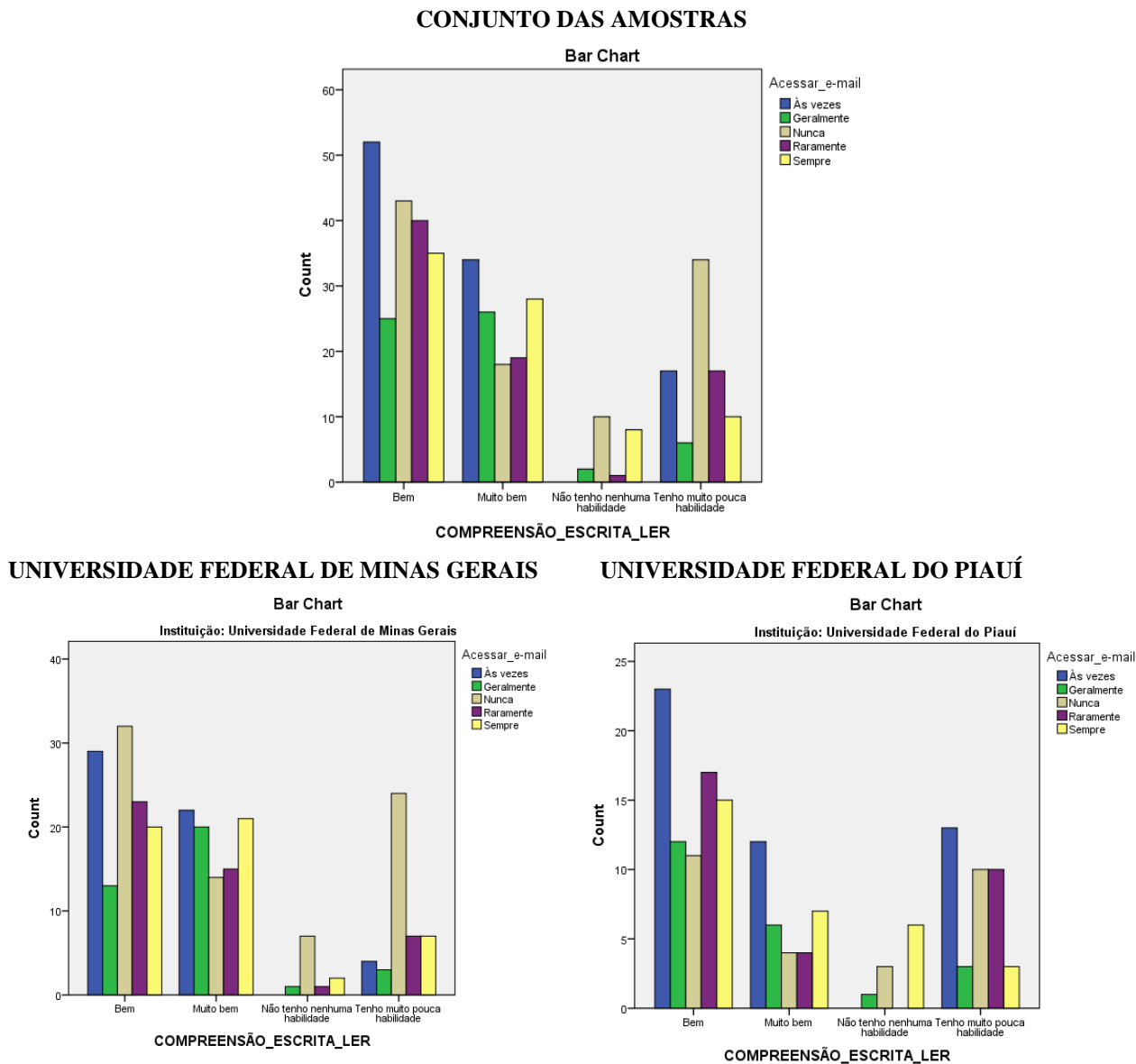
a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012)

Para UFPI, o maior destaque relativo no cruzamento das frequências na variável compreensão escrita foi na categoria não tenho nenhuma habilidade com sempre (acessar e-mail) com 60,0% dos que responderam naquela categoria. Na UFMG o cruzamento com maior expressão em termos percentuais foi não tenho nenhuma habilidade (compreensão escrita) e nunca (acessar e-mail) com 63,6% dos que responderam na categoria da variável compreensão escrita.

A Figura 19 mostra a distribuição da frequência absoluta em cada categoria da variável compreensão escrita.

FIGURA 19 – Frequência entre compreensão escrita (ler) e acessar e-mail – conjunto das amostras e UFPI e UFMG separadamente.



Fonte: IBM (2012)

Em termos absolutos, a maior frequência observada para o conjunto da amostra encontra-se na em compreender bem e acessar e-mail às vezes. Na UFPI, ocorre o mesmo, entretanto, na UFMG, a maior frequência ocorre em compreender bem e nunca acessar e-mail.

A relação entre as variáveis compreensão escrita e acessar e-mail, medida pelo coeficiente de contingência, encontra-se na Tabela 33 seguinte.

TABELA 33 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e acessar e-mail – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	43,511 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	47,578	12	,000
N of Valid Cases	425		

a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,92.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,305	,000
N of Valid Cases		425	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

O coeficiente de contingência de 0,305 mostra fraca associação entre compreensão escrita e acessar e-mail, com significância estatística (valor da probabilidade de $0,000 < 0,05$). O qui-quadrado corrobora com o resultado.

Considerando os resultados para cada instituição, houve significância estatística tanto para UFPI quanto para UFMG ao nível de 0,05. Somente para UFPI é que não há significância ao nível de 0,01%. (A tabela 34)

TABELA 34 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e acessar e-mail – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,255 ^b	12	,000	Pearson Chi-Square	23,976 ^b	12	,020
Likelihood Ratio	36,578	12	,000	Likelihood Ratio	26,596	12	,009
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 5 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.				b. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
		Value	Approx. Sig.			Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,343	,000	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,361	,020
N of Valid Cases		265		N of Valid Cases		160	
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Verifica-se significância estatística para a associação entre a compreensão escrita e acessar e-mail tanto na UFPI, quanto na UFMG, entretanto em baixo grau, os coeficientes de contingência foram 0,361 e 0,343, respectivamente. Houve significância.

5.2.2.3 COMPREENSÃO ESCRITA E JOGAR ONLINE

Os resultados da pesquisa mostra que, para o conjunto da amostra, em termos relativos, 52,4 % dos indivíduos que declaram ter muito pouca habilidade (compreensão escrita), nunca jogam online. E 28,8% dos que se declararam muito bem (compreensão escrita) sempre jogam. (tabela 35 seguinte)

TABELA 35 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG								
		Jogar_online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	Bem	Count	27	31	79	46	12	195
		Expected Count	30,3	28,4	76,6	35,3	24,3	195,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	13,8%	15,9%	40,5%	23,6%	6,2%	100,0%
	Muito bem	Count	17	22	34	16	36	125
		Expected Count	19,4	18,2	49,1	22,6	15,6	125,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	13,6%	17,6%	27,2%	12,8%	28,8%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	6	1	10	2	2	21
		Expected Count	3,3	3,1	8,3	3,8	2,6	21,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	28,6%	4,8%	47,6%	9,5%	9,5%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	16	8	44	13	3	84
		Expected Count	13,0	12,3	33,0	15,2	10,5	84,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	19,0%	9,5%	52,4%	15,5%	3,6%	100,0%
Total	Count	66	62	167	77	53	425	
	Expected Count	66,0	62,0	167,0	77,0	53,0	425,0	
	% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	15,5%	14,6%	39,3%	18,1%	12,5%	100,0%	

Fonte: IBM (2012)

A tabela 36 seguinte apresenta os resultados do cruzamento das frequências para as amostras da UFMG e da UFPI. Nessa, dos que se declararam muito bem (compreensão escrita), 32,6% nunca jogam online. Na UFPI, os que se declararam muito bem (compreensão escrita) 42,4% sempre jogam online.

TABELA 36 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Jogar_online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	Bem	Count	13	17	58	23	6	117
		Expected Count	15,0	14,6	54,3	19,4	13,7	117,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	11,1%	14,5%	49,6%	19,7%	5,1%	100,0%
	Muito bem	Count	14	14	30	12	22	92
		Expected Count	11,8	11,5	42,7	15,3	10,8	92,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	15,2%	15,2%	32,6%	13,0%	23,9%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	1	0	7	2	1	11
		Expected Count	1,4	1,4	5,1	1,8	1,3	11,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	9,1%	0,0%	63,6%	18,2%	9,1%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	6	2	28	7	2	45
		Expected Count	5,8	5,6	20,9	7,5	5,3	45,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	13,3%	4,4%	62,2%	15,6%	4,4%	100,0%
Total	Count	34	33	123	44	31	265	
	Expected Count	34,0	33,0	123,0	44,0	31,0	265,0	
	% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	12,8%	12,5%	46,4%	16,6%	11,7%	100,0%	

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

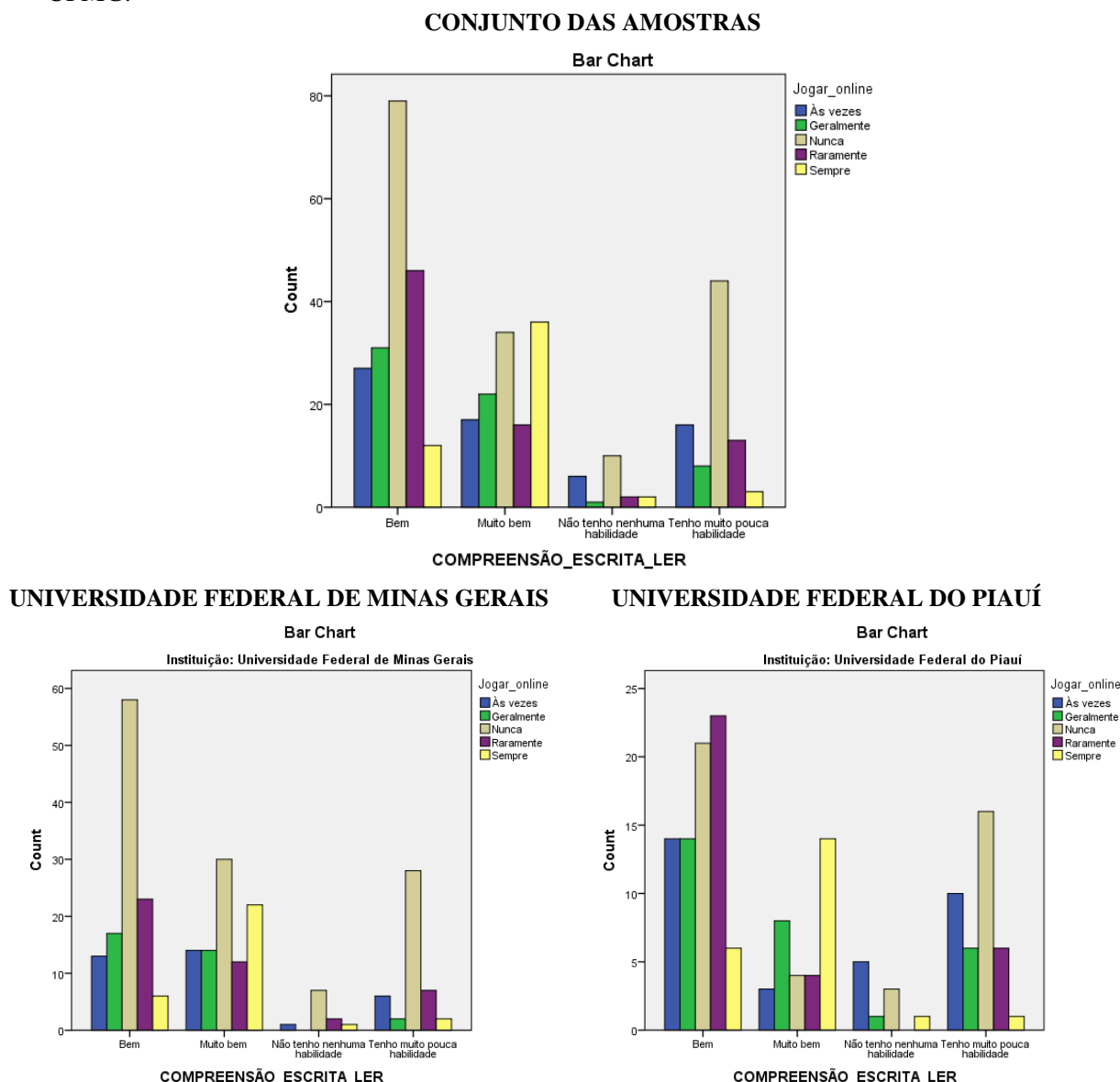
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Jogar_online					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	Bem	Count	14	14	21	23	6	78
		Expected Count	15,6	14,1	21,5	16,1	10,7	78,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	17,9%	17,9%	26,9%	29,5%	7,7%	100,0%
	Muito bem	Count	3	8	4	4	14	33
		Expected Count	6,6	6,0	9,1	6,8	4,5	33,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	9,1%	24,2%	12,1%	12,1%	42,4%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	5	1	3	0	1	10
		Expected Count	2,0	1,8	2,8	2,1	1,4	10,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	50,0%	10,0%	30,0%	0,0%	10,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	10	6	16	6	1	39
		Expected Count	7,8	7,1	10,7	8,0	5,4	39,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	25,6%	15,4%	41,0%	15,4%	2,6%	100,0%
Total	Count	32	29	44	33	22	160	
	Expected Count	32,0	29,0	44,0	33,0	22,0	160,0	
	% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	20,0%	18,1%	27,5%	20,6%	13,8%	100,0%	

a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012)

A frequência absoluta distribuída em cada categoria da variável compreensão escrita, associada as categorias de jogar online, consta na figura 20 seguinte.

FIGURA 20 – frequência compreensão escrita (ler) e jogar online – soma das amostras UFPI e UFMG.



Fonte: IBM (2012)

Para o conjunto das amostras, os indivíduos que se declaram muito bem em compreender a língua escrita sempre jogam online, mas os que se declararam bem (compreensão escrita) em termos absolutos nunca jogam. Percebe-se a diferença entre a UFPI e UFMG, os que se declaram muito bem na compreensão na UFPI, sempre jogam online e na UFMG, nunca jogam.

Os testes estatísticos mostram que há significância estatística na medida de associação entre as variáveis analisadas.

TABELA 37 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e jogar online – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	61,058 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	57,847	12	,000
N of Valid Cases	425		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,62.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,354	,000
N of Valid Cases		425	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

O valor de 0,354 do coeficiente de contingência exibe que há uma fraca associação entre as variáveis compreensão escrita e jogar online. A relação teve significância com valor da probabilidade baixo, menor que 0,05.

Como era esperado, pelos dados apresentados nas distribuições de frequências, na UFPI há uma associação mais forte entre compreensão escrita e jogar online que na UFMG. (Tabela 38).

TABELA 38 – Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e jogar online – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		v	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,164 ^b	12	,001	Pearson Chi-Square	46,096 ^b	12	,000
Likelihood Ratio	33,444	12	,001	Likelihood Ratio	42,727	12	,000
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.				b. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
		Value	Approx. Sig.			Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,329	,001	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,473	,000
N of Valid Cases		265		N of Valid Cases		160	
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Houve significância estatística comprovada, valor-p<0,05, tanto para UFPI, quanto para UFMG. O coeficiente de contingência para UFPI foi de 0,473 e para UFMG 0,329.

A literatura tem mostrado que o jogo online é um recurso importante para o ensino aprendido de língua estrangeira, gerando retornos positivos para o desenvolvimento de habilidades de usuários de uma língua (ALMEIDA, 2011).

Identificar o grau de associação entre a compreensão escrita (autodeclarada pelos pesquisados) e jogar online, pode ajudar no desenvolvimento de políticas mais amplas de ensino/aprendizado em língua inglesa, ressaltando-se que deve existir uma apuração técnica mais profunda entre a declaração do indivíduo que diz ter uma habilidade linguística boa ou ruim e a realidade comprovada por um teste linguístico apropriado.

5.2.2.4 COMPREENSÃO ESCRITA E ACESSAR SALAS DE BATE-PAPO

A tabela 39 seguinte exhibe, para o conjunto das observações, as frequências, os valores esperados e os percentuais para as categorias das variáveis compreensão escrita e acessar salas de bate-papo.

TABELA 39 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate-papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG								
			Acessar_salas_de_bate_papo					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	Bem	Count	19	7	110	55	4	195
		Expected Count	20,2	8,7	114,2	46,8	5,0	195,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	9,7%	3,6%	56,4%	28,2%	2,1%	100,0%
		Count	15	9	75	22	4	125
	Muito bem	Expected Count	12,9	5,6	73,2	30,0	3,2	125,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	12,0%	7,2%	60,0%	17,6%	3,2%	100,0%
		Count	1	2	13	4	1	21
		Expected Count	2,2	,9	12,3	5,0	,5	21,0
	Não tenho nenhuma habilidade	% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	4,8%	9,5%	61,9%	19,0%	4,8%	100,0%
		Count	9	1	51	21	2	84
		Expected Count	8,7	3,8	49,2	20,2	2,2	84,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	10,7%	1,2%	60,7%	25,0%	2,4%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	44	19	249	102	11	425
		Expected Count	44,0	19,0	249,0	102,0	11,0	425,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	10,4%	4,5%	58,6%	24,0%	2,6%	100,0%
		Total						

Fonte: IBM (2012)

Verifica-se que dos que se declaram que compreendem muito bem a língua estrangeira, a maioria 60,0% nunca acessam salas de bate-papo. Para os que se declaram que não tem nenhuma habilidade e que tem muito pouca habilidade, os resultados foram similares para a categoria nunca.

Na tabela 40 seguinte os resultados mostram que tanto para a UFPI quanto para a UFMG, os indivíduos que se declaram nas categorias de compreensão escrita, em geral, nunca acessam salas de bate-papo.

