

HEJAINÉ DE OLIVEIRA FONSECA

**NAVEGAR É PRECISO: a *internet* como ferramenta
suplementar na leitura e escrita em inglês**

**UBERLÂNDIA
2007**

HEJAINÉ DE OLIVEIRA FONSECA

**NAVEGAR É PRECISO: a *internet* como ferramenta
suplementar na leitura e escrita em inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Linguística, Curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras
e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

**UBERLÂNDIA
2007**

HEJAINÉ DE OLIVEIRA FONSECA

**NAVEGAR É PRECISO: a *internet* como ferramenta
suplementar na leitura e escrita em inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Linguística, Curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras
e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Uberlândia, 27 de setembro de 2007

Banca Examinadora

Profª Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)

Profª Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho (UFU)

*Aos meus pais,
Hermínio e Faustina,
pelo estímulo, carinho e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu imenso amor e proteção que me permitiram chegar até aqui.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, pelo apoio na realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pelas valiosas orientações, pela disponibilização de referências bibliográficas e pelo estímulo que contribuíram para a realização e enriquecimento deste estudo, o meu reconhecimento e eterna gratidão.

Ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e à Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello pelas frutíferas contribuições no Exame de Qualificação.

Às secretárias da coordenação do Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, em especial Solene e Adélia, pela prontidão e carinho com que sempre me atenderam.

A Flávio Mares pelo treinamento *e-Proinfo* e a Ronei Pezzini pelas contribuições na elaboração do curso virtual.

À minha prima Janine Oliveira pelo apoio na utilização do *power point*.

Aos meus colegas e amigos Ana Cristina Peixoto, Sônia Maia, Antônio Carlos Martins, Ros'ellis Felício, Gilda Rodrigues e Sandra Ramos, pelo incentivo, apoio e carinho.

Às minhas colegas do mestrado Roselaine Chagas, Renata Santos e Selma Zago, que se tornaram amigas e companheiras de jornada.

À minha colega e amiga Valeska Virgínia pelo apoio e empréstimo de referências bibliográficas fundamentais para este trabalho, o meu reconhecimento e carinho.

Às minhas queridas amigas Ana Júlia Furquim e Giselly Lima por me acolherem em Uberlândia.

A Ricardo Madureira pelas contribuições e sugestões no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu amigo José Paulo Guimarães pelas sugestões nos textos em inglês.

À Ir. Diomar Rodrigues Silva pela disponibilização do laboratório de informática, a minha gratidão.

Aos alunos do 8º período do Curso de Letras/Inglês, sem os quais este estudo não teria sido possível, meu carinho especial.

Aos meus pais e irmãos pela paciência, incentivo e apoio constantes.

A todos meus amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização de mais um sonho.

“Navegar é preciso
Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito [d]esta frase,
Transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
e a (minha alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;
Ainda que para isso tenha de a perder como minha.
Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
O propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.”

(FERNANDO PESSOA)