TABELA 40 - Matriz do cruzamento das categorias para compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Acessar salas de bate papo					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	Bem	Count	8	4	69	34	2	117
		Expected Count	10,6	4,0	73,7	26,0	2,6	117,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	6,8%	3,4%	59,0%	29,1%	1,7%	100,0%
	Muito bem	Count	10	4	59	16	3	92
		Expected Count	8,3	3,1	58,0	20,5	2,1	92,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	10,9%	4,3%	64,1%	17,4%	3,3%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	1	1	7	2	0	11
		Expected Count	1,0	,4	6,9	2,4	,2	11,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	9,1%	9,1%	63,6%	18,2%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	5	0	32	7	1	45
		Expected Count	4,1	1,5	28,4	10,0	1,0	45,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	11,1%	0,0%	71,1%	15,6%	2,2%	100,0%
	Total	Count	24	9	167	59	6	265
		Expected Count	24,0	9,0	167,0	59,0	6,0	265,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	9,1%	3,4%	63,0%	22,3%	2,3%	100,0%

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Acessar salas de bate papo					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	Bem	Count	11	3	41	21	2	78
		Expected Count	9,8	4,9	40,0	21,0	2,4	78,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	14,1%	3,8%	52,6%	26,9%	2,6%	100,0%
	Muito bem	Count	5	5	16	6	1	33
		Expected Count	4,1	2,1	16,9	8,9	1,0	33,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	15,2%	15,2%	48,5%	18,2%	3,0%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	0	1	6	2	1	10
		Expected Count	1,3	,6	5,1	2,7	,3	10,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	0,0%	10,0%	60,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	4	1	19	14	1	39
		Expected Count	4,9	2,4	20,0	10,5	1,2	39,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	10,3%	2,6%	48,7%	35,9%	2,6%	100,0%
	Total	Count	20	10	82	43	5	160
		Expected Count	20,0	10,0	82,0	43,0	5,0	160,0
		% within COMPREENSÃO_ESCRITA_LER	12,5%	6,2%	51,2%	26,9%	3,1%	100,0%

a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

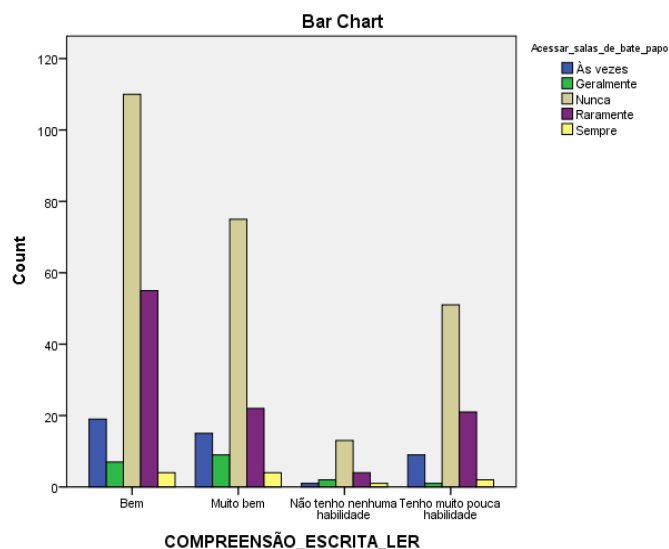
Fonte: IBM (2012)

O maior destaque relativo na UFMG é que dos que não tem muito pouca habilidade (compreensão escrita) 71,1% declaram nunca acessar salas de bate-papo. Na UFPI o destaque é dos que declaram não ter nenhuma habilidade (compreensão escrita) 60,0% nunca acessam sala de bate-papo.

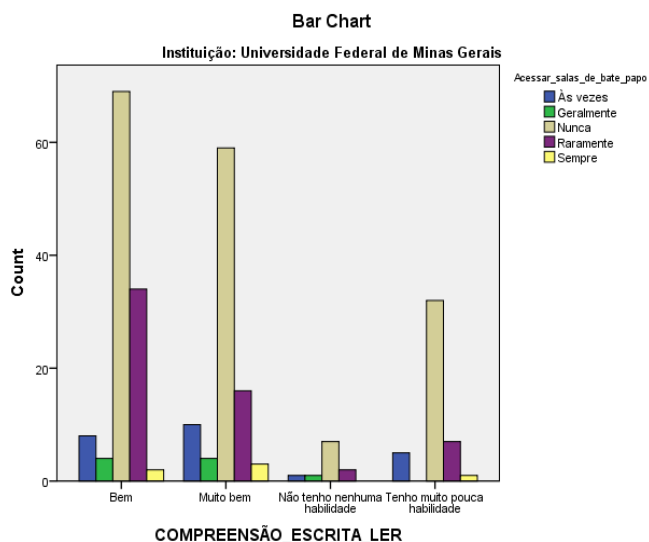
A figura 21 seguinte expõe a distribuição de frequência absoluta para as categorias da variável compreensão escrita em relação as categorias da variável acessar salas de bate-papo.

FIGURA 21 – frequência compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo – conjunto das amostras e UFPI e UFMG.

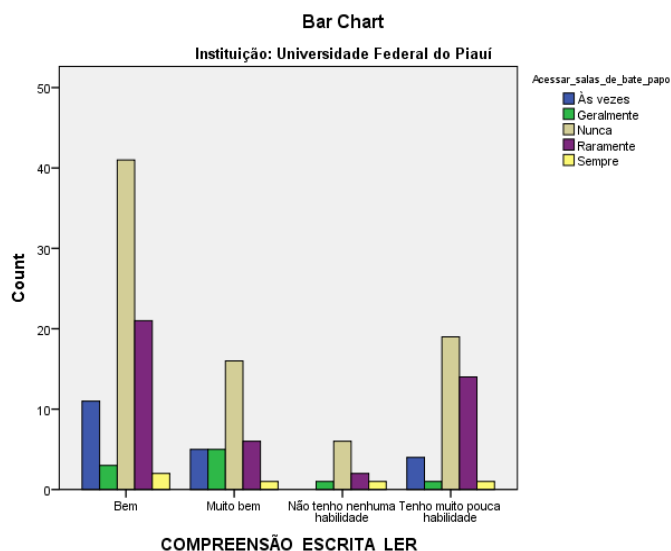
CONJUNTO DAS AMOSTRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ



Fonte: IBM (2012)

Observa-se que para o conjunto da amostra, em ambas as categorias da variável compreensão escrita, destaca-se a categoria de nunca acessar salas de bate-papo. Em relação ao observado nas amostras das instituições, também na UFPI e UFMG, ocorre uma prevalência da categoria nunca. Nesse sentido, os testes estatísticos não comprovam significância estatística na relação entre as variáveis. (Tabela 41).

TABELA 41– Coeficiente de contingência entre compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo – conjunto da amostra.

CONJUNTO DA AMOSTRA UFPI E UFMG			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,604 ^a	12	,478
Likelihood Ratio	12,079	12	,439
N of Valid Cases	425		
a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,54.			
Symmetric Measures			
	Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,163	,478	
N of Valid Cases	425		

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

Para o conjunto da amostra, além da baixa relação determinada pelo coeficiente de contingência, comprovou-se que não há associação entre compreensão escrita e acessar salas de bate-papo em termos de significância estatística, o valor-p é maior que 5%.

Em relação ao resultado comparado por instituições, as evidências estatísticas são as mesmas. (Tabela 42 seguinte)

TABELA 42 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência compreensão escrita (ler) e acessar salas de bate papo – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,006 ^b	12	,615	Pearson Chi-Square	11,921 ^b	12	,452
Likelihood Ratio	11,387	12	,496	Likelihood Ratio	11,749	12	,466
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.				b. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
	Value	Approx. Sig.			Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,191	,615		Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,263	,452	
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Para ambas as instituições, não houve comprovação estatística de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis, portanto, não há associação entre compreensão escrita e acessar salas de bate-papo.

Como exercício metodológico, encontra-se no Apêndice B, o coeficiente de Spearman para avaliar o grau de associação entre as variáveis compreensão escrita na língua e estudar e pesquisar online, acessar e-mail, jogar online e acessar salas de bate-papo.

5.2.3 AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE: PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA E SUAS RELAÇÕES COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS

Analisou-se, nesta subseção, a produção escrita em língua em relação aos seguintes artefatos: criar/editar páginas/blogs e/ou similares, acessar e-mail, jogar online e acessar salas de bate-papo. Os resultados também foram separados por instituição (UFPI e UFMG) e aglomerados em uma única amostra. Seguindo, os resultados são expostos.

5.2.3.1 PRODUÇÃO ESCRITA E CRIAR/EDITAR PÁGINAS/BLOGS E/OU SIMILARES

Considerando o conjunto das instituições a tabela 43, a seguir, mostra a matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a produção escrita e criar/editar páginas/blogs e/ou similares.

TABELA 43 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra.

		CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES					Total	
		Criar_editarPáginas_blogs e ou Similares						
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCRREVER	Bem	Count	30	13	69	31	7	150
		Expected Count	26,8	13,8	67,1	35,6	6,7	150,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCRREVER	20,0%	8,7%	46,0%	20,7%	4,7%	100,0%
	Muito bem	Count	13	10	13	13	6	55
		Expected Count	9,8	5,0	24,6	13,1	2,5	55,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCRREVER	23,6%	18,2%	23,6%	23,6%	10,9%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	8	6	32	18	0	64
		Expected Count	11,4	5,9	28,6	15,2	2,9	64,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCRREVER	12,5%	9,4%	50,0%	28,1%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	25	10	76	39	6	156
		Expected Count	27,9	14,3	69,7	37,1	7,0	156,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCRREVER	16,0%	6,4%	48,7%	25,0%	3,8%	100,0%
Total	Count	76	39	190	101	19	425	
	Expected Count	76,0	39,0	190,0	101,0	19,0	425,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCRREVER	17,9%	9,2%	44,7%	23,8%	4,5%	100,0%	

Fonte: IBM (2012)

Segundo o resultado acima, verifica-se que do total de indivíduos que declararam que produzem escrita bem, 46,0% disseram nunca Criar editar páginas blogs e ou similares. 50,0% dos indivíduos que declararam não tenho nenhuma habilidade em produção escrita na língua inglesa, nunca criaram / editaram / páginas / blogs ou similares.

Já a tabela 44 abaixo ilustra a matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a produção escrita e criar/editar páginas/blogs e/ou similares, para cada instituição.

TABELA 44 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Criar_editarPáginas_blogseouSimilares					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCREVER	Bem	Count	9	8	49	24	4	94
		Expected Count	13,5	8,5	44,3	22,7	5,0	94,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	9,6%	8,5%	52,1%	25,5%	4,3%	100,0%
	Muito bem	Count	12	8	8	11	4	43
		Expected Count	6,2	3,9	20,3	10,4	2,3	43,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	27,9%	18,6%	18,6%	25,6%	9,3%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	6	5	21	10	0	42
		Expected Count	6,0	3,8	19,8	10,1	2,2	42,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	14,3%	11,9%	50,0%	23,8%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	11	3	47	19	6	86
		Expected Count	12,3	7,8	40,6	20,8	4,5	86,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	12,8%	3,5%	54,7%	22,1%	7,0%	100,0%
Total	Count	38	24	125	64	14	265	
	Expected Count	38,0	24,0	125,0	64,0	14,0	265,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	14,3%	9,1%	47,2%	24,2%	5,3%	100,0%	
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais								
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Criar_editarPáginas_blogseouSimilares					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCREVER	Bem	Count	21	5	20	7	3	56
		Expected Count	13,3	5,3	22,8	13,0	1,8	56,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	37,5%	8,9%	35,7%	12,5%	5,4%	100,0%
	Muito bem	Count	1	2	5	2	2	12
		Expected Count	2,9	1,1	4,9	2,8	,4	12,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	8,3%	16,7%	41,7%	16,7%	16,7%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	2	1	11	8	0	22
		Expected Count	5,2	2,1	8,9	5,1	,7	22,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	9,1%	4,5%	50,0%	36,4%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	14	7	29	20	0	70
		Expected Count	16,6	6,6	28,4	16,2	2,2	70,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	20,0%	10,0%	41,4%	28,6%	0,0%	100,0%
Total	Count	38	15	65	37	5	160	
	Expected Count	38,0	15,0	65,0	37,0	5,0	160,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	23,8%	9,4%	40,6%	23,1%	3,1%	100,0%	

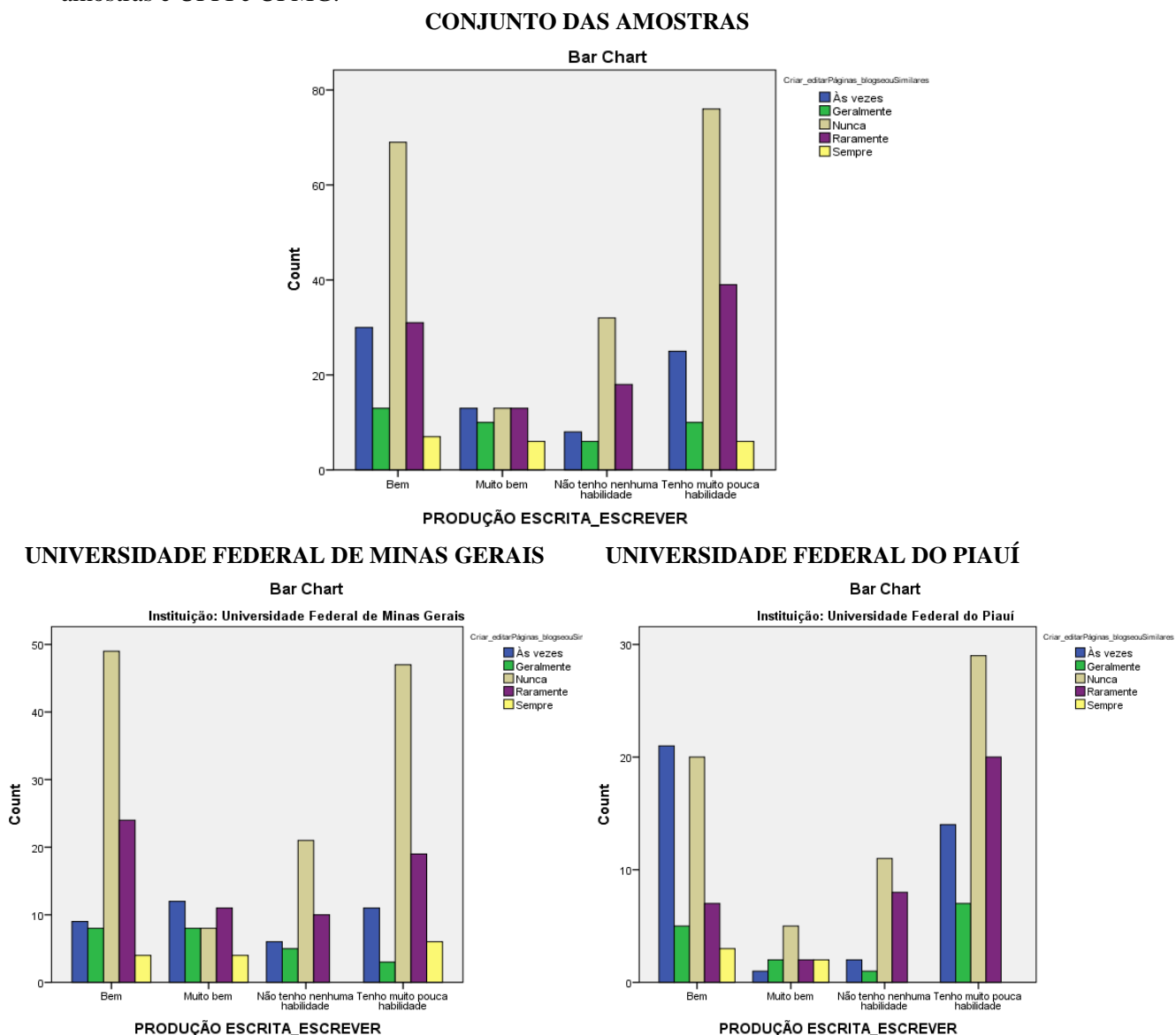
a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012)

Observa-se que para a UFMG a maior frequência apresentada entre as variáveis produção escrita e criar/editar páginas/blogs e/ou similares foram para as categorias tenho muito pouca habilidade e nunca (54,7%). Já para UFPI as categorias não tenho nenhuma habilidade e nunca (50,0%) foram as que tiveram maior ocorrência entre as variáveis analisadas.

A seguir a figura 22 exibe a distribuição da frequência para as categorias avaliadas entre produção escrita e criar/editar páginas/blogs e/ou similares para o conjunto da amostra e para cada instituição isoladamente.

FIGURA 22 – Frequência da produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares – conjunto das amostras e UFPI e UFMG.



Fonte: IBM (2012)

Em termos absolutos os gráficos mostram para o conjunto das observações que aqueles que declararam ter muito pouca habilidade na produção escrita na língua inglesa, nunca criaram e editaram páginas, blogs e/ou similares. Nas amostras individuais, entre os resultados referentes a UFMG, observou-se que entre aqueles que declaram boa habilidade e os que tem muito pouca habilidade nunca criaram e/ou editaram páginas, blogs e similares. Na amostra da UFPI entre aqueles que declararam escrever bem em inglês houve uma distribuição similar entre as vezes e nunca criarem e/ou editarem páginas, blogs e similares.

Os resultados estatísticos de coeficiente de contingência, mostrando o grau de associação entre as variáveis compreensão oral e jogar online podem ser observado na tabela 45 seguinte.

TABELA 45 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares – UFPI e UFMG.

CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,748 ^a	12	,016
Likelihood Ratio	26,340	12	,010
N of Valid Cases	425		
a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,46.			
Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,235	,016
N of Valid Cases		425	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

Em relação ao conjunto de amostras UFPI e UFMG o teste qui-quadrado evidencia significância estatística, ou seja, o valor da probabilidade associada 0,016 é menor que 0,05. Nesse caso é possível determinar a associação estatisticamente significativa entre produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares para o conjunto de amostras que inclui ambas instituições analisadas. Além disso, o coeficiente de contingência mostra fraca associação entre elas, isto é, apenas 0,235 do total possível de 1, com probabilidade associada de $0,016 < 0,05$.

A tabela 46 seguinte mostra os resultados para as amostras separadas da UFPI e da UFMG.

TABELA 46 – Coeficiente de contingência entre produção escrita e criar e editar páginas, blogs e similares – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,304 ^b	12	,005	Pearson Chi-Square	26,481 ^b	12	,009
Likelihood Ratio	31,277	12	,002	Likelihood Ratio	26,219	12	,010
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,22.				b. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
		Value	Approx. Sig.		Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,311	,005	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,377	,009
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Individualmente as amostras de cada instituição evidenciaram resultados similares. O teste exibiu que tanto para UFMG quanto para a UFPI há significância estatística (valor da probabilidade menor que 0,05) entre a declaração do indivíduo ter produção escrita na L2 e criar e editar páginas, blogs e similares.

5.2.3.2 PRODUÇÃO ESCRITA E ACESSAR E-MAIL

A tabela 47 abaixo mostra a matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a compreensão oral e ouvir rádio online, considerando o conjunto das instituições.

TABELA 47- Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto das amostras.

CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES								
		Acessar e-mail					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCREVER	Bem	Count	32	28	30	31	29	150
		Expected Count	36,4	20,8	37,1	27,2	28,6	150,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	21,3%	18,7%	20,0%	20,7%	19,3%	100,0%
	Muito bem	Count	18	12	2	7	16	55
		Expected Count	13,3	7,6	13,6	10,0	10,5	55,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	32,7%	21,8%	3,6%	12,7%	29,1%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	11	3	27	12	11	64
		Expected Count	15,5	8,9	15,8	11,6	12,2	64,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	17,2%	4,7%	42,2%	18,8%	17,2%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	42	16	46	27	25	156
		Expected Count	37,8	21,7	38,5	28,3	29,7	156,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	26,9%	10,3%	29,5%	17,3%	16,0%	100,0%
Total	Count	103	59	105	77	81	425	
	Expected Count	103,0	59,0	105,0	77,0	81,0	425,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	24,2%	13,9%	24,7%	18,1%	19,1%	100,0%	

Fonte: IBM (2012)

Observa-se que as categorias bem e às vezes (21,3%), muito bem e às vezes (32,7%), não tenho nenhuma habilidade e nunca (42,2%) e tenho muito pouca habilidade e nunca (29,5%) foram as que exibiram maior destaque de frequência entre as variáveis produção escrita e acessar e-mail.