RESUMO

Esta investigação objetivou analisar as possibilidades e contribuições da *internet*, como ferramenta suplementar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, focalizando as habilidades de leitura e escrita nesse idioma e a autonomia do aprendiz. Objetivamos, também, identificar as contribuições da plataforma *e-Proinfo* para o desenvolvimento de cursos *on-line* complementares a cursos presenciais. Nossa pesquisa fundamentou-se na teoria de *ensino baseado em tarefas*, na *abordagem comunicativa* e nas *teorias sobre leitura e escrita*. Para coleta e análise dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, ferramenta de interação *e-Proinfo* (fórum e diário de bordo), atividades de leitura e escrita no ambiente *e-Proinfo* e entrevista. Participaram alunos do 8º período de um curso de Letras/Inglês, que foram observados durante a participação em curso virtual de leitura e escrita complementar ao curso presencial. Os resultados obtidos apontam que os objetivos propostos nesse trabalho foram alcançados, visto que os aprendizes conseguiram realizar as atividades propostas, apresentando algumas mudanças em seu processo de leitura e escrita em inglês e em suas habilidades computacionais. Em relação à leitura, os aprendizes declararam ter despertado o interesse e o gosto pelo hábito de ler. Declararam, também, ter adquirido novas estratégias de aprendizagem, afirmando que evitaram utilizar o dicionário, usando mais o contexto, títulos e informação geral, acelerando o processo de leitura. Além disso, os participantes mencionaram compreender com mais facilidade estruturas como presente perfeito, presente perfeito contínuo, orações temporais, *phrasal verbs*, imperativo, expressões de advertência e avisos. No tocante à escrita, os alunos declararam ter melhorado nessa modalidade, utilizando com mais facilidade, ao final do curso, estruturas como presente perfeito, expressões para exprimir opiniões e desejo, segundo condicional, verbos (*would/would like*) e expressões de cumprimento e despedida, além de se demonstrarem mais críticos e conscientes sobre seu processo de escrita. A respeito da autonomia, evidenciamos que os participantes se revelaram autônomos, buscando sanar as dificuldades encontradas, auxiliando os colegas, contribuindo com o grupo e adotando novos comportamentos em relação à sua prática de aprendizagem. No que se refere às novas tecnologias, os alunos revelaram ter desenvolvido habilidades computacionais, como pesquisar na *web*, enviar *e-mails* e cartões virtuais, entre outros. Em relação ao *e-Proinfo*, considerando a perspectiva da pesquisadora, concluímos que este ambiente configura-se como uma ferramenta tecnológica satisfatória, pois disponibiliza vários recursos para elaboração de cursos virtuais, podendo ser utilizada com facilidade. Contemplando a perspectiva do usuário,

os dados indicaram que essa plataforma caracteriza-se como uma ferramenta de fácil navegabilidade, organizada e interessante, pois todos os participantes, mesmo aqueles não digitalmente letrados, declararam utilizá-la sem maiores problemas. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de pesquisas futuras que abordem o processo de leitura e escrita em língua inglesa, enfatizando os aspectos da organização textual, bem como fatores relativos ao uso das novas tecnologias, entre eles, tecnofobia, as mudanças cognitivas e a interação em ambiente virtual.

Palavras-chave: *Internet*. Leitura e escrita em língua inglesa. Ensino baseado em tarefas.

ABSTRACT

This investigation was aimed at analyzing possibilities and contributions of the Internet as a supplementary tool to the English teaching and learning process, focusing on reading and writing skills, as well as on the learner's autonomy. We also aimed at analyzing *e-Proinfo* courseware's contribution as a tool used to host and manage on-line courses offered as a complement to traditional classroom settings. We designed the online complementary activities following the principles of task-based language learning and teaching and those underlying the communicative approach and reading and writing theories. To collect and analyze the data the following research instruments were used: questionnaires, *e-Proinfo* interaction tools (forum and diary log), reading and writing activities on the *e-Proinfo* virtual environment, and interviews. The participants of this study were 8th term students of a Language Education Undergraduate Course whose participation in a reading and writing virtual course offered as a complement to the traditional classes was observed. The outcome reveals that the goals of this research paper were reached because the learners could do the proposed tasks, demonstrating some changes in their reading and writing processes and also in their computing skills. As to their reading skills, the learners mentioned to have enhanced their reading habits and their taste for books. They also revealed to have acquired new learning strategies, claiming that they have avoided using dictionaries, made more use of the context, titles and general information, thus, sped up the reading process. Furthermore, the learners revealed to better understand structures such as present perfect, present perfect continuous, time clauses, phrasal verbs, imperative and warning and advice expressions. As to their writing skills, students claim to have improved by making a better use, at the end of the course, of structures involving the present perfect, second conditional, verbs (would/would like) and opinion, wishes and greeting expressions. Moreover, the learners have become more critical and aware of their writing process. As to their autonomy, we could observe that the participants became more autonomous, trying to solve the problems they came across, helping their classmates and acquiring new behavior related to their learning practice. As to new technologies, the learners revealed to have improved computing skills, such as researching on the web, sending e-mails and virtual cards, etc. As to the *e-Proinfo* courseware, considering the researcher's perspective, we came to the conclusion that this technological resource is satisfactory, for it makes many resources available for the implementation of virtual courses, consequently, facilitating its use. As to the user's perspective, the information obtained indicated that this courseware presents itself as an interesting, organized and easy to use, since

all the participants, even those who were not digitally literate, claimed to use it without difficulties. Further studies must be carried out to better understand the process of writing classroom activities in virtual environments, focusing on the aspects of text organization, as well as on other aspects related to the use of new technologies, such as technophobia, cognitive changes and interaction in a virtual environments.

Key-words: Internet. Reading and writing in the English language. Task-based language learning and teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gerador de temas conforme Estaire e Zanon	69
FIGURA 2 – Página inicial (ambiente curso) do curso elaborado para a pesquisa	78
FIGURA 3 – Página inicial (ambiente turma) do curso elaborado para a pesquisa	78
FIGURA 4 – Tipologia para elaboração de tarefa (TBL)	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro para a auto-avaliação da leitura (Adaptação do Quadro 2 do QECR).....	74
Quadro 2 – Quadro para a auto-avaliação da escrita (Adaptação do Quadro 2 do QECR).....	75
Quadro 3 – Descrição das tarefas de leitura e escrita realizadas via <i>e-Proinfo</i>	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Razões para participação no projeto de pesquisa	72
TABELA 2 – Fóruns ambiente <i>e-Proinfo</i>	83
TABELA 3 – Finalidades da leitura ou escrita em Língua Portuguesa (LP).....	97
TABELA 4 – Finalidades da leitura ou escrita em Língua Inglesa (LI).....	98
TABELA 5 – Estratégias de aprendizagem de inglês mencionadas pelos entrevistados.....	99
TABELA 6 – Auto-avaliação do nível de proficiência na habilidade de leitura.....	101
TABELA 7 – Reavaliação do nível de proficiência na habilidade de leitura	102
TABELA 8 – Auto-avaliação do nível de proficiência na habilidade de escrita	104
TABELA 9 – Reavaliação do nível de proficiência na habilidade de escrita	105
TABELA 10 – Justificativas dos aprendizes em relação às contribuições de aulas de inglês mediadas por computador.....	109
TABELA 11 – Locais onde os entrevistados utilizam o computador	112
TABELA 12 – Atividades realizadas na <i>internet</i> pelos entrevistados.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	22
1.1 Letramento digital	25
1.1.1 Inclusão Digital	28
1.2 Educação a distância: um breve panorama	32
1.2.1 Ambiente colaborativo de aprendizagem	34
1.3 O ensino e aprendizagem de línguas mediado por novas tecnologias	36
1.4 Métodos teóricos de leitura	40
1.4.1 Leitura: um processo interativo	42
1.5 Escrita: um processo de descoberta de significado	44
1.6 A abordagem comunicativa	47
1.6.1 A utilização de textos autênticos	52
1.7 A autonomia do aprendiz	55
1.7.1 A autonomia social	59
1.8 Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.....	62
1.9 Interação	64
1.10 O ensino baseado em tarefas	66
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	70
2.1 Natureza da pesquisa	70
2.2 O cenário da pesquisa	71
2.3 Perfil dos participantes da pesquisa	71
2.4 Perfil da pesquisadora	72
2.5 Instrumentos de pesquisa	73
2.6 Curso on-line de leitura e escrita em língua inglesa via e-Proinfo	76
2.6.1 Atividades de leitura e escrita em língua inglesa	79
2.7 Procedimento para a coleta e análise dos dados ..	83