Na próxima tabela, 48, encontra-se a matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a produção escrita e acessar e-mail para cada instituição separadamente.

TABELA 48 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar e-mail - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias –UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Acessar_e-mail					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ESCR EVER	Bem	Count	17	18	25	19	15	94
		Expected Count	19,5	13,1	27,3	16,3	17,7	94,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	18,1%	19,1%	26,6%	20,2%	16,0%	100,0%
	Muito bem	Count	14	7	2	6	14	43
		Expected Count	8,9	6,0	12,5	7,5	8,1	43,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	32,6%	16,3%	4,7%	14,0%	32,6%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	6	3	21	6	6	42
		Expected Count	8,7	5,9	12,2	7,3	7,9	42,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	14,3%	7,1%	50,0%	14,3%	14,3%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	18	9	29	15	15	86
		Expected Count	17,8	12,0	25,0	14,9	16,2	86,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	20,9%	10,5%	33,7%	17,4%	17,4%	100,0%
Total	Count	55	37	77	46	50	265	
	Expected Count	55,0	37,0	77,0	46,0	50,0	265,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	20,8%	14,0%	29,1%	17,4%	18,9%	100,0%	

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Acessar_e-mail					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCREVER	Bem	Count	15	10	5	12	14	56
		Expected Count	16,8	7,7	9,8	10,9	10,9	56,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	26,8%	17,9%	8,9%	21,4%	25,0%	100,0%
	Muito bem	Count	4	5	0	1	2	12
		Expected Count	3,6	1,7	2,1	2,3	2,3	12,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	33,3%	41,7%	0,0%	8,3%	16,7%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	5	0	6	6	5	22
		Expected Count	6,6	3,0	3,9	4,3	4,3	22,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	22,7%	0,0%	27,3%	27,3%	22,7%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	24	7	17	12	10	70
		Expected Count	21,0	9,6	12,3	13,6	13,6	70,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	34,3%	10,0%	24,3%	17,1%	14,3%	100,0%
Total	Count	48	22	28	31	31	160	
	Expected Count	48,0	22,0	28,0	31,0	31,0	160,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	30,0%	13,8%	17,5%	19,4%	19,4%	100,0%	

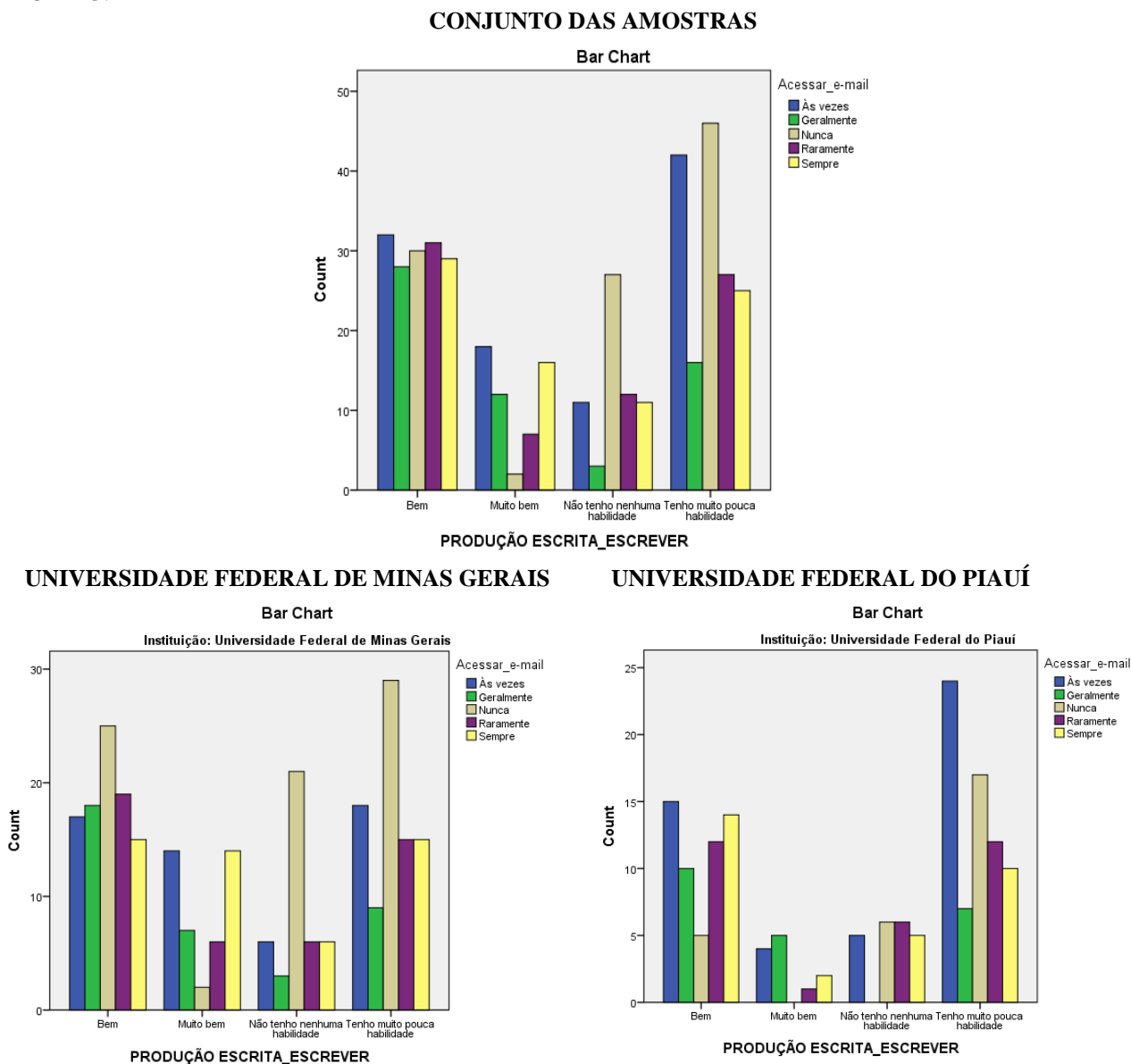
a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012)

No resultado da amostra da UFMG pode ser observado que as categorias não tenho nenhuma habilidade e nunca (50,0%) foram as que apresentaram maior destaque no cruzamento das frequências, ou seja, de todos os indivíduos que declararam não ter nenhuma habilidade 50,0% deles nunca acessam e-mail. Em contraste, no resultado da UFPI as que evidenciaram maior ocorrência foram as categorias muito bem e geralmente (41,7%) entre as variáveis produção escrita e acessar e-mail.

A figura 23 a seguir, evidencia a distribuição da frequência para as categorias avaliadas entre produção escrita e acessar e-mail para o conjunto da amostra e para cada uma das instituições analisadas.

FIGURA 23 – Frequência da produção escrita e acessar e-mail – conjunto das amostras e UFPI e UFMG.



Fonte: IBM (2012)

Em valor absoluto o conjunto das amostras evidenciou resultados similares entre as categorias escrever bem e as vezes/geralmente/nunca/raramente/sempre. Entre as amostras individuais os gráficos mostraram um contraste entre as instituições na categoria tenho muito pouca habilidade. Na UFMG aqueles que declararam ter muito pouca habilidade em escrever inglês evidenciaram nunca acessarem e-mail, em contrapartida, na UFPI aqueles que

declararam ter muito pouca habilidade em escrever na língua inglesa destacaram as vezes acessarem e-mail.

A tabela 49 seguinte apresenta o teste qui-quadrado e o coeficiente de contingência, determinando se há associação significativa entre as variáveis.

TABELA 49 – Coeficiente de contingência produção escrita e acessar e-mail – conjunto da amostra.

CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,137 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	44,980	12	,000
N of Valid Cases	425		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,64.

Symmetric Measures		
	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,294	,000
N of Valid Cases	425	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

Segundo os resultados acima, o teste qui-quadrado evidencia significância estatística visto que o valor da probabilidade associada 0,000 é menor que 0,05. Nesse caso é possível determinar a associação estatisticamente significativa entre compreensão oral e ouvir rádio online para o conjunto da amostra, incluindo tanto a UFPI quanto a UFMG. Além disso, o coeficiente de contingência mostra fraca associação entre ambas; apenas 0,294 do total possível de 1, com probabilidade associada de $0,000 < 0,05$.

A tabela 50 seguinte mostra os resultados para as amostras separadas da UFPI e da UFMG.

TABELA 50 – Coeficiente de contingência entre a produção escrita e acessar e-mail – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests^a - UFMG				Chi-Square Tests^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,391 ^b	12	,002	Pearson Chi-Square	23,565 ^b	12	,023
Likelihood Ratio	33,259	12	,001	Likelihood Ratio	26,600	12	,009
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,86.				b. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65.			
Symmetric Measures^a - UFMG				Symmetric Measures^a - UFPI			
	Value	Approx. Sig.		Value	Approx. Sig.		
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,321	,002	Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,358	,023		
N of Valid Cases	265		N of Valid Cases	160			
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Nas amostras separadas evidenciou-se uma associação, com significância estatística, entre produção escrita e acessar e-mail fraca, mas próxima do nível moderado. Portanto, houve significância estatística para ambas as amostras, mas a UFPI com 0,358, exibiu maior coeficiente de contigência do que a UFMG com 0,321.

5.2.3.3 PRODUÇÃO ESCRITA E JOGAR ONLINE

Encontra-se na Tabela 51 a seguir a matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a produção escrita e jogar online.

TABELA 51 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFPI e UFMG.

CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES								
			Jogar_online					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	Bem	Count	16	27	48	32	27	150
		Expected Count	23,3	21,9	58,9	27,2	18,7	150,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	10,7%	18,0%	32,0%	21,3%	18,0%	100,0%
	Muito bem	Count	11	9	13	8	14	55
		Expected Count	8,5	8,0	21,6	10,0	6,9	55,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	20,0%	16,4%	23,6%	14,5%	25,5%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	9	4	36	12	3	64
		Expected Count	9,9	9,3	25,1	11,6	8,0	64,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	14,1%	6,2%	56,2%	18,8%	4,7%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	30	22	70	25	9	156
		Expected Count	24,2	22,8	61,3	28,3	19,5	156,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	19,2%	14,1%	44,9%	16,0%	5,8%	100,0%
Total	Count	66	62	167	77	53	425	
	Expected Count	66,0	62,0	167,0	77,0	53,0	425,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	15,5%	14,6%	39,3%	18,1%	12,5%	100,0%	

Fonte: IBM (2012)

Evidenciaram-se com maior ocorrência as categorias bem e nunca (32,0%), muito bem e sempre (25,5%), não tenho nenhuma habilidade e nunca (56,2%) e tenho muito pouca habilidade e nunca (44,9%) entre as variáveis produção escrita e jogar online.

As frequências, valores esperados e percentuais entre produção escrita e jogar online, divididos por instituição, estão expostos na matriz da tabela 52 seguinte.

TABELA 52 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e jogar online - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
			Jogar_online					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
PRODUÇÃO ESCRITA_ES CREVER	Bem	Count	6	17	38	19	14	94
		Expected Count	12,1	11,7	43,6	15,6	11,0	94,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	6,4%	18,1%	40,4%	20,2%	14,9%	100,0%
	Muito bem	Count	10	5	11	6	11	43
		Expected Count	5,5	5,4	20,0	7,1	5,0	43,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	23,3%	11,6%	25,6%	14,0%	25,6%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	3	4	24	8	3	42
		Expected Count	5,4	5,2	19,5	7,0	4,9	42,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	7,1%	9,5%	57,1%	19,0%	7,1%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	15	7	50	11	3	86
		Expected Count	11,0	10,7	39,9	14,3	10,1	86,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	17,4%	8,1%	58,1%	12,8%	3,5%	100,0%
	Total	Count	34	33	123	44	31	265
		Expected Count	34,0	33,0	123,0	44,0	31,0	265,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	12,8%	12,5%	46,4%	16,6%	11,7%	100,0%

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
			Jogar_online					Total
			Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre	
PRODUÇÃO ESCRITA_ES CREVER	Bem	Count	10	10	10	13	13	56
		Expected Count	11,2	10,2	15,4	11,6	7,7	56,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	17,9%	17,9%	17,9%	23,2%	23,2%	100,0%
	Muito bem	Count	1	4	2	2	3	12
		Expected Count	2,4	2,2	3,3	2,5	1,7	12,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	8,3%	33,3%	16,7%	16,7%	25,0%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	6	0	12	4	0	22
		Expected Count	4,4	4,0	6,1	4,5	3,0	22,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	27,3%	0,0%	54,5%	18,2%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	15	15	20	14	6	70
		Expected Count	14,0	12,7	19,3	14,4	9,6	70,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	21,4%	21,4%	28,6%	20,0%	8,6%	100,0%
	Total	Count	32	29	44	33	22	160
		Expected Count	32,0	29,0	44,0	33,0	22,0	160,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	20,0%	18,1%	27,5%	20,6%	13,8%	100,0%

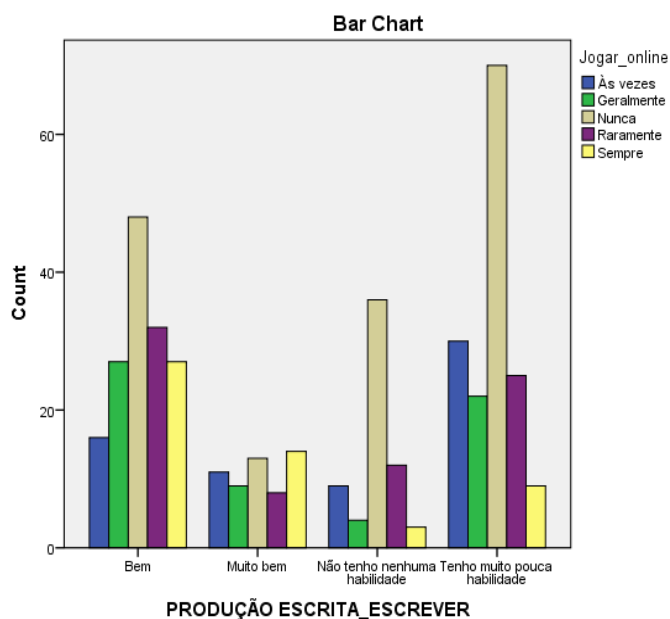
a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012)

Nos resultados separados a UFMG apresentou maior frequência nas categorias tenho muito pouca habilidade e nunca (58,1%) e a UFPI nas categorias não tenho nenhuma habilidade e nunca (54,5%). Estes resultados evidenciam que na UFMG de um total de 86 estudantes que declararam ter pouca habilidade na escrita inglesa 58,1% nunca jogaram online e na UFPI de um total 22 estudantes que declararam não ter nenhuma habilidade em escrever em inglês 54,5% também nunca jogaram online.

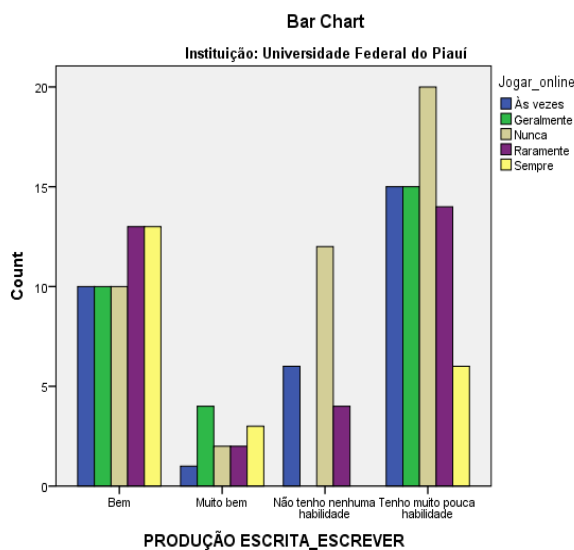
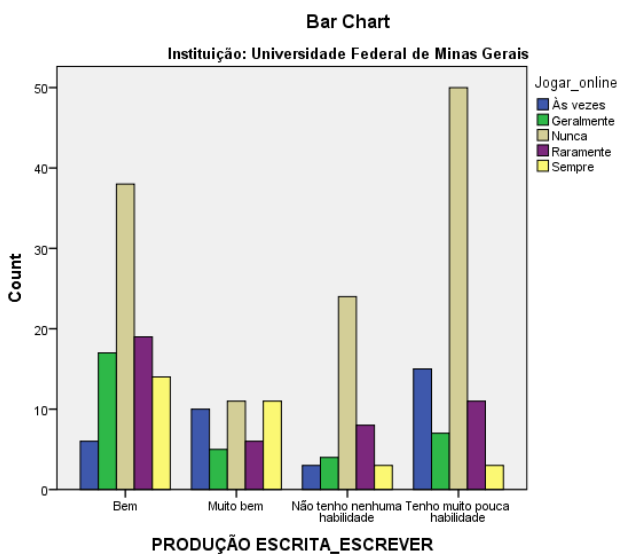
A seguir apresenta-se na figura 24 a distribuição das frequências para as categorias avaliadas entre produção escrita e jogar online.

FIGURA 24 – frequência produção escrita e jogar online – conjunto das amostras e UFPI e UFMG.
CONJUNTO DAS AMOSTRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ



Fonte: IBM (2012)

A partir do resultado dos gráficos pode ser observado que tanto a figura das amostras em conjunto quanto as figuras das amostras por instituições separadas apresentam maior destaque na frequência de estudantes que declararam ter muito pouca habilidade em escrever na língua inglesa e que nunca jogaram online.

Os resultados estatísticos para avaliação da associação entre as variáveis apresentam significância entre produção escrita e jogar online seguem na tabela 53 abaixo.

TABELA 53 – Coeficiente de contingência entre produção escrita e jogar online – Conjunto das amostras.

CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,702 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	42,897	12	,000
N of Valid Cases	425		
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,86.			
Symmetric Measures			
	Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,299	,000	
N of Valid Cases	425		

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

O qui-quadrado evidencia significância estatística, probabilidade $<0,05$ e coeficiente de contingência apresenta baixa associação (0,299 de possível 1) entre os pares de variáveis. Assim há associação estatisticamente significativa entre produção escrita e jogar online para o conjunto das instituições.

TABELA 54 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência produção escrita e jogar online – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,930 ^b	12	,000	Pearson Chi-Square	25,320 ^b	12	,013
Likelihood Ratio	37,614	12	,000	Likelihood Ratio	30,585	12	,002
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,91.				b. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
	Value	Approx. Sig.			Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,350	,000		Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,370	,013	
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Observa-se que a UFPI com coeficiente de contingência de 0,370 tem grau de associação entre produção escrita e jogar online fraco, mas muito próximo do valor moderado e um pouco maior do que o exibido pela UFMG de 0,350.

5.2.3.4 PRODUÇÃO ESCRITA E ACESSAR SALAS DE BATE-PAPO

A matriz das frequências, valores esperados e percentuais para as categorias respondidas em relação a produção escrita e acessar salas de bate-papo, encontram-se na tabela 55 seguinte.

TABELA 55 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar salas de bate papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – conjunto da amostra.

		CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES					Total	
		Acessar_salas_de_bate_papo						
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	Bem	Count	18	5	85	39	3	150
		Expected Count	15,5	6,7	87,9	36,0	3,9	150,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	12,0%	3,3%	56,7%	26,0%	2,0%	100,0%
	Muito bem	Count	9	5	27	11	3	55
		Expected Count	5,7	2,5	32,2	13,2	1,4	55,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	16,4%	9,1%	49,1%	20,0%	5,5%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	3	2	42	15	2	64
		Expected Count	6,6	2,9	37,5	15,4	1,7	64,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	4,7%	3,1%	65,6%	23,4%	3,1%	100,0%
	Tenho pouca habilidade	Count	14	7	95	37	3	156
		Expected Count	16,2	7,0	91,4	37,4	4,0	156,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	9,0%	4,5%	60,9%	23,7%	1,9%	100,0%
Total	Count	44	19	249	102	11	425	
	Expected Count	44,0	19,0	249,0	102,0	11,0	425,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	10,4%	4,5%	58,6%	24,0%	2,6%	100,0%	

Fonte: IBM (2012)

O maior destaque de frequência entre as variáveis produção escrita e acessar salas de bate-papo estão nas categorias não tem nenhuma habilidade e nunca (65,6%), ou seja, dos indivíduos que se declaram não ter nenhuma habilidade (produção escrita escrever) 65,6% nunca acessam salas de bate-papo.

Os valores das frequências, valores esperados e percentuais entre produção escrita e acessar salas de bate-papo, segmentados por instituição, estão expostos na matriz da tabela 56 seguinte.

TABELA 56 - Matriz do cruzamento das categorias para produção escrita e acessar salas de bate papo - frequências, valores esperados e percentuais para as categorias – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS								
		Acessar_salas_de_bate_papo					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	Bem	Count	7	1	61	24	1	94
		Expected Count	8,5	3,2	59,2	20,9	2,1	94,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	7,4%	1,1%	64,9%	25,5%	1,1%	100,0%
	Muito bem	Count	8	3	21	8	3	43
		Expected Count	3,9	1,5	27,1	9,6	1,0	43,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	18,6%	7,0%	48,8%	18,6%	7,0%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	2	2	31	7	0	42
		Expected Count	3,8	1,4	26,5	9,4	1,0	42,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	4,8%	4,8%	73,8%	16,7%	0,0%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	7	3	54	20	2	86
		Expected Count	7,8	2,9	54,2	19,1	1,9	86,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	8,1%	3,5%	62,8%	23,3%	2,3%	100,0%
Total	Count	24	9	167	59	6	265	
	Expected Count	24,0	9,0	167,0	59,0	6,0	265,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	9,1%	3,4%	63,0%	22,3%	2,3%	100,0%	

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ								
		Acessar_salas_de_bate_papo					Total	
		Às vezes	Geralmente	Nunca	Raramente	Sempre		
PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	Bem	Count	11	4	24	15	2	56
		Expected Count	7,0	3,5	28,7	15,1	1,8	56,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	19,6%	7,1%	42,9%	26,8%	3,6%	100,0%
	Muito bem	Count	1	2	6	3	0	12
		Expected Count	1,5	,8	6,2	3,2	,4	12,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	8,3%	16,7%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0%
	Não tenho nenhuma habilidade	Count	1	0	11	8	2	22
		Expected Count	2,8	1,4	11,3	5,9	,7	22,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	4,5%	0,0%	50,0%	36,4%	9,1%	100,0%
	Tenho muito pouca habilidade	Count	7	4	41	17	1	70
		Expected Count	8,8	4,4	35,9	18,8	2,2	70,0
		% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	10,0%	5,7%	58,6%	24,3%	1,4%	100,0%
Total	Count	20	10	82	43	5	160	
	Expected Count	20,0	10,0	82,0	43,0	5,0	160,0	
	% within PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER	12,5%	6,2%	51,2%	26,9%	3,1%	100,0%	

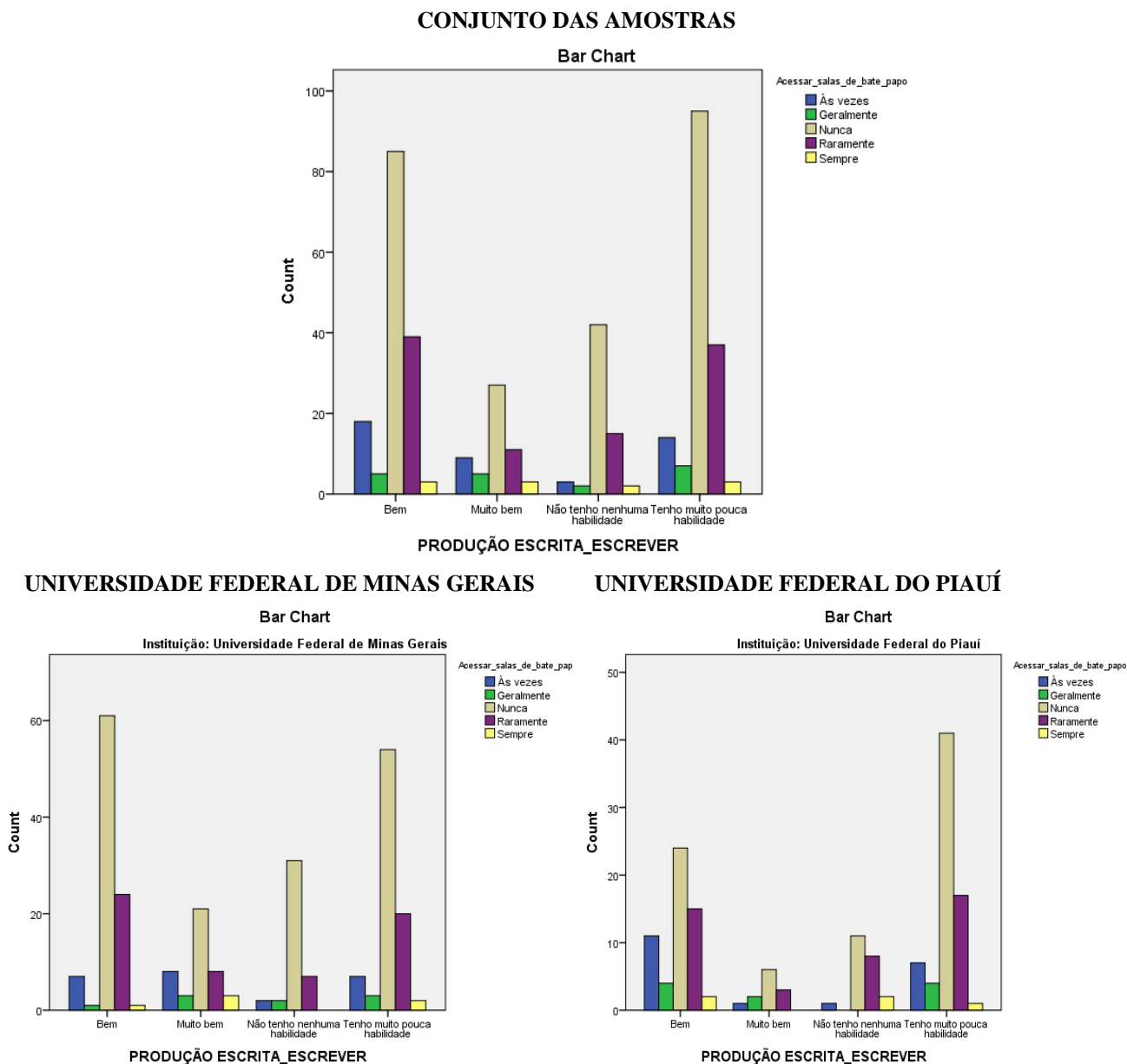
a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012)

Tanto para UFMG quanto para UFPI, em geral, ocorre nas categorias de produção escrita a prevalência de frequências na categoria nunca. As maiores frequências relativas estão nessa categoria, ou seja, por exemplo, 73,8% dos que afirmam não ter nenhuma habilidade em produção escrita na língua para UFMG, nunca acessa sala de bate-papo.

A distribuição das frequências para as categorias podem ser melhor visualizada graficamente. (figura 25)

FIGURA 25 – Frequência de produção escrita e acessar salas de bate papo – conjunto das amostras e UFPI e UFMG.



Fonte: IBM (2012)

Fica claro que em todas as categorias de produção escrita escrever, tanto para o conjunto da amostra, quanto para UFPI e UFMG separadamente, prevalece as frequências absolutas de nunca acessar salas de bate-papo. Isso corrobora para os resultados de não significância estatística da relação entre as duas variáveis (Tabela 57).

TABELA 57 – Coeficiente de contingência entre a produção escrita e acessar salas de bate papo – conjunto das amostras.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,441 ^a	12	,411
Likelihood Ratio	11,777	12	,464
N of Valid Cases	425		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

Symmetric Measures			
	Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,169	,411	
N of Valid Cases	425		

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Fonte: IBM (2012)

O valor da probabilidade do qui-quadrado de $0,411 > 0,05$ e para o coeficiente de contingência de 0,411 também maior que 0,05 evidencia que não há uma relação estatisticamente significativa entre produção escrita e acessar salas de bate-papo, considerando o conjunto da amostra.

Na análise separada por instituição, é perceptível que também não ocorre significância estatística para ambos os casos. (Tabela 58 seguinte)

TABELA 58 – teste qui-quadrado e coeficiente de contingência produção escrita e acessar salas de bate papo – UFMG e UFPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS				UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ			
Chi-Square Tests ^a - UFMG				Chi-Square Tests ^a - UFPI			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,203 ^b	12	,110	Pearson Chi-Square	13,479 ^b	12	,335
Likelihood Ratio	17,238	12	,141	Likelihood Ratio	13,885	12	,308
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95.				b. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.			
Symmetric Measures ^a - UFMG				Symmetric Measures ^a - UFPI			
	Value	Approx. Sig.			Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,254	,110		Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,279	,335	
N of Valid Cases	265			N of Valid Cases	160		
a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais				a. Instituição = Universidade Federal do Piauí			
b. Not assuming the null hypothesis.				b. Not assuming the null hypothesis.			
c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.				c. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Fonte: IBM (2012)

Os coeficientes de contingência baixos para UFMG (0,254) e para UFPI (0,279) não foram corroborados pelo teste de significância. Ou seja, não pode comprovar associação

entre as variáveis analisadas, nem de maneira agregadas para as amostras, nem separada por instituição.

Calculou-se ainda, como exercício metodológico, o coeficiente de Spearman para avaliar o grau de correlação entre as variáveis produção escrita na língua inglesa e as variáveis criar/editar páginas/blogs e/ou similares, acessar e-mail, jogar online e acessar salas de bate-papo. (Apêndice C).

6 CONCLUSÃO

Este capítulo, destinado às considerações finais, está dividido em duas seções. Na primeira, apresento um resumo dos resultados mais salientes, reportando-me às perguntas de pesquisa. Na segunda seção, saliento a contribuição do estudo para o ambiente educacional.

6.1 *RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA*

Em relação ao questionamento da primeira pergunta, “Que práticas sociais de linguagem (leitura, buscas, interações, em inglês) mediadas pela tecnologia, de estudantes universitários da UFMG e UFPI, são percebidas por eles próprios como indutivas de algum contato linguístico com a língua inglesa?”, os resultados dos testes estatísticos evidenciaram o seguinte:

1. Língua inglesa e ouvir música: houve uma tendência estatisticamente comprovada da UFPI a concordar que o inglês é essencial para ouvir e gostar de música, o que não aconteceu para os participantes da UFMG;

2. Língua inglesa e ver programas seriados e filmes: tanto para a UFPI, quanto para a UFMG, houve evidência estatística em concordar que o inglês é essencial para entender programas/seriados/filmes falados nesse idioma;

3. Língua inglesa e jogos eletrônicos: houve uma concordância da UFPI para a afirmativa o inglês é essencial para jogar jogos eletrônicos, enquanto para a UFMG não houve evidência estatística para a afirmativa;

4. Língua inglesa e comunicação com estrangeiros pela internet: foi comprovado que a UFPI e a UFMG concordam que o inglês é essencial para se comunicar com estrangeiros pela internet;

5. Língua inglesa e participação em redes sociais: os resultados foram similares para as duas instituições em discordar com a afirmação o inglês é essencial para participar de redes sociais.

Em relação à segunda pergunta, “Há associação significativa entre a prática de letramento digital dos universitários e sua vivência de contato linguístico com a língua inglesa?” os resultados obtidos evidenciaram:

1. Compreensão oral (ouvir, entender) com os artefatos tecnológicos: Ouvir rádio online – não houve associação estatisticamente significativa, tanto para a UFMG, quanto para

UFPI, entre as variáveis ter compreensão oral da língua inglesa e ouvir rádio online; jogar online – existiu uma associação, com significância estatística, entre as variáveis ter compreensão oral e jogar online, declarada pelos participantes, mesmo que fraca; assistir vídeo – houve associação estatisticamente significativa entre as variáveis compreensão oral e assistir vídeo para o conjunto das instituições;

2.Compreensão escrita (ler) com os artefatos tecnológicos: estudar e pesquisar online – comprovou significância estatística para a associação entre estudar e pesquisar online para ambas as instituições; acessar e-mail – verificou-se significância estatística para a associação entre a compreensão escrita e acessar e-mail tanto na UFPI, quanto na UFMG, entretanto em baixo grau; jogar online – Percebeu diferença entre a UFPI e UFMG. Os que se declararam muito bem na compreensão escrita na UFPI, sempre jogam online e na UFMG, nunca jogam. acessar salas de bate-papo –na UFMG, também na UFPI, ocorreu uma prevalência da categoria nunca. Nesse sentido, os testes estatísticos não comprovaram associação estatística na relação entre as variáveis.

3.Produção escrita (escrever) com os artefatos tecnológicos: criar/editar páginas/blogs e/ou similares – exibiu que, tanto para UFMG, quanto para a UFPI, houve associação significativa entre as declarações do indivíduo ter produção escrita na L2 e criar e editar páginas, blogs e similares. acessar e-mail – evidenciou uma associação fraca, com significância estatística, entre produção escrita e acessar e-mail, embora próxima do nível moderado, para ambas as amostras. jogar online – houve associação estatisticamente significativa entre produção escrita e jogar online para o conjunto das instituições. acessar salas de bate-papo – tornou evidente não haver uma relação estatisticamente significativa entre produção escrita e acessar salas de bate-papo, considerando o conjunto da amostra.

6.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Certamente, a presença tão acentuada das TICs no cotidiano tem proporcionado o ambiente educacional tem sido alvo de influências das TICs, uma vez que o computador e suas redes já fazem parte dos artefatos que acompanham os aprendizes e podem responder às suas necessidades de aprendizagem por meio de interação síncrona ou assíncrona mediada pela tecnologia. Levando esse debate para o contexto educacional, Demo (2007, p. 7) ressalta que é importante:

“[...] reconhecer que a marginalização digital [...] agrava a pobreza política: estar analfabeto não é apenas não saber ler, escrever e contar, é principalmente estar por fora do mundo digital, em especial das oportunidades de saber pensar mediadas por plataformas informacionais.”

Refletindo sobre as ideias apontadas pelo pesquisador acima e relacionando-a com a população universitária pesquisada podemos dizer que o uso não natural de alguns participantes, como por exemplo, aqueles que declararam ter muito pouca habilidade em produção escrita em inglês nunca acessam e-mail. Talvez na vivência escolar dos participantes desse estudo o uso de artefatos como instrumento pedagógico para facilitar aprendizagens não eram preponderantes.

Nesse contexto, investimento em políticas educacionais para a inclusão digital é obrigatório. Para Prensky (2001), o acesso à tecnologia digital é desigual por natureza, na medida em que há disponível uma gama variada de tecnologias para atender cada indivíduo/consumidor conforme as suas necessidades e recursos financeiros. Há, porém, segundo o autor, uma causa sutil operando na exclusão digital, qual seja, alguns educadores não fazem muito esforço para usar artefato tecnológico como recurso mediador de aprendizagem por ter pouca habilidade com a tecnologia, deixando faltar aos aprendizes mais acesso a tecnologias cognitivas nos ambientes escolares.

Espera-se que esta pesquisa inspire outros estudos que explorem outras utilizações de artefatos tecnológicos no desenvolvimento da competência comunicativa em inglês, em situações não formais, assim como iniciativas sejam tomadas para que diferenças socioeconômicas sejam neutralizadas também para os muros fora da universidade.

Há evidência empírica que dá suporte a conjectura colocada em Souza (2011) acerca da parte da população brasileira estudada nesta pesquisa estar inserida no círculo em expansão (KACHRU, 1992) na propagação da língua inglesa. Neste sentido, esta tese mostra que apesar das nítidas diferenças de acesso material aos artefatos de mediação tecnológica nos dois contextos universitários estudados, as diferenças de percepção sobre as duas populações observadas a interrelação entre a tecnologia de mediação e contato linguístico com o inglês são mínimas; e isto aponta que as possíveis diferenças socioeconômicas entre os dois estados são mitigadas entre o público que tem acesso a universidades federais no estudo apresentado.

REFERÊNCIAS

- ALATIS, James E.; Bautista, Ma. Lourdes S.; BERNIS, Margie. Reflections on World Englishes. *World Englishes*, Oxford, vol.25 n° 1, p.7-10, 2006.
- ALMEIDA, DILSO CORRÊA. Validade Ecológica de um simulador de voo para PC no uso de inglês como L2. Tese de Doutorado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. 157 p.
- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. 8. ed. New York: Arnold, 1997. 213 p.
- BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4.ed. New York: Multilingual Matters, 2008. 492 p.
- BENSO, Phil.; REINDERS, Hayo. Introduction. In: BENSO, Phil.; REINDERS, Hayo (Eds.). *Beyond the language classroom*. New York, Palgrave Macmillan, 2011. 208 p.
- BERGER, Arthur Asa. *Media and Communication Research Methods: An Introduction to Qualitative and Quantitative Approaches*. USA: Sage Publications, 2000.
- BERNIS, Margie. The presence of English: sociocultural, acquisitional, and media dimensions. In: BERNIS, Margie; BOT, Kees de; HASEBRINK, Uwe. *In the Presence of English: media and European youth*. New York: Springer, 2007. p.1-14.
- BERNIS, Margie; BOT, Kees de; HASEBRINK, Uwe. *In the Presence of English: media and European youth*. New York: Springer, 2007. 161 p.
- BOHN, Hilário I. O papel educacional do inglês e o seu status no Brasil. *World Englishes*, Oxford, vol. 22, n°. 2, p. 159-172, 2003.
- BOLFARINE, Heleno.; BUSSAB, Wilton de Oliveira. Elementos de Amostragem. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2005.
- BOLTON, Kingsley. World Englishes. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2006. 367-396 p.
- BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 79 p.
- BROWN, James Dean. *Using surveys in language programs*. 2.ed. USA: CUP, 2005.
- BRYAN, Guilherme. Vidente da mídia. *Revista da Cultura*. Brasília: Editora 46, p.40-41, maio 2011. Disponível em:
http://www.revistadacultura.com.br:8090/revista/rc46/inc_comum/revista_cultura_site_46.pdf
 Acesso em 15 set. 2012.
- COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*. Bill Cope & Mary Kalantzis (eds). London: Routledge, 2000. 350 p.