3	ANÁLISES DOS DADOS.....	85
3.1	Análise dos dados obtidos no questionário de pesquisa	85
3.2	Leitura e escrita em inglês.....	92
3.2.1	As atividades de leitura e escrita em inglês.....	93
3.2.2	A leitura e a escrita na perspectiva do aprendiz.....	97
3.3	Tecnologia/ <i>Internet</i>	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
	APÊNDICES.....	134
	ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que o homem está subordinado ao tempo, visto que se encontra cercado por um arsenal de objetos e equipamentos eletrônicos que têm por objetivo agilizar as ações do seu dia-a-dia. A cada momento que passa, um número expressivo de equipamentos eletrônicos, nas suas mais variadas versões, invade os mercados e possibilita às pessoas o acesso a aparelhos como agendas eletrônicas, tradutores, celulares, DVDs, MP3, câmeras digitais, computadores, *laptops*, entre outros. A velocidade com que esses aparelhos chegam aos mercados exige que os indivíduos se atualizem constantemente, trocando seus equipamentos eletrônicos por versões mais novas para que, assim, acompanhem as mudanças que se manifestam no mundo moderno.

A esse respeito, Lévy (1993, p. 60) esclarece que, visando a apresentar uma imagem de modernização e atender seus interesses políticos e econômicos, governantes e grandes fabricantes de computadores impuseram à população a “reapropriação da técnica”. Em outras palavras, a evolução da informática enfatizou o objeto, ou seja, o computador, o programa, conduzindo a população ao consumismo exacerbado de aparelhos eletrônicos. Para esse autor, os aspectos humanos e sociais que subjazem ao uso do computador têm sido renegados.

Entretanto, embora vivamos em um mundo globalizado, permeado cada vez mais pelas novas tecnologias, observamos que, no Brasil, uma parcela da população ainda não possui em suas casas computadores ou acesso à *internet*, bem como algumas escolas (e até mesmo *campi* universitários) ainda não têm em suas instalações laboratórios de informática. Portanto, acreditamos que essas limitações tecnológicas podem dificultar a alunos e até mesmo professores um amplo acesso aos recursos tecnológicos. Nesses casos, entretanto, o acesso aos recursos tecnológicos pode ser feito em Lan Houses.

Outras instituições, entretanto, possuem computadores ou laboratórios, mas não os utilizam de forma efetiva, ou seja, não contribuem para a promoção de novas maneiras de ensinar e aprender, mais focadas na criatividade, descoberta, reflexão e saber colaborativo. Esse fato corrobora a visão de Lévy (1993) de que é necessário mudar a ênfase do objeto para o projeto. Dito de outra forma, não basta equipar as escolas com computadores modernos: torna-se indispensável desenvolver projetos que focalizem os usos sociais da informática.

Dessa forma, Lévy (*op. cit.*) pontua que as diversas mídias e tecnologias intelectuais existentes condicionam a maneira de pensar e funcionar dos indivíduos que vivem

em sociedade. Partindo desse pressuposto, percebemos que as instituições escolares poderão acompanhar a evolução tecnológica somente se houver uma mudança na postura e formas de utilização do computador. Conforme Lévy (1993, p. 40), “o hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos”. Compartilhando dessa forma de pensamento, achamos que as escolas precisam acompanhar as mudanças da sociedade moderna. Para isso, faz-se necessário que pesquisadores e educadores reflitam sobre a importância da incorporação e da utilização da informática na educação, revendo suas práticas pedagógicas, atualizando seus conhecimentos a respeito do uso do computador e da *internet*, criando possibilidades para que seus alunos se incluam no mundo digital.

Em nossa experiência como professora de língua inglesa no ensino superior, observamos que muitos aprendizes apresentam dificuldades nas habilidades de leitura e escrita nesse idioma. Percebemos, também, que os participantes desse contexto de investigação são provenientes de várias cidades do Norte de Minas Gerais, que, em sua maioria, não dotam de alguns recursos como livrarias especializadas para o ensino de idiomas, cursos livre de idiomas, bibliotecas públicas, entre outros. Dessa forma, muitos estudantes, além de se deslocarem das suas cidades para fazer o curso superior, precisam, ainda, buscar alternativas para superar as dificuldades que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem, o que demanda tempo, dinheiro e uma nova postura com relação ao aprendizado de línguas.