- COSCARELLI, Carla Viana. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, Júlio Cesar.; DIEB, Messias (Orgs.) Letramentos na web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012. 175 p.
- COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007. 462 p.
- COUTO, Hildo Honório do. Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009. 192 p.
- CRESWELL, J. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- CRYSTAL, David. *English as a Global language*. 6. ed. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 1-27.
- DANCEY, Christine P.; REIDY, John. Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DASCAL, Marcelo; DROR, Itiel E. the impacto f cognitive Technologies: towards a pragmatic approach. *Pragmatics & Cognition*, Oxford, Vol. 13, nº 3, p. 451 – 457, 2005.
- DEMO, Pedro. Marginalização Digital: Digital divide. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. 156 p.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Research methods in Applied linguistics*. Oxford: Oxford university press, 2007. 336 p.
- ERLING, Elizabeth J. Local identities, global connections: affinities to English among students at the Freie Universität Berlin. Oxford, *World Englishes*, vol.26, nº 2, p.111-130, 2007.
- ERLING, Elizabeth J. Globalization, English and the German university classroom: a sociolinguistic profile of students of English at the Freie Universität Berlin. 2004. 269 p. Tese (Doctor of Philosophy) – Department of Theoretical and Applied Linguistics, University of Edinburgh, Edimburgo, 2004. Disponível em: <<http://userpage.fu-berlin.de/~berling/Final%20Draft%20pdf.pdf>> Acesso em: 11 maio.2012.
- FARIA, Helen de Oliveira. *Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social orkut ao ensino da língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010. 130 f.
- FERGUSON, Charles. A. *National Sociolinguistic Profile Formulas. Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. Ed. William Bright. The Hague: Mouton 1975. 309-324.

FITZGERALD, Michael; DEBSKI, Robert. “internet use of polish by polish melburnians: implications for maintenance and teaching”. In: *Language Learning & Technology*, vol.10, n.1. Jan. 2006, p. 87-109.

GALLARDO, Bárbara Cristina. Práticas digitais interculturais em língua inglesa no facebook: um estudo exploratório. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina.

GIBSON, J.J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GOMES, Francisco Wellington Borges. Os textos na tela da tv: o papel da associação entre sons, imagens e legendas no ensino de línguas. *Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, UNITAU*. Volume 2, Número 1, 2010. p.53-66. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 12 março 2012.

GROSJEAN, François. *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010. 276 p.

GROSJEAN, François. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HOLLAN J.; HUTCHINS, E. KIRSH, D. Distributed Cognition: Toward a New foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, Vol. 7, No. 2, p. 174-196. 2000.

HUTCHINS, Edwin. *Cognition in the wild*. Londres: Mit Press, 1995.

HUTCHINS, Edwin. The role of cultural practices in the emergence of modern human intelligence. *Phil. Trans. R. Soc. B* **363**, 2011-2019. 2008.

IBM. SPSS Statistics. *Tabulação dos dados da pesquisa: Mediação tecnológica e uso da Língua Inglesa em dois contextos universitários brasileiros. Tese de doutorado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. 181p.* Versão 20 [S.I]: IBM, 2012.

INGREDE. Inglês em rede. Disponível em: <<http://ufmgvirtual.grude.ufmg.br/course/view.php?id=347510>>. Acesso em: 5 março 2012.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Cidades @**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em <<http://www.ibge.br>>. Acesso em: 01 fevereiro 2013.

IVKOVIC, Dejan.; LOTHERINGTON, Heather. Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape. In: *International Journal of Multilingualism*. Volume 6, Issue 1, Fevereiro 2009, pages 17-36. Disponível em 20 Mar 2009.

JOHNSON, Keith; JOHNSON Helen (Eds.). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, 2ª ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1999. 389 p.

KACHRU, Braj. B. *The Other Tongue: English Across Cultures*. 2 ed. USA: Illinois University, 1992. 384 p.

KACHRU, Braj. B. *The alchemy of English: the spread, functions, and models of non-native Englishes*. Urbana: University of Illinois Press. Illini Books edition, 1990. 200 p.

KOUTSSOGIANNIS, Dimitris.; MITSIKOPOULOU, Bessie. The internet as a Glocal Discourse Environment A Commentary on "Second Language Socialization in a Bilingual Chat Room" by Wan Shun Eva Lam and "Second Language Cyberhetic: A Study of Chinese L2 Writers in an Online Usenet Group" by Joel Bloch. In: *Language Learning & Technology*. Volume 8, Number 3, September 2004 pp. 83-89 Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol8num3/koutsogiannis/>>. Acesso em: 10 abril 2010.

LAMB, Terry; REINDERS, Hayo. Learner independence in language teaching: a concept of change. In: FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES. Belgrave:FIPLV, 2005. p.225-239.

LAMY, Marie-Noëlle; HAMPEL, Regine. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

LAM, W.S.E. Second language socialization in a bilingual chat room: global and local considerations. *Language Learning and Technology*, vol.8, p.44-65, 2004. Disponível em <<http://lt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html>>. Acesso em: 05 agosto 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Sampling "the New" in new literacies*. In: KNOBEL, Michel; LANKSHEAR, Colin.(Ed.) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. 251 p.

LEPPÄNEN, Sirpa. Youth language in media contexts: insights into the functions of English in Finland. *World Englishes*, Oxford, vol. 26, nº2, p.149-169, 2007.

LEVINE, Stephan.; KREHBIEL e BERENSON. *Estatística: teoria e aplicações usando o Microsoft Excel em português*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005. 819 p.

LIRA, SACHIKO ARAKI. *Análise de associação: abordagem teórica e de construção dos coeficientes com aplicações*. Curitiba, 2004. Dissertação (mestrado), UFPR.

MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006.

MORAHAN-MARTIN, Janet. The gender gap in internet use: why men use the internet more than women: a literature review. *Cyber Psychology & Behavior*, Mary Ann Liebert Inc., v.1, n.1, p.3-10, 1998.

MONTGOMERY, Kathryn. Youth and Digital Media: a policy research agenda. *Journal of adolescent health*, Washington, Dc, v. 27 S, n. 2, p. 61-68, agosto, 2000.

MUIJS, Daniel. *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd. 2004. 240 p.

MURPHEY, Tim. Gracias a La vida – musica que me há dado tanto: songs as scaffolded-languaging for SLA. In: HERMONT, Arabie B.; ESPÍRITO SANTO, Rosana S.; CAVALCANTE, Sandra M. S. (orgs.). *Linguagem e Cognição – Diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUC-MINAS, 2010. p. 241-255.

- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Affordances for language learning beyond the classroom. 2011, p. 59-71. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. Beyond the language classroom. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/beyond.pdf> >. Acesso em: 30 junho 2010.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER. S. M. G. C. (Org.). *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-46. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2012.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Interaction and second language acquisition: an ecological perspective. 2010. Trabalho apresentado no evento sobre interação na UNISINOS. Disponível em : < <http://www.veramenezes.com/interactionvera.pdf>> . Acesso em: 12 maio 2012.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa*. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009, p. 151-161.
- PAIVA, V.L.M.O.; PAGANO, A.S. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: AMMON, Ulrich (ed.). *The dominance of English as a language of science*. Mouton de Gruyter. 2001. p. 425-445.
- POCHMANN, M. (Org.) ; AMORIM, Ricardo (Org.) . *Atlas da Exclusão Social no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Volume 1.
- POCHMANN, M. (Org.) ; BARBOSA, A. (Org.) ; SILVA, Ronnie (Org.) ; PEREIRA, M. A. (Org.) ; PONTE, V. (Org.) . *Atlas de Exclusão Social - Agenda não Liberal da Inclusão Social*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 5.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. NCB University Press Vol. 9 No. 5 . October 2001
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?. On the Horizon. NCB University Press Vol. 9 No. 6 . December 2001
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Ives.; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.
- REN, Y., WARSCHAUER, M., LIND, S., JENNEWINE, L. (2009). Technology and English language teaching in Brazil. In: *Letras e Letras*, 25(2), 235-254. . Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_bio.php> Acesso em: 24 abril 2012.
- ROGERS, Y. *A brief introduction to Distributed Cognition*. Brighton: University of Sussex, 1997.
- ROGERS, Y. Distributed Cognition and Communication. In: BROWN, Keith (Ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier. 2006. p.181-202.

SANTOS, Vinícius Rodrigues Figueiredo. *Os jogos mmorpg como auxiliares no processo de aquisição de língua inglesa*. 2011. 121 p. Dissertação de mestrado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SCARAMUCCI, M.V.R. *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. 1995. Tese de Doutorado.

SILVA, Ana Claudia Oliveira. *Perguntas da pesquisa aplicadas através de questionário na pesquisa: Mediação tecnológica e uso da Língua Inglesa em dois contextos universitários brasileiros*. Tese de doutorado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. 181p. Teresina, 2012a. Arquivo pessoal (mídia eletrônica Word).

SILVA, Ana Claudia Oliveira. *Tabelas construídas com referência a base de dados coletada na UFPI e UFMG através do software surveygizmo em 2011 e 2012 para a pesquisa: Mediação tecnológica e uso da Língua Inglesa em dois contextos universitários brasileiros*. Tese de doutorado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. 181p. Teresina, 2012b. Arquivo pessoal (mídia eletrônica Word, Excel, SPSS).

SILVA, Ana Claudia Oliveira. *E-mail convite enviado para os estudantes da UFPI para responder ao questionário da pesquisa Mediação tecnológica e uso da Língua Inglesa em dois contextos universitários brasileiros*. Tese de doutorado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. 181p. Mensagem enviada por <anaclaudia.ufpi@gmail.com>. em 13 abril 2011.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

SOUZA, Ricardo A. *Aprendizagem de Línguas em Tandem: Estudo da Telecolaboração através da Comunicação Mediada pelo Computador*. Tese de Doutorado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. 269 p.

SOUZA, Ricardo Augusto, ALMEIDA, Dilso Correa. Mediação tecnológica e experiências linguísticas emergentes: Uma proposta de leitura a partir da Teoria da Cognição Distribuída. *Revista Contextos Linguísticos*. No. 5., p. 77-93. 2011.

SOUZA, Ricardo Augusto. “Uma Reflexão da Construção do Conhecimento na Investigação do Ensino de Línguas”. In: *Estudos Anglo-Americanos*. N. 20-30. ABRAPUI. 2006. p. 163 – 183.

SOUZA, Ricardo Augusto. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: Um estranho caso de alienação. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 133-146.

SURVEYGIZMO. Web-based software company. Boulder, Colorado, 2006. Disponível em: <http://www.surveygizmo.com/>. Acesso em: março 2011-2012.

SZÉKELY, Levente.; NAGY, Ádám. Online Youth Work and eYouth - a guide to the world of the digital natives. *Children and Youth Services Review*, v. 33, p. 2186-2197, 2011. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/chilyouth>. Acesso em: 30 ago. 2012.

THURLOW, C.; McKAY, S. Profiling “new” communication technologies in adolescence. *Journal of Language and Social Psychology*. v. 22, n.1, p. 94-103, 2003. Disponível em: <jls.sagepub.com> Acesso em: CAPES 20 out. 2010.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VELEZ-RENDON, Gloria. English in Colombia: a sociolinguistic profile. *World Englishes*, Oxford, vol. 22, n°2, p.185-198, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

WARSCHAUER, M. Digital divide. In Bates, M. J. & Maack, M. N. (Eds.), *Encyclopedia of library and information sciences*, Vol. 2, 3.ed. (pp. 1551-1556). New York: CRC Press. 2010. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_bio.php> Acesso em: 24 abril 2012.

WARSCHAUER, M., & MATUCHNIAK, T. New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1),179-225. 2010. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_bio.php> Acesso em: 24 abril 2012.

WARSCHAUER, M., BLACK, R., CHOU, Y.-L. Online Englishes. in A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 490-505). New York: Routledge. 2010. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_bio.php> Acesso em: 24 abril 2012.

WARSCHAUER, M., DE FLORIO-HANSEN, I. Multilingualism, identity, and the internet. In A. Hu and I. De Florio-Hansen (Eds), *Multiple identity and multilingualism* (pp. 155-179). Tübingen: Stauffenburg. 2003. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_bio.php> Acesso em: 24 abril 2012.

WARSCHAUER, M. Reconceptualizing the digital divide. *First Monday*, n° 7, Vol. 7. 2002.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. 5 ed. London: Mouton & CO, 1967. 148 p.

ZIGLARI, L. Affordance and second language acquisition. *European Journal of Scientific Research*. v.23, n.3. p.373-379, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Correlação não paramétrica de Spearman entre Compreensão oral e ouvir rádio, jogar e assistir vídeos online – conjunto da amostra e instituições.

CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES						
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR_numero	Ouvir_Rádio_Online_numero	Jogar_Online_numero	Assistir_Vídeos_Online_numero	
Spearman's rho	COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR_numero	Correlation Coefficient	1,000	,123**	,256**	,427**
		Sig. (1-tailed)	.	,006	,000	,000
		N	425	425	425	425
	Ouvir_Rádio_Online_numero	Correlation Coefficient	,123**	1,000	,229**	,332**
		Sig. (1-tailed)	,006	.	,000	,000
		N	425	425	425	425
	Jogar_Online_numero	Correlation Coefficient	,256**	,229**	1,000	,396**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	425	425	425	425
	Assistir_Vídeos_Online_numero	Correlation Coefficient	,427**	,332**	,396**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	425	425	425	425

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

INSTITUIÇÃO = UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS						
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR_numero	Ouvir_Rádio_Online_numero	Jogar_Online_numero	Assistir_Vídeos_Online_numero	
Spearman's rho	COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR_numero	Correlation Coefficient	1,000	,112*	,260**	,456**
		Sig. (1-tailed)	.	,034	,000	,000
		N	265	265	265	265
	Ouvir_Rádio_Online_numero	Correlation Coefficient	,112*	1,000	,257**	,350**
		Sig. (1-tailed)	,034	.	,000	,000
		N	265	265	265	265
	Jogar_Online_numero	Correlation Coefficient	,260**	,257**	1,000	,365**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	265	265	265	265
	Assistir_Vídeos_Online_numero	Correlation Coefficient	,456**	,350**	,365**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	265	265	265	265

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

INSTITUIÇÃO = UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ						
		COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR_numero	Ouvir_Rádio_Online_numero	Jogar_Online_numero	Assistir_Vídeos_Online_numero	
Spearman's rho	COMPREENSÃO_ORAL_OUVIR_numero	Correlation Coefficient	1,000	,169*	,364**	,439**
		Sig. (1-tailed)	.	,017	,000	,000
		N	160	160	160	160
	Ouvir_Rádio_Online_numero	Correlation Coefficient	,169*	1,000	,189**	,301**
		Sig. (1-tailed)	,017	.	,008	,000
		N	160	160	160	160
	Jogar_Online_numero	Correlation Coefficient	,364**	,189**	1,000	,443**
		Sig. (1-tailed)	,000	,008	.	,000
		N	160	160	160	160
	Assistir_Vídeos_Online_numero	Correlation Coefficient	,439**	,301**	,443**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	160	160	160	160

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE B - Correlação não paramétrica de Spearman entre Compreensão escrita e estudar e pesquisar online, acessar e-mail, jogar online e acessar salas de bate-papo – conjunto da amostra e instituições .

CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES							
		COMPREENSÃO_ESCRITA_LER_numero	Estudar_e_pesquisar_online_numero	Acessar_e-mail_numero	Jogar_online_numero	Acessar_salas_de_bate_papo_numero	
Spearman's rho	COMPREENSÃO_ESCRITA_LER_numero	Correlation Coefficient	1,000	,325**	,206**	,261**	,026
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,000	,000	,296
		N	425	425	425	425	425
	Estudar_e_pesquisar_online_numero	Correlation Coefficient	,325**	1,000	,616**	,244**	,254**
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	425	425	425	425	425
	Acessar_e-mail_numero	Correlation Coefficient	,206**	,616**	1,000	,317**	,376**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	425	425	425	425	425
	Jogar_online_numero	Correlation Coefficient	,261**	,244**	,317**	1,000	,299**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
		N	425	425	425	425	425
Acessar_salas_de_bate_papo_numero	Correlation Coefficient	,026	,254**	,376**	,299**	1,000	
	Sig. (1-tailed)	,296	,000	,000	,000	.	
	N	425	425	425	425	425	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

INSTITUIÇÃO = UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS							
		COMPREENSÃO_ESCRITA_LER_numero	Estudar_e_pesquisar_online_numero	Acessar_e-mail_numero	Jogar_online_numero	Acessar_salas_de_bate_papo_numero	
Spearman's rho	COMPREENSÃO_ESCRITA_LER_numero	Correlation Coefficient	1,000	,346**	,274**	,287**	,035
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,000	,000	,288
		N	265	265	265	265	265
	Estudar_e_pesquisar_online_numero	Correlation Coefficient	,346**	1,000	,638**	,231**	,266**
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	265	265	265	265	265
	Acessar_e-mail_numero	Correlation Coefficient	,274**	,638**	1,000	,292**	,401**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	265	265	265	265	265
	Jogar_online_numero	Correlation Coefficient	,287**	,231**	,292**	1,000	,287**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
		N	265	265	265	265	265
Acessar_salas_de_bate_papo_numero	Correlation Coefficient	,035	,266**	,401**	,287**	1,000	
	Sig. (1-tailed)	,288	,000	,000	,000	.	
	N	265	265	265	265	265	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

INSTITUIÇÃO = UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ							
		COMPREENSÃO_ESCRITA_LER_numero	Estudar_e_pesquisar_online_numero	Acessar_e-mail_numero	Jogar_online_numero	Acessar_salas_de_bate_papo_numero	
Spearman's rho	COMPREENSÃO_ESCRITA_LER_numero	Correlation Coefficient	1,000	,308**	,122	,297**	,062
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,061	,000	,218
		N	160	160	160	160	160
	Estudar_e_pesquisar_online_numero	Correlation Coefficient	,308**	1,000	,578**	,252**	,233**
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,000	,001	,001
		N	160	160	160	160	160
Acessar_e-mail_numero	Correlation Coefficient	,122	,578**	1,000	,330**	,328**	
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	

	Sig. (1-tailed)	,061	,000	.	,000	,000
	N	160	160	160	160	160
Jogar_online_numero	Correlation Coefficient	,297**	,252**	,330*	1,000	,283**
	Sig. (1-tailed)	,000	,001	,000	.	,000
	N	160	160	160	160	160
Acessar_salas_de_bate_papo_numero	Correlation Coefficient	,062	,233**	,328*	,283**	1,000
	Sig. (1-tailed)	,218	,001	,000	,000	.
	N	160	160	160	160	160

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE C - Correlação não paramétrica de Spearman entre Produção escrita escrever e criar e editar páginas / blogs e/ou similares, acessar e-mail, joga online e acessar salas de bate-papo – conjunto da amostra e instituições .

		PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER_numero	Criar_editarPáginas_blogseouSimilares_numero	Acessar_e-mail_numero	Jogar_online_numero	Acessar_salas_de_bate_papo_numero	
Spearman's rho	PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER_numero	Correlation Coefficient	1,000	,170**	,244**	,259**	,111*
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,000	,000	,011
		N	425	425	425	425	425
	Criar_editarPáginas_blogseouSimilares_numero	Correlation Coefficient	,170**	1,000	,417**	,357**	,476**
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	425	425	425	425	425
	Acessar_e-mail_numero	Correlation Coefficient	,244**	,417**	1,000	,317**	,376**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	425	425	425	425	425
	Jogar_online_numero	Correlation Coefficient	,259**	,357**	,317**	1,000	,299**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
		N	425	425	425	425	425
	Acessar_salas_de_bate_papo_numero	Correlation Coefficient	,111*	,476**	,376**	,299**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,011	,000	,000	,000	.
		N	425	425	425	425	425

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

INSTITUIÇÃO = UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS							
		PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER_numero	Criar_editarPáginas_blogseouSimilares_numero	Acessar_e-mail_numero	Jogar_online_numero	Acessar_salas_de_bate_papo_numero	
Spearman's rho	PRODUÇÃO ESCRITA_ESCREVER_numero	Correlation Coefficient	1,000	,184**	,260**	,267**	,133*
		Sig. (1-tailed)	.	,001	,000	,000	,015
		N	265	265	265	265	265
	Criar_editarPáginas_blogseouSimilares_numero	Correlation Coefficient	,184**	1,000	,445**	,404**	,502**
		Sig. (1-tailed)	,001	.	,000	,000	,000
		N	265	265	265	265	265
	Acessar_e-mail_numero	Correlation Coefficient	,260**	,445**	1,000	,292**	,401**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	265	265	265	265	265
	Jogar_online_numero	Correlation Coefficient	,267**	,404**	,292**	1,000	,287**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
		N	265	265	265	265	265
	Acessar_salas_de_bate_papo_numero	Correlation Coefficient	,133*	,502**	,401**	,287**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,015	,000	,000	,000	.
		N	265	265	265	265	265

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

a. Instituição = Universidade Federal de Minas Gerais

INSTITUIÇÃO = UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ							
		PRODUÇÃO ESCRITA_ ESCREVER_ numero	Criar_editarPáginas _blogseouSimilares _numero	Acessar_ e-mail_ numero	Jogar_ online_ numero	Acessar_salas_ de_bate_papo_ numero	
Spearman's rho	PRODUÇÃO ESCRITA_ESCRE VER_numero	Correlation	1,000	,190**	,247**	,305**	,114
		Coefficient					
		Sig. (1-tailed)	.	,008	,001	,000	,076
		N	160	160	160	160	160
	Criar_editarPáginas _blogseouSimilares _numero	Correlation	,190**	1,000	,380**	,252**	,432**
		Coefficient					
		Sig. (1-tailed)	,008	.	,000	,001	,000
		N	160	160	160	160	160
	Acessar_e- mail_numero	Correlation	,247**	,380**	1,000	,330**	,328**
		Coefficient					
		Sig. (1-tailed)	,001	,000	.	,000	,000
		N	160	160	160	160	160
	Jogar_online_ume ro	Correlation	,305**	,252**	,330**	1,000	,283**
		Coefficient					
		Sig. (1-tailed)	,000	,001	,000	.	,000
	N	160	160	160	160	160	
Acessar_salas_de_b ate_papo_numero	Correlation	,114	,432**	,328**	,283**	1,000	
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)	,076	,000	,000	,000	.	
	N	160	160	160	160	160	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

a. Instituição = Universidade Federal do Piauí

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE D – Autoavaliação da compreensão oral em LI mediada por TICs

Tarefas da internet usando o Inglês	UFPI (n=160)				UFMG (n=265)			
	Compreensão Oral				Compreensão Oral			
	Bem	Muito bem	Não tem habilidade	Tem pouca habilidade	Bem	Muito bem	Não tem habilidade	Tem pouca habilidade
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Ouvir rádio online								
Nunca	10(18,9)	5(9,4)	5(9,4)	33(62,3)	30(31,3)	18(18,8)	14(14,6)	34(35,4)
Raramente	11(27,5)	6(15)	4(10)	19(47,5)	22(37,9)	17(29,3)	4(6,9)	15(25,9)
Às vezes	13(34,2)	2(5,3)	5(13,2)	18(47,4)	20(32,3)	13(21)	5(8,1)	24(38,7)
Geralmente	9(50)	1(5,6)	1(5,6)	7(38,9)	9(27,3)	12(36,4)	2(6,1)	10(30,3)
Sempre	6(54,5)	2(18,2)	0(0)	3(27,3)	6(40)	4(26,7)	1(6,7)	4(26,7)
Jogar online								
Nunca	8(18,2)	1(2,3)	8(18,2)	27(61,4)	36(29,3)	19(15,4)	14(11,4)	54(43,9)
Raramente	10(30,3)	2(6,1)	4(12,1)	17(51,5)	16(36,4)	12(27,3)	5(11,4)	11(25)
Às vezes	9(28,1)	4(12,5)	3(9,4)	16(50)	9(27,3)	9(27,3)	3(9,1)	12(36,4)
Geralmente	10(34,5)	6(20,7)	0(0)	14(44,8)	15(45,5)	10(30,3)	1(3)	7(21,2)
Sempre	12(54,5)	3(13,6)	0(0)	7(31,8)	11(35,5)	14(45,2)	3(9,7)	3(9,7)
Assistir vídeos online								
Nunca	1(11,1)	0(0)	2(22,2)	6(66,7)	7(20,6)	2(5,9)	10(29,4)	15(44,1)
Raramente	2(11,8)	0(0)	5(29,4)	10(58,8)	12(37,5)	0(0)	3(9,4)	17(53,1)
Às vezes	9(17,3)	4(7,7)	7(13,5)	32(61,5)	21(31,8)	10(15,2)	10(15,2)	25(37,9)
Geralmente	18(47,4)	4(10,5)	1(2,6)	15(39,5)	25(34,7)	25(34,7)	2(2,8)	20(27,8)
Sempre	19(43,2)	8(18,2)	0(0)	17(38,6)	22(36,7)	27(45)	1(1,7)	10(16,7)

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE E – Autoavaliação da compreensão escrita em LI mediada por TICs

Tarefas da internet usando o Inglês	UFPI (n=160)				UFMG (n=265)			
	Compreensão Escrita				Compreensão Escrita			
	Bem	Muito bem	Não tem habilidade	Tem pouca habilidade	Bem	Muito bem	Não tem habilidade	Tem pouca habilidade
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Estudar e pesquisar online								
Nunca	3(50)	0(0)	1(16,7)	2(33,3)	4(19)	3(14,3)	4(19)	10(47,6)
Raramente	10(55,6)	1(5,6)	2(11,1)	5(27,8)	16(50)	4(12,5)	2(6,3)	10(31,3)
Às vezes	20(45,5)	4(9,1)	1(2,3)	19(43,2)	36(52,9)	20(29,4)	2(2,9)	10(14,7)
Geralmente	30(56,6)	12(22,6)	2(3,8)	9(17)	37(46,3)	33(41,3)	3(3,8)	7(8,8)
Sempre	15(38,5)	16(41)	4(10,3)	4(10,3)	24(38,1)	32(50,8)	0(0)	7(11,1)
Acessar e-mail								
Nunca	11(39,3)	4(14,3)	3(10,7)	10(35,7)	32(41,6)	14(18,2)	7(9,1)	24(31,2)
Raramente	17(54,8)	4(12,9)	0(0)	10(32,3)	23(50)	15(32,6)	1(2,2)	7(15,2)
Às vezes	23(47,9)	12(25)	0(0)	13(27,1)	29(53,7)	22(40,7)	0(0)	3(5,6)
Geralmente	12(54,5)	6(27,3)	1(4,5)	3(13,6)	13(35,1)	20(54,1)	1(2,7)	3(8,1)
Sempre	15(48,4)	7(22,6)	6(19,4)	3(9,7)	20(40)	21(42)	2(4)	7(14)
Jogar online								
Nunca	21(47,7)	4(9,1)	3(6,8)	16(36,4)	58(47,2)	30(24,4)	7(5,7)	28(22,8)
Raramente	23(69,7)	49(12,1)	0(0)	6(18,2)	23(52,3)	12(27,3)	2(4,5)	7(15,9)
Às vezes	14(43,8)	3(9,4)	5(15,6)	10(31,3)	13(39,4)	14(42,4)	1(3)	5(15,2)
Geralmente	14(48,3)	8(27,6)	1(3,4)	6(20,7)	17(51,5)	14(42,4)	0(0)	2(6,1)
Sempre	6(27,3)	14(63,6)	1(4,5)	1(4,5)	6(19,4)	22(71)	1(3,2)	2(6,5)
Acessar salas de bate papo								
Nunca	41(50)	16(19,5)	6(7,3)	19(23,2)	69(41,3)	59(35,3)	7(4,2)	32(19,2)

Raramente	21(48,8)	6(14)	2(4,7)	14(32,6)	34(57,6)	16(27,1)	2(3,4)	7(11,9)
Às vezes	11(55)	5(25)	0(0)	4(20)	8(34,8)	10(43,5)	1(4,3)	4(17,4)
Geralmente	3(30)	5(50)	1(10)	1(10)	4(44,4)	4(44,4)	1(11,1)	0(0)
Sempre	2(40)	1(20)	1(20)	1(20)	2(33,3)	3(50)	0(0)	1(16,7)

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE F – Autoavaliação da produção escrita em LI mediada por TICs

Tarefas da internet usando o Inglês	UFPI (n=160)				UFMG (n=265)			
	Produção Escrita				Produção Escrita			
	Bem	Muito bem	Não tem habilidade	Tem pouca habilidade	Bem	Muito bem	Não tem habilidade	Tem pouca habilidade
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Criar/editar páginas/blogs e/ou similares								
Nunca	20(30,8)	5(7,7)	11(16,9)	29(44,6)	49(39,2)	8(6,4)	21(16,8)	47(37,6)
Raramente	7(18,9)	2(5,4)	8(21,6)	20(54,1)	24(37,5)	11(17,2)	10(15,6)	19(29,7)
Às vezes	21(55,3)	1(2,6)	2(5,3)	14(36,8)	9(24,3)	12(32,4)	6(16,2)	10(27)
Geralmente	5(33,3)	2(13,3)	1(6,7)	7(46,7)	8(33,3)	8(33,3)	5(20,8)	3(12,5)
Sempre	3(60)	2(40)	0(0)	0(0)	4(28,6)	4(28,6)	0(0)	6(42,9)
Acessar e-mail								
Nunca	5(17,9)	0(0)	6(21,4)	17(60,7)	25(32,5)	2(2,6)	21(27,3)	29(37,7)
Raramente	12(38,7)	1(3,2)	6(19,4)	12(38,7)	19(41,3)	6(13)	6(13)	15(32,6)
Às vezes	15(31,3)	4(8,3)	5(10,4)	24(50)	17(31,5)	14(25,9)	6(11,1)	17(31,5)
Geralmente	10(45,5)	5(22,7)	0(0)	7(31,8)	18(48,6)	7(18,9)	3(8,1)	9(24,3)
Sempre	14(45,2)	2(6,5)	5(16,1)	10(32,3)	15(30)	14(28)	6(12)	15(30)
Jogar online								
Nunca	10(22,7)	2(4,5)	12(27,3)	20(45,5)	38(30,9)	11(8,9)	24(19,5)	50(40,7)
Raramente	13(39,4)	2(6,1)	4(12,1)	14(42,4)	19(43,2)	6(13,6)	8(18,2)	11(25)
Às vezes	10(31,3)	1(3,1)	6(18,8)	15(16,9)	6(18,2)	10(30,3)	3(9,1)	14(42,4)
Geralmente	10(34,5)	4(13,8)	0(0)	15(51,7)	17(51,5)	5(15,2)	4(12,1)	7(21,1)
Sempre	13(59,1)	3(13,6)	0(0)	6(27,3)	14(45,2)	11(35,5)	3(9,7)	3(9,7)
Acessar salas de bate-papo								
Nunca	24(29,3)	6(7,3)	11(13,4)	41(50)	61(36,5)	21(12,6)	31(18,6)	54(32,3)
Raramente	15(34,9)	3(7)	8(18,6)	17(39,5)	24(40,7)	8(13,6)	7(11,9)	20(33,9)
Às vezes	11(55)	1(5)	1(5)	7(35)	7(30,4)	8(34,8)	2(8,7)	6(26,1)
Geralmente	4(40)	2(20)	0(0)	4(40)	1(11,1)	3(33,3)	2(22,2)	3(33,3)
Sempre	2(40)	0(0)	2(40)	1(20)	1(16,7)	3(50)	0(0)	2(33,3)

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE G - Descrição da amostra do posicionamento quanto ao uso do inglês, com relação a renda familiar, dos alunos da UFPI e UFMG.

Posicionamento quanto ao uso do Inglês	UFPI (n=160)						UFMG (n=265)					
	Até 2 salários	Entre 2 e 4 salários	Entre 4 e 6 salários	Entre 6 e 10 salários	Acima de 10 salários	Não sei informar	Até 2 salários	Entre 2 e 4 salários	Entre 4 e 6 salários	Entre 6 e 10 salários	Acima de 10 salários	Não sei informar
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)

Essencial para manejar melhor o computador

Discordo Totalmente	5(10,9)	2(4,7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(6,7)	3(6,4)	4(6,9)	0(0)	0(0)	0(0)
Discordo Parcialmente	10(21,7)	7(16,3)	7(28)	1(6,3)	0(0)	0(0)	5(33,3)	12(25,5)	11(19)	7(12,5)	5(9,4)	4(11,1)
Concordo	7(15,2)	10(23,3)	7(28)	5(31,3)	4(30,8)	7(41,2)	2(13,3)	13(27,7)	19(32,8)	16(28,6)	16(30,2)	19(52,8)
Concordo Parcialmente	11(23,9)	8(18,6)	4(16)	3(18,8)	1(7,7)	4(23,5)	4(26,7)	10(21,3)	9(15,5)	10(17,9)	15(28,3)	6(16,7)
Concordo Plenamente	13(28,3)	16(37,2)	7(28)	7(43,8)	8(61,5)	6(35,3)	3(20)	9(19,1)	15(25,9)	22(39,3)	17(32,1)	7(19,4)

Essencial para a educação superior

Discordo Totalmente	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2,1)	0(0)	0(0)	2(3,8)	1(2,8)
Discordo Parcialmente	4(8,7)	2(4,7)	0(0)	2(12,5)	0(0)	0(0)	5(33,3)	3(6,4)	5(8,6)	3(5,4)	2(3,8)	2(5,6)
Concordo	12(26,1)	7(16,3)	4(16)	3(18,8)	4(30,8)	2(11,8)	2(13,3)	12(25,5)	19(32,8)	8(14,3)	6(11,3)	14(38,9)
Concordo Parcialmente	8(17,4)	8(18,6)	7(28)	3(18,8)	3(23,1)	5(29,4)	2(13,3)	8(17)	12(20,7)	14(25)	16(30,2)	7(19,4)
Concordo Plenamente	22(47,8)	26(60,5)	14(56)	8(50)	6(46,2)	10(58,8)	6(40)	23(48,9)	22(37,9)	30(53,6)	27(50,9)	12(33,3)

Essencial para aumentar chance de trabalhar

Discordo Totalmente	0(0)	1(2,3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2,1)	0(0)	1(1,8)	0(0)	0(0)
Discordo Parcialmente	1(2,2)	4(9,3)	0(0)	2(12,5)	0(0)	0(0)	2(13,3)	3(6,4)	4(6,9)	3(5,4)	3(5,7)	1(2,8)
Concordo	7(15,2)	10(23,3)	5(20)	3(18,8)	2(15,4)	2(11,8)	5(33,3)	7(14,9)	12(20,7)	5(8,9)	4(7,5)	9(25)
Concordo Parcialmente	11(23,9)	7(16,3)	5(20)	2(12,5)	2(15,4)	3(17,6)	0(0)	6(12,8)	9(15,5)	10(17,9)	12(22,6)	4(11,1)
Concordo Plenamente	27(58,7)	21(48,8)	15(60)	9(56,3)	9(69,2)	12(70,6)	8(53,3)	30(63,8)	33(56,9)	36(64,3)	34(64,2)	22(61,1)

Essencial para fazer leituras de interesse profissional

Discordo Totalmente	1(2,2)	1(2,3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(6,7)	1(2,1)	1(1,7)	1(1,8)	1(1,9)	0(0)
Discordo Parcialmente	2(4,3)	2(4,7)	0(0)	1(6,3)	1(7,7)	0(0)	3(20)	4(8,5)	3(5,2)	5(8,9)	4(7,5)	1(2,8)
Concordo	16(34,8)	5(11,6)	8(32)	3(18,8)	3(23,1)	4(23,5)	2(13,3)	11(23,4)	16(27,6)	3(5,4)	7(13,2)	14(38,9)
Concordo Parcialmente	3(6,5)	8(18,6)	3(12)	3(18,8)	1(7,7)	4(23,5)	2(13,3)	7(14,9)	11(19)	8(14,3)	14(26,4)	4(11,1)
Concordo Plenamente	24(52,2)	27(62,8)	14(56)	9(56,3)	8(61,5)	9(52,9)	7(46,7)	24(51,1)	27(46,6)	38(67,9)	27(50,9)	17(47,2)

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE H – Perfil dos alunos da UFPI, com o gênero, sobre artefatos que podem influenciar no aprendizado do inglês

Quadro 1: Perfil do alunos da UFPI, com o gênero, sobre artefatos que podem influenciar no aprendizado do inglês

Influência na aprendizagem da língua Inglesa	Masculino										Feminino									
	Vital		Importante		Ocasionalmente útil		Sem grande impacto		Não teve influência na aprendizagem		Vital		Importante		Ocasionalmente útil		Sem grande impacto		Não teve influência na aprendizagem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Contato com música	25	30,5	64	41,5	14	17,1	5	6,1	4	4,9	28	35,9	32	41,0	12	14,5	3	3,8	3	3,8
Leitura de livros, revista e/ou jornal	26	31,7	32	39,0	15	18,3	2	2,4	7	8,5	24	30,8	41	52,6	8	10,3	3	3,8	2	2,6
Assistir filmes ou programa de TV	25	30,5	38	46,3	16	15,9	3	3,7	3	3,7	25	32,1	28	48,7	9	11,5	1	1,3	5	6,4
Recursos da Internet	25	30,5	43	52,4	11	13,4	1	1,2	2	2,4	16	20,5	48	61,5	12	15,4	0	0	12	15,4
Jogar jogos eletrônicos	18	22	29	35,4	17	20,7	8	9,8	10	12,2	4	5,1	15	19,2	24	30,8	16	20,5	19	24,4
Fazer cursos de inglês (escola de idiomas, curso de extensão, etc)	37	45,1	26	31,7	10	12,2	1	1,2	8	9,8	34	43,6	34	44,9	0	0,0	0	0,0	9	11,5
Aula de Inglês no ensino fundamental	12	14,6	33	40,0	19	23,2	16	19,5	2	2,4	15	19,2	40	51,3	9	11,5	8	10,3	6	7,7
Usar o inglês ao invés do português nas interações (língua escrita e/ou oral)	15	18,3	27	32,9	20	24,4	10	12,2	10	12,2	12	15,4	35	44,9	18	23,1	9	11,5	4	5,1
Experiência de viver ou visitar um país para aprender/ melhorar o seu inglês	44	53,7	32	39	4	4,9	0	0,0	2	2,4	40	51,3	35	44,9	2	2,6	0	0,0	1	1,3
Manter relacionamentos e interações com falante nativo do inglês, para aprender	29	35,4	40	48,8	9	11,0	1	1,2	3	3,7	29	37,2	42	53,8	5	6,4	0	0,0	2	2,6

Fonte: IBM (2012)

APÊNDICE I – Descrição amostral dos alunos da UFPI e UFMG, da frequência com que desempenhas as tarefas da internet usando inglês versus a renda familiar.