Diante dos problemas (limitações de recursos didáticos, financeiros e isolamento) que se manifestavam nesse contexto de aprendizagem, pensamos na possibilidade do uso do computador na educação como uma forma de minimizar as dificuldades apresentadas, por meio do acesso aos vários recursos que as novas tecnologias da comunicação disponibilizam, entre os quais podemos citar: *softwares*, dicionários e gramáticas eletrônicas, material autêntico, *sites* para o ensino e aprendizagem de línguas e plataformas para o desenvolvimento de cursos *on-line*.

As tecnologias, como, por exemplo, os *compact discs*, permitem um grande armazenamento de informações em um volume pequeno, o que desempenha uma função importante na distribuição de grandes quantidades de informação sob a forma hipertextual. Ao comparar o hipertexto com os meios impressos, Lévy (*op. cit.*) verificou que, enquanto os volumes da *Britannica* ou da *Universalis* constituem-se como objetos muito pesados, inertes e imóveis, o hipertexto caracteriza-se como dinâmico, já que está em constante movimento.

Essa característica do hipertexto levou-nos a refletir sobre a realidade do nosso contexto de pesquisa. Percebemos que essas pequenas cidades não possuem livrarias

especializadas ou bibliotecas com grandes acervos de livros e materiais didáticos específicos, mas, embora pequenas, já possuem algumas *lan houses* ou algumas instituições com laboratórios de informática. Esse fato levou-nos a pensar que as novas tecnologias pode permitir o acesso mais rápido às informações do que os meios impressos.

Essas reflexões despertaram o nosso interesse pelos recursos tecnológicos e fizeram-nos vislumbrar novas maneiras de ensinar e aprender línguas. Começamos, a partir desse momento, a investigar o uso da *internet* na educação, o que nos conduziu à escolha da linha de pesquisa, qual seja, o ensino e a aprendizagem de línguas, tendo como tema para orientação o *Ensino e aprendizagem de línguas mediado por novas tecnologias*. Entendemos que a linha de pesquisa escolhida vinha ao encontro com as possibilidades de uma investigação sobre as possíveis contribuições da *internet* na solução dos problemas detectados em nossa prática, entre eles, dificuldades nas habilidades de leitura e escrita em inglês, falta de materiais didáticos e isolamento. Esse foi o primeiro passo para um envolvimento cada vez mais intenso com o instigante mundo das tecnologias.

Entretanto, embora motivada para a realização de um trabalho diferente, que propiciasse novas formas de construção de conhecimento, sabíamos que o desenvolvimento desse estudo seria uma tarefa árdua, pois as limitações tecnológicas, como, por exemplo, a falta de um laboratório de informática no campus onde a pesquisa foi realizada, bem como o não-letramento digital de alguns participantes, poderiam configurar-se como empecilhos para a realização desse estudo.

Dessa forma, visando a vencer os desafios que pudessem manifestar-se durante o desenvolvimento deste estudo, optamos por um trabalho colaborativo, ou seja, em conjunto com os aprendizes. Entusiasmados com a proposta de trabalho a ser desenvolvida, os participantes prontificaram-se a colaborar com o que fosse necessário. Assim, mediante o auxílio dos alunos, conseguimos o apoio de uma instituição filantrópica que disponibilizou o seu laboratório de informática, onde os participantes puderam usar os computadores e acessar a *internet* pagando valores acessíveis.

Além disso, os estudantes organizaram-se para que todos tivessem oportunidades de utilizar o computador, de modo que aqueles alunos que pudessem utilizá-lo em outros lugares como, por exemplo, no local de trabalho, assim o fariam. Aqueles que pudessem arcar com os custos pela utilização da *internet* em *lan houses* ou na instituição mencionada deveriam usar esses espaços, e aqueles que não tivessem condições usariam os poucos computadores do campus que foram disponibilizados para o uso dos participantes todos os

dias, na parte da manhã. Portanto, devemos ressaltar que a realização desse trabalho somente foi possível porque contamos com a colaboração e o apoio dos