Frequência que desempenha as seguintes tarefas da Internet usando o Inglês	UFPI (n=160)						UFMG (n=265)					
	Até 2 salários	Entre 2 e 4 salários	Entre 4 e 6 salários	Entre 6 e 10 salários	Acima de 10 salários	Não sei informar	Até 2 salários	Entre 2 e 4 salários	Entre 4 e 6 salários	Entre 6 e 10 salários	Acima de 10 salários	Não sei informar
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Acessar redes sociais												
Nunca	8(17,4)	7(16,3)	5(20)	1(6,3)	2(15,4)	2(11,8)	4(26,7)	11(23,4)	19(32,8)	14(25)	9(17)	10(27,8)
Raramente	8(17,4)	10(23,3)	7(28)	2(12,5)	2(15,4)	3(17,6)	3(20)	17(36,2)	7(12,1)	11(19,6)	10(18,9)	8(22,2)
Às vezes	18(39,1)	8(18,6)	7(28)	7(43,8)	4(30,8)	8(47,1)	6(40)	12(25,5)	12(20,7)	17(30,4)	13(24,5)	4(11,1)
Geralmente	8(17,4)	12(27,9)	4(16)	2(12,5)	3(23,1)	1(5,9)	1(6,7)	5(10,6)	11(19)	5(8,9)	13(24,5)	7(19,4)
Sempre	4(8,7)	6(14)	2(8)	4(25)	2(15,4)	3(17,6)	1(6,7)	2(4,3)	9(15,5)	8(14,3)	8(15,1)	7(19,4)
Enviar SMS online												
Nunca	24(52,2)	15(34,9)	8(32)	6(37,5)	6(46,2)	6(35,3)	8(53,3)	23(48,9)	28(48,3)	32(57,1)	25(47,2)	19(52,8)
Raramente	8(17,4)	13(30,2)	6(24)	6(37,5)	4(30,8)	6(35,3)	2(13,3)	13(27,7)	16(27,6)	11(19,6)	12(22,6)	10(27,8)
Às vezes	10(21,7)	9(20,9)	10(40)	2(12,5)	3(23,1)	4(23,5)	1(6,7)	7(14,9)	11(19)	9(16,1)	10(18,9)	5(13,9)
Geralmente	3(6,5)	6(14)	1(4)	1(6,3)	0(0)	0(0)	3(20)	2(4,3)	0(0)	0(0)	4(7,5)	1(2,8)
Sempre	1(2,2)	0(0)	0(0)	1(6,3)	0(0)	1(5,9)	1(6,7)	2(4,3)	3(5,2)	3(5,4)	2(3,8)	1(2,8)
Ouvir rádio online												
Nunca	13(28,3)	13(30,2)	10(40)	5(31,3)	4(30,8)	8(47,1)	6(40)	13(27,7)	24(41,4)	21(37,5)	20(37,7)	12(33,3)
Raramente	17(37)	9(20,9)	4(16)	3(18,8)	5(38,5)	2(11,8)	0(0)	16(34)	11(19)	9(16,1)	15(28,3)	7(19,4)
Às vezes	11(23,9)	11(25,6)	7(28)	5(31,3)	2(15,4)	2(11,8)	4(26,7)	10(21,3)	13(22,4)	17(30,4)	7(13,2)	11(30,6)
Geralmente	2(4,3)	8(18,6)	2(8)	1(6,3)	1(7,7)	4(23,5)	3(20)	5(10,6)	6(10,3)	4(7,1)	10(18,9)	5(13,9)
Sempre	3(6,5)	2(4,7)	2(8)	2(12,5)	1(7,7)	1(5,9)	2(13,3)	3(6,4)	4(6,9)	4(7,1)	1(1,9)	1(2,8)

Criar/editar páginas/blogs e/ou

Nunca	17(37)	15(34,9)	11(44)	8(50)	7(53,8)	7(41,2)	5(33,3)	17(36,2)	28(48,3)	27(48,2)	28(52,8)	20(55,6)
Raramente	13(28,3)	13(30,2)	6(24)	1(6,3)	1(7,7)	3(17,6)	4(26,7)	16(34)	9(15,5)	11(19,6)	15(28,3)	9(25)
Às vezes	12(26,1)	9(20,9)	6(24)	5(31,3)	4(30,8)	2(11,8)	1(6,7)	8(17)	11(19)	10(17,9)	3(5,7)	4(11,1)
Geralmente	3(6,5)	6(14)	2(8)	1(6,3)	0(0)	3(17,6)	5(33,3)	5(10,6)	5(8,6)	3(5,4)	4(7,5)	2(5,6)
Sempre	1(2,2)	0(0)	0(0)	1(6,3)	1(7,7)	2(11,8)	0(0)	1(2,1)	5(8,6)	4(7,1)	3(5,7)	1(2,8)

Estudar e pesquisar online

Nunca	3(6,5)	2(4,7)	0(0)	0(0)	1(7,7)	0(0)	3(20)	4(8,5)	6(10,3)	3(5,4)	3(5,7)	2(5,6)
Raramente	8(17,4)	5(11,6)	5(20)	0(0)	0(0)	0(0)	1(6,7)	8(17)	7(12,1)	5(8,9)	5(9,4)	6(16,7)
Às vezes	15(32,6)	8(18,6)	6(24)	4(25)	5(38,5)	6(35,3)	4(26,7)	14(29,8)	14(24,1)	15(26,8)	11(20,8)	10(27,8)
Geralmente	12(26,1)	17(39,5)	9(36)	6(37,5)	2(15,4)	7(41,2)	4(26,7)	11(23,4)	21(36,2)	15(26,8)	19(35,8)	10(27,8)
Sempre	8(17,4)	11(25,6)	5(20)	6(37,5)	5(38,5)	4(23,5)	3(20)	10(21,3)	10(17,2)	17(30,4)	15(28,3)	8(22,2)

Acessar e-mail

Nunca	11(23,9)	8(18,6)	3(12)	2(12,5)	2(15,4)	2(11,8)	4(26,7)	12(25,5)	17(29,3)	20(35,7)	13(24,5)	11(30,6)
Raramente	8(17,4)	7(16,3)	9(36)	2(12,5)	2(15,4)	3(17,6)	3(20)	11(23,4)	5(8,6)	12(21,4)	7(13,2)	8(22,2)
Às vezes	15(32,6)	11(25,6)	4(16)	7(43,8)	4(30,8)	7(41,2)	2(13,3)	6(12,8)	19(32,8)	9(16,1)	10(18,9)	8(22,2)
Geralmente	6(13)	6(14)	4(16)	2(12,5)	3(23,1)	1(5,9)	1(6,7)	10(21,3)	6(10,3)	5(8,9)	12(22,6)	3(8,3)
Sempre	6(13)	11(25,6)	5(20)	3(18,8)	2(15,4)	4(23,5)	5(33,3)	8(17)	11(19)	9(16,1)	11(20,8)	6(16,7)

Jogar online

Nunca	17(37)	11(25,6)	7(28)	5(31,3)	1(7,7)	3(17,6)	9(60)	25(53,2)	26(44,8)	28(50)	21(39,6)	14(38,9)
Raramente	9(19,6)	7(16,3)	6(24)	3(18,8)	3(23,1)	5(29,4)	2(13,3)	10(21,3)	13(22,4)	8(14,3)	8(15,1)	3(8,3)
Às vezes	10(21,7)	11(25,6)	6(24)	2(12,5)	2(15,4)	1(5,9)	0(0)	6(12,8)	8(13,8)	5(8,9)	6(11,3)	8(22,2)
Geralmente	6(13)	10(23,3)	5(20)	2(12,5)	2(15,4)	4(23,5)	2(13,3)	4(8,5)	4(6,9)	6(10,7)	10(18,9)	7(19,4)
Sempre	4(8,7)	4(9,3)	1(4)	4(25)	5(38,5)	4(23,5)	2(13,3)	2(4,3)	7(12,1)	8(14,3)	8(15,1)	4(11,1)

Assistir a videos online

Nunca	6(13)	2(4,7)	0(0)	1(6,3)	0(0)	0(0)	4(26,7)	8(17)	7(12,1)	8(14,3)	6(11,3)	1(2,8)
Raramente	5(10,9)	8(18,6)	3(12)	0(0)	1(7,7)	0(0)	1(6,7)	10(21,3)	9(15,5)	5(8,9)	4(7,5)	3(8,3)
Às vezes	16(34,8)	10(23,3)	11(44)	3(18,8)	4(30,8)	8(47,1)	5(33,3)	10(21,3)	15(25,9)	14(25)	12(22,6)	10(27,8)
Geralmente	6(13)	14(32,6)	6(24)	3(18,8)	4(30,8)	5(29,4)	3(20)	13(27,7)	14(24,1)	15(26,8)	18(34)	9(25)
Sempre	13(28,3)	9(20,9)	5(20)	9(56,3)	4(30,8)	4(23,5)	2(13,3)	6(12,8)	13(22,4)	13(23,2)	13(24,5)	13(36,1)

Acessar salas de bate papo

Nunca	21(45,7)	22(51,2)	14(56)	10(62,5)	5(38,5)	10(58,8)	7(46,7)	25(53,2)	33(56,9)	37(66,1)	38(71,7)	27(75)
Raramente	14(30,4)	11(25,6)	8(32)	5(31,3)	3(23,1)	2(11,8)	5(33,3)	16(34)	12(20,7)	10(17,9)	11(20,8)	5(13,9)
Às vezes	6(13)	6(14)	1(4)	0(0)	5(38,5)	2(11,8)	2(13,3)	4(8,5)	6(10,3)	6(10,7)	2(3,8)	3(8,3)
Geralmente	2(4,3)	3(7)	2(8)	1(6,3)	0(0)	2(11,8)	1(6,7)	2(4,3)	3(5,2)	1(1,8)	1(1,9)	1(2,8)
Sempre	3(6,5)	1(2,3)	0(0)	0(0)	0(0)	1(5,9)	0(0)	0(0)	4(6,9)	1(1,8)	1(1,9)	0(0)

Fazer download de músicas

Nunca	6(13)	3(7)	0(0)	1(6,3)	0(0)	0(0)	2(13,3)	9(19,1)	7(12,1)	7(12,5)	4(7,5)	2(5,6)
Raramente	6(13)	5(11,6)	2(8)	1(6,3)	2(15,4)	1(5,9)	2(13,3)	10(21,3)	5(8,6)	1(1,8)	9(17)	3(8,3)
Às vezes	13(28,3)	11(25,6)	8(32)	1(6,3)	4(30,8)	8(47,1)	4(26,7)	11(23,4)	15(25,9)	13(23,2)	13(24,5)	12(33,3)
Geralmente	8(17,4)	12(27,9)	11(44)	6(37,5)	0(0)	4(23,5)	3(20)	9(19,1)	15(25,9)	15(26,8)	16(30,2)	8(22,2)
Sempre	13(28,3)	12(27,9)	4(16)	7(43,8)	7(53,8)	4(23,5)	4(26,7)	8(17)	16(27,6)	19(33,9)	11(20,8)	11(30,6)

Procurar empregos

Nunca	25(54,3)	19(44,2)	13(52)	8(50)	10(76,9)	6(35,3)	8(53,3)	26(55,3)	31(53,4)	33(58,9)	19(35,8)	21(58,3)
Raramente	13(28,3)	9(20,9)	3(12)	3(18,8)	1(7,7)	8(47,1)	4(26,7)	6(12,8)	10(17,2)	9(16,1)	18(34)	7(19,4)
Às vezes	4(8,7)	8(18,6)	7(28)	3(18,8)	1(7,7)	2(11,8)	2(13,3)	10(21,3)	9(15,5)	6(10,7)	9(17)	6(16,7)
Geralmente	1(2,2)	3(7)	2(8)	0(0)	1(7,7)	8(5)	1(6,7)	2(4,3)	5(8,6)	7(12,5)	5(9,4)	2(5,6)

Sempre	3(6,5)	4(9,3)	0(0)	2(12,5)	0(0)	0(0)	0(0)	3(6,4)	3(5,2)	0(0)	2(3,8)	0(0)
Fazer compras pela internet												
Nunca	17(37)	20(46,5)	8(32)	4(25)	1(7,7)	5(29,4)	9(60)	13(27,7)	15(25,9)	13(23,2)	9(17)	13(36,1)
Raramente	15(32,6)	6(14)	5(20)	3(18,8)	0(0)	5(29,4)	3(20)	17(36,2)	12(20,7)	7(12,5)	10(18,9)	4(11,1)
Às vezes	8(17,4)	7(16,3)	9(36)	3(18,8)	8(61,5)	5(29,4)	2(13,3)	10(21,3)	18(31)	17(30,4)	17(32,1)	10(27,8)
Geralmente	3(6,5)	8(18,6)	2(8)	2(12,5)	3(23,1)	2(11,8)	0(0)	5(10,6)	6(10,3)	13(23,2)	11(20,8)	8(22,2)
Sempre	3(6,5)	2(4,7)	1(4)	4(25)	1(7,7)	0(0)	1(6,7)	2(4,3)	7(12,1)	5(8,9)	6(11,3)	1(2,8)
Usar a internet para planejar e/ou melhorar seu cotidiano												
Nunca	15(32,6)	12(27,9)	5(20)	3(18,8)	2(15,4)	5(29,4)	5(33,3)	10(21,3)	18(31)	10(33,9)	9(17)	13(36,1)
Raramente	15(32,6)	6(14)	10(40)	3(18,8)	2(15,4)	4(23,5)	3(20)	18(38,3)	8(13,8)	9(16,1)	14(26,4)	2(5,6)
Às vezes	7(15,2)	11(25,6)	8(32)	5(31,3)	5(38,5)	3(17,6)	3(20)	8(17)	16(27,6)	12(21,4)	11(20,8)	12(33,3)
Geralmente	6(13)	8(18,6)	1(4)	2(12,5)	3(23,1)	3(17,6)	1(6,7)	5(10,6)	10(17,2)	9(16,1)	11(20,8)	5(13,9)
Sempre	3(6,5)	6(14)	1(4)	3(18,8)	1(7,7)	2(11,8)	3(20)	6(12,8)	6(10,3)	6(10,7)	8(15,1)	4(11,1)
Fazer cursos a distância												
Nunca	27(58,7)	19(44,2)	16(64)	9(56,3)	6(46,2)	8(47,1)	5(33,3)	12(25,5)	22(37,9)	23(41,1)	19(35,8)	18(50)
Raramente	9(19,6)	8(18,6)	5(20)	3(18,8)	3(23,1)	0(0)	2(13,3)	11(23,4)	12(20,7)	8(14,3)	12(22,6)	5(13,9)
Às vezes	4(8,7)	10(23,3)	2(8)	3(18,8)	3(23,1)	7(41,2)	2(13,3)	14(29,8)	14(24,1)	15(26,8)	11(20,8)	8(22,2)
Geralmente	3(6,5)	4(9,3)	1(4)	1(6,3)	1(7,7)	1(5,9)	4(26,7)	5(10,6)	7(12,1)	7(12,5)	8(15,1)	3(8,3)
Sempre	3(6,5)	2(4,7)	1(4)	0(0)	0(0)	1(5,9)	2(13,3)	5(10,6)	3(5,2)	2(3,6)	3(5,7)	2(5,6)

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE J – Perfil dos alunos da UFMG, com o gênero, sobre a influência no aprendizado do inglês

Influência na aprendizagem da língua Inglesa	Masculino										Feminino									
	Vital		Importante		Ocasionalmente útil		Sem grande impacto		Não teve influência na aprendizagem		Vital		Importante		Ocasionalmente útil		Sem grande impacto		Não teve influência na aprendizagem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Contato com música	26	25,5	41	40,2	21	20,6	10	9,8	4	3,9	45	27,6	72	44,2	28	17,2	6	3,7	11	6,7
Leitura de livros, revista e/ou jornal	35	34,3	41	40,2	15	14,7	5	4,9	6	5,9	33	20,2	76	46,6	26	16,0	10	6,1	17	10,4
Assistir filmes ou programa de TV	32	31,4	44	43,1	14	13,7	7	6,9	5	4,9	58	35,6	71	43,6	21	12,9	5	3,1	7	4,3
Recursos da Internet	38	37,3	47	46,1	13	12,7	2	2	2	2,0	32	19,6	91	55,8	29	17,8	4	2,5	6	3,7
Jogar jogos eletrônicos	22	21,6	29	28,4	16	15,7	17	16,7	18	17,6	12	7,4	24	14,7	44	27,0	32	19,6	50	30,7
Fazer cursos de inglês (escola de idiomas, curso de extensão, etc)	53	52,0	25	24,2	7	6,9	7	6,9	10	9,8	88	54,0	49	30,1	8	4,9	2	1,2	15	9,2
Aula de Inglês no ensino fundamental	13	12,7	30	29,4	19	18,6	24	23,5	16	15,7	24	14,7	50	30,7	39	23,9	35	21,5	14	8,6
Usar o inglês ao invés do português nas interações (língua escrita e/ou oral)	33	32,4	33	32,4	12	11,8	8	7,8	16	15,7	28	17,2	66	40,5	28	17,2	19	11,7	21	12,9
Experiência de viver ou visitar um país para aprender/ melhorar o seu inglês	57	55,9	39	38,2	5	4,9	0	0,0	1	1,0	83	50,9	64	39,3	9	5,5	0	0,0	6	3,7
Manter relacionamentos e interações com falante nativo do inglês, para aprender	39	38,2	48	47,1	12	11,8	1	1,0	2	2,0	51	31,3	84	51,5	20	12,3	0	0,0	7	4,3

Fonte: IBM (2012).

APÊNDICE K - Posicionamento quanto ao uso do Inglês

Posicionamento quanto ao uso do Inglês	Renda familiar (em salários)							
	UFPI (n=160)				UFMG (n=265)			
	Até 2	Entre 2 e 4	Entre 4 e 6	Entre 6 e 10	Até 2	Entre 2 e 4	Entre e 6	Entre 6 e 10
f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	
Essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua								
Discordo Totalmente	3(6,5)	0(0)	2(8)	0(0)	2(13,3)	7(14,9)	8(13,8)	13(23,2)
Discordo Parcialmente	9(19,6)	10(23,3)	9(36)	6(37,5)	5(33,3)	12(25,5)	14(24,1)	9(16,1)
Concordo	11(23,9)	14(32,6)	4(16)	2(12,5)	3(20)	9(19,1)	11(19)	8(14,3)
Concordo Parcialmente	8(17,4)	6(14)	4(16)	2(12,5)	3(20)	9(19,1)	13(22,4)	14(25)
Concordo Plenamente	15(32,6)	13(30,2)	6(24)	6(37,5)	2(13,3)	10(21,3)	12(20,7)	11(19,6)
Essencial para eu entender programa/seriado e filmes falados nesse idioma								
Discordo Totalmente	2(4,3)	0(0)	0(0)	0(0)	2(13,3)	2(4,3)	3(5,2)	5(8,9)
Discordo Parcialmente	4(8,7)	3(7)	2(8)	2(12,5)	0(0)	5(10,6)	10(17,2)	5(8,9)
Concordo	11(23,9)	8(18,6)	7(28)	0(0)	3(20)	16(34)	11(19)	11(19,6)
Concordo Parcialmente	7(15,2)	6(14)	7(28)	4(25)	4(26,7)	7(14,9)	12(20,7)	11(19,6)
Concordo Plenamente	22(47,8)	26(60,5)	9(36)	10(62,5)	6(40)	17(36,2)	22(37,9)	23(41,1)
Essencial para eu jogar jogos eletrônicos								
Discordo Totalmente	6(13)	4(9,3)	2(8)	2(12,5)	4(26,7)	8(17)	6(10,3)	8(14,3)
Discordo Parcialmente	10(21,7)	7(16,3)	4(16)	1(6,3)	4(26,7)	20(42,6)	18(31)	7(12,5)
Concordo	14(30,4)	11(25,6)	7(28)	3(18,8)	1(6,7)	7(14,9)	16(27,6)	19(33,9)
Concordo Parcialmente	8(17,4)	10(23,3)	6(24)	5(31,3)	3(20)	4(8,5)	7(12,1)	8(14,3)
Concordo Plenamente	8(17,4)	11(25,6)	6(24)	5(31,3)	3(20)	8(17)	11(19)	13(23,2)
Essencial para eu comunicar com estrangeiros pela internet								
Discordo Totalmente	1(2,2)	0(0)	1(4)	0(0)	2(13,3)	3(6,4)	3(5,2)	2(3,6)
Discordo Parcialmente	4(8,7)	4(9,3)	2(8)	1(5,9)	1(6,7)	4(8,5)	5(8,6)	2(3,6)
Concordo	14(30,4)	6(14)	7(28)	3(17,6)	1(6,7)	10(21,3)	14(24,1)	12(21,4)
Concordo Parcialmente	8(17,4)	9(20,9)	2(8)	5(29,4)	4(26,7)	5(10,6)	11(19)	10(17,9)
Concordo Plenamente	19(41,3)	24(55,8)	13(52)	8(47,1)	7(46,7)	25(53,2)	25(43,1)	29(51,8)
Essencial para eu participar de redes sociais								
Discordo Totalmente	11(23,9)	7(16,3)	7(28)	5(29,4)	5(33,3)	12(25,5)	13(22,4)	16(28,6)
Discordo Parcialmente	16(34,8)	15(34,9)	10(40)	4(23,5)	4(26,7)	17(36,2)	17(29,3)	12(21,4)
Concordo	8(17,4)	5(11,6)	1(4)	2(11,8)	2(13,3)	7(14,9)	17(29,3)	11(19,6)
Concordo Parcialmente	8(17,4)	10(23,3)	5(20)	4(23,5)	3(20)	6(12,8)	7(12,1)	14(25)
Concordo Plenamente	3(6,5)	6(14)	2(8)	2(11,8)	1(6,7)	5(10,6)	4(6,9)	2(3,6)

IBM (2012)

APÊNDICE L - Frequência que usa o inglês para realizar as seguintes atividades

Frequência que usa o inglês para realizar as seguintes atividades	Minas Gerais (n=265)				Piauí (n=160)			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Trabalhar								
Nunca	33	32,4	68	41,7	44	53,7	31	39,7
Raramente	30	29,4	39	23,9	12	14,6	17	21,8
Às vezes	16	15,7	28	17,2	12	14,6	21	26,9
Frequentemente	16	15,7	15	9,2	9	11,0	6	7,7
Muito frequentemente	7	6,9	12	7,4	5	6,1	3	3,8
Fazer leituras para estudo acadêmico								
Nunca	6	5,9	16	9,8	3	3,7	4	5,1
Raramente	15	14,7	28	17,2	13	15,9	11	14,1
Às vezes	35	34,5	61	37,4	31	37,8	26	33,3
Frequentemente	28	27,5	32	19,6	23	28,0	26	33,3
Muito frequentemente	18	17,6	25	15,3	12	14,6	11	14,1
Escrever trabalhos acadêmicos								
Nunca	47	46,1	75	46,0	29	35,4	18	23,1
Raramente	21	20,6	37	22,7	16	19,5	19	24,4
Às vezes	20	19,6	28	17,2	18	22,0	20	25,6
Frequentemente	8	7,8	11	6,7	12	14,6	14	17,9
Muito frequentemente	6	5,9	11	6,7	7	8,5	7	9,0
Ler por prazer								
Nunca	16	15,7	36	22,1	16	19,5	18	23,1
Raramente	22	21,6	45	27,6	21	25,6	21	26,9
Às vezes	33	32,4	46	28,2	25	30,5	21	26,9
Frequentemente	21	20,6	21	12,9	8	9,8	11	14,1
Muito frequentemente	10	9,8	14	8,6	12	14,6	7	9,0
Conversar com amigos e familiares								
Nunca	43	42,2	69	42,3	34	41,5	38	48,7
Raramente	37	36,3	48	29,4	24	29,3	21	26,9
Às vezes	17	16,7	32	19,6	20	24,4	12	15,4
Frequentemente	3	2,9	10	6,1	3	3,7	6	7,7
Muito frequentemente	2	2,0	3	1,8	1	1,2	1	1,3
Participa de clubes sociais, grupos ou comunidade religiosa.								
Nunca	55	53,9	104	63,8	45	54,9	53	67,9
Raramente	24	23,5	33	20,2	22	26,8	16	20,5
Às vezes	12	11,8	13	8,0	11	13,4	7	9,0
Frequentemente	5	4,9	10	6,1	3	3,7	2	2,6
Muito frequentemente	6	5,9	2	1,2	1	1,2	0	0,0
Navegar na internet								

Nunca	1	1,0	8	4,9	1	1,2	9	11,5
Raramente	11	10,8	23	14,1	9	11,0	7	9,0
Às vezes	23	22,5	50	30,7	20	24,4	24	30,8
Frequentemente	34	33,3	51	31,3	33	40,2	25	32,1
Muito frequentemente	33	32,4	30	18,4	19	23,2	13	16,7

Jogar jogos eletrônicos

Nunca	24	23,5	55	33,7	10	12,2	29	37,2
Raramente	9	8,8	37	22,7	11	13,4	16	20,5
Às vezes	16	15,7	32	19,6	12	14,6	17	21,8
Frequentemente	21	20,6	22	13,5	18	22,0	11	14,1
Muito frequentemente	32	31,4	16	9,8	31	37,8	5	6,4

Assistir a filmes ou programas de TV

Nunca	6	5,9	6	3,7	0	0,0	4	5,1
Raramente	11	10,8	16	9,8	9	11,0	6	7,7
Às vezes	22	21,6	36	22,1	22	26,8	19	24,4
Frequentemente	35	34,3	37	22,7	27	32,9	29	37,2
Muito frequentemente	28	27,5	67	41,1	24	29,3	20	25,6

Ouvir músicas

Nunca	3	2,9	1	0,6	0	0,0	1	1,3
Raramente	8	7,8	10	6,1	4	4,9	3	3,8
Às vezes	15	14,7	29	17,8	16	19,5	16	20,5
Frequentemente	28	27,5	41	25,2	27	32,9	27	34,6
Muito frequentemente	48	47,1	81	49,7	35	42,7	31	39,7

Escrever e-mails, mensagens de chat ou texto para amigos ou familiares.

Nunca	32	31,4	51	31,3	26	31,7	39	37,2
Raramente	34	33,3	41	25,2	23	28,0	20	25,6
Às vezes	22	21,6	45	27,6	17	20,7	17	21,8
Frequentemente	6	5,9	19	11,7	10	12,2	9	11,5
Muito frequentemente	8	7,8	6	3,7	6	7,3	3	3,8

Buscar oportunidades para usar a língua inglesa com turistas estrangeiros

Nunca	40	39,2	55	33,7	33	40,2	36	46,2
Raramente	20	19,6	43	26,4	29	35,4	21	26,9
Às vezes	18	17,6	37	22,7	9	11,0	12	15,4
Frequentemente	15	14,7	16	9,8	8	9,8	6	7,7
Muito frequentemente	9	8,8	11	6,7	3	3,7	3	3,8

IBM (2012)

APÊNDICE M - Questionário

Apresentação

Prezado(a) estudante,

O objetivo deste questionário é obter dados biográficos de aprendizagem da língua inglesa por estudantes universitários. O nosso interesse é conhecer o que você pensa sobre os temas abordados nas questões. Salientamos que os resultados gerais desta pesquisa deverão ser publicados em tese de doutorado, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos. Contudo, asseguramos-lhe que a sua identidade será mantida em absoluto sigilo. Agradecemos desde já sua colaboração.

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza (orientador/UFMG)

Ana Cláudia Oliveira Silva (doutoranda/UFPI-UFMG-CAPES)

anaclaudia.ufpi@gmail.com

ATENÇÃO: É preciso que todas as perguntas sejam respondidas.

Procedimentos para responder ao questionário:

1. Em algumas questões, você responderá preenchendo uma linha ou caixa.
2. Em outras questões, quando um número, ou letra, aparecer entre parênteses, você deverá marcar a/as opção/opções que corresponderá/corresponderão à sua resposta.

Page One

1) Informações Pessoais*

Nome Completo: _____

E-mail: _____

Idade: _____

2) Informe a Universidade que estuda*

- Universidade Federal de Minas Gerais
 Universidade Federal do Piauí

3) Seu curso de graduação é:*

- Letras (português)
 Letras (inglês)
 Letras (espanhol)
 Letras (português e outra língua)
 Curso diferente de Letras

4) Se sua resposta à pergunta 3 foi "Curso diferente de Letras", por favor, identifique seu curso.*

5) A sua cor ou raça é:*

- Branca
 Preta

- Parda
- Indígena
- Não me considero pertencente a uma raça definida

6) Estado civil:*

- Solteiro
- Casado
- Divorciado
- União estável
- Outro

7) Você tem filhos?*

- Sim
- Não
- Não responderei

8) Se a sua resposta foi afirmativa, quantos filhos você tem?*

9) Qual é sua situação de moradia?*

- Resido com meus pais/e ou irmão
- Resido com cônjuge ou companheiro(a) de relação afetiva estável e/ou com filhos
- Resido em casa de parentes
- Resido em república estudantil ou imóvel compartilhado com colegas e/ou amigos
- Resido sozinho
- Não responderei

10) Informe abaixo o tipo de estabelecimento de ensino que você frequentou.*

	Escola Pública	Escola Particular
Educação Infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11) Escolaridade de sua mãe.*

- Sem Instrução ou Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo ou Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo ou Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Não sei informar

12) Escolaridade de seu pai.*

- Sem Instrução ou Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo ou Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo ou Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Não sei informar

13) Qual a renda mensal de sua família?*

- Até 2 salários mínimos
- Entre 2 e 4 salários mínimos
- Entre 4 e 6 salários mínimos
- Entre 6 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Não sei informar

14) Informe se você tem renda mensal própria, conforme as alternativas abaixo.*

- Mesada
- Bolsa de estudo
- Pensão
- Salário
- Não tenho renda mensal

15) Se você tiver renda mensal própria, essa renda mensal é de:*

- Até 2 salários mínimos
- Entre 2 e 4 salários mínimos
- Entre 4 e 6 salários mínimos
- Entre 6 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Não responderei

16) Caso você trabalhe, assinale a opção que melhor corresponde à sua jornada de trabalho:*

- Apenas faço trabalho eventual
- Até 20 horas por semana
- De 21 a 30 horas por semana
- De 31 a 40 horas por semana
- Mais de 40 horas por semana
- Não responderei

17) Quais os artefatos tecnológicos que você tem em sua casa? Informe todos.*

- Computador
- Acesso à Internet
- Aparelho de DVD
- TV
- TV por assinatura (a cabo)
- Aparelho de CD
- MP3
- Videogame

18) Na escola, você começou a aprender inglês a partir da/do ...*

- Pré-Escola
- Ensino Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Universitário

19) Você já fez curso de inglês? ASSINALE UMA ALTERNATIVA.*

- Escola de idioma
 Curso de Extensão na escola ou universidade
 Professor Particular
 No exterior
 Nunca fiz um curso de inglês

20) Somando todas as suas experiências, assinale a alternativa mais adequada com relação ao tempo de exposição à língua inglesa em sala de aula.*

- Até seis meses
 Um ano
 Um ano e seis meses
 Dois anos
 Mais de dois anos

21) Você já usou a língua inglesa para se comunicar fora do Brasil?*

- Sim, por uma ou duas semanas
 Sim, por um a três meses
 Sim, por seis meses a um ano
 Sim, por mais de um ano
 Não tive essa experiência

22) Além do inglês, você fala outra língua estrangeira?*

- Sim
 Não

23) Se sim, qual?***24) Levando em conta o seu nível de inglês, como você se avaliaria em relação a :***

	Muito bem	Bem Regular	Tenho muito pouca habilidade	Não tenho nenhuma habilidade
Compreensão Oral (Ouvir)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão Escrita (Ler)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção Oral (falar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção Escrita (Escrever)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25) O quanto os seus pais e irmãos (se você tiver algum) sabem inglês?*

	Muito bem	Bem Pouco	Muito pouco	Não sabe inglês
PAI	()	()	()	()
MÃE	()	()	()	()
IRMÃOS	()	()	()	()

26) Qual a importância do contato com músicas em inglês para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?*

- Vital
 Importante
 Ocasionalmente útil
 Sem grande impacto
 Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

27) Qual a importância da leitura de livros, revistas e/ou jornais em inglês para o seu processo de aprendizagem?*

- Vital
 Importante
 Ocasionalmente útil
 Sem grande impacto
 Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

28) Qual a importância de assistir a filmes e/ou programas de TV em inglês para o seu processo de aprendizagem?*

- Vital
 Importante
 Ocasionalmente útil
 Sem grande impacto
 Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

29) Qual a importância de fazer uso de recursos da Internet para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?*

- Vital
 Importante
 Ocasionalmente útil
 Sem grande impacto
 Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

30) Qual a importância de jogar jogos eletrônicos para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?*

- Vital
 Importante
 Ocasionalmente útil
 Sem grande impacto
 Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

31) Qual a importância de fazer cursos de inglês (em escolas de idiomas, curso de extensão na universidade ou professor particular) para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?*

- Vital
- Importante
- Ocasionalmente útil
- Sem grande impacto
- Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

32) Qual a importância de ter tido aulas de inglês na escola de ensino fundamental e médio para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?*

- Vital
- Importante
- Ocasionalmente útil
- Sem grande impacto
- Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês

33) No seu processo de aprendizagem da língua inglesa, você acha importante usar o inglês ao invés do português em suas interações (língua escrita e/ou oral) com amigos, colegas e/ou familiares?*

- Vital
- Importante
- Ocasionalmente útil
- Sem grande impacto
- Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

34) É importante, em sua opinião, a experiência de viver em, ou pelo menos visitar, um país onde se possa usar a língua inglesa para alguém que quer aprender/melhorar o seu inglês?*

- Vital
- Importante
- Ocasionalmente útil
- Sem grande impacto
- Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês.

35) É importante, em sua opinião, manter relacionamentos e interações com falantes nativos do inglês para aprender essa língua?*

- Vital
- Importante
- Ocasionalmente útil
- Sem grande impacto
- Não foi atividade influente em minha aprendizagem de inglês

36) Com que frequência você usa inglês para fazer as atividades a seguir?*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
Trabalhar	()	()	()	()	()
Fazer leitura para estudos acadêmicos	()	()	()	()	()
Escrever trabalhos acadêmicos	()	()	()	()	()
Ler por prazer	()	()	()	()	()
Conversar com amigos ou familiares	()	()	()	()	()
Participar de clubes sociais, grupos ou comunidade religiosa	()	()	()	()	()
Navegar na Internet	()	()	()	()	()
Jogar jogos eletrônicos	()	()	()	()	()
Assistir a filmes ou programas de TV	()	()	()	()	()
Ouvir músicas	()	()	()	()	()
Escrever e-mails, mensagens de chat ou mensagens de texto para amigos ou familiares	()	()	()	()	()
Buscar oportunidades para usar a língua inglesa com turistas estrangeiros	()	()	()	()	()

37) Qual o seu posicionamento em relação às afirmações que seguem? Note que (1) corresponde a discordo totalmente e (5) concordo plenamente.*

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
1. O inglês é essencial para eu viajar ao exterior	()	()	()	()	()
2. O inglês é essencial para eu ouvir e gostar de músicas cantadas nessa língua	()	()	()	()	()
3. O inglês é essencial para eu manejar melhor o computador e outros artefatos	()	()	()	()	()
4. O inglês é essencial para a educação superior	()	()	()	()	()
5. O inglês é essencial para eu aumentar a minha chance de conseguir trabalho	()	()	()	()	()
6. O inglês é essencial	()	()	()	()	()

para eu fazer leituras dentro de meus interesses profissionais					
7. O inglês é essencial para eu entender programas seriados e filmes falados nesse idioma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O inglês é essencial para eu jogar jogos eletrônicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O inglês é essencial para eu me comunicar com pessoas de outros países pela internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. O inglês é essencial para eu participar de redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38) Quando você usou um computador pela primeira vez?*

- Antes do início da vida escolar
- No ensino fundamental
- No ensino médio
- Após o ensino médio e antes do início do ensino superior
- No ensino superior

39) Quando você usou a Internet pela primeira vez?*

- Antes do início da vida escolar
- No ensino fundamental
- No ensino médio
- Após o ensino médio e antes do início do ensino superior
- No ensino superior

40) Com que frequência você usa um computador?*

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Todos os dias

41) Com que frequência você faz amizades em ambientes online?*

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre que estou online

42) Como você avalia seu nível de habilidade em lidar com programas de computador (software)?*

- Péssimo
 Ruim
 Regular
 Bom
 Ótimo

43) Qual o seu grau de satisfação em relação à quantidade de computadores em sua universidade?*

- Totalmente insatisfeito
 Parcialmente insatisfeito
 Insatisfeito
 Parcialmente satisfeito
 Totalmente satisfeito

44) Com qual frequência você desempenha as seguintes tarefas da Internet usando a língua inglesa?

Legenda: 1. Nunca; 2. Raramente; 3. Às vezes; 4. Geralmente; 5. Sempre*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Sempre
Acessar redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar SMS online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir rádio online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar/editar páginas/blogs e/ou similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar e pesquisar online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar e-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir a vídeos online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar salas de bate papo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer downloads de música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procurar empregos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer compras pela Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar a Internet para planejar e/ou melhorar o seu cotidiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer cursos a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agradecimentos

Obrigado pela sua contribuição ao responder este questionário de pesquisa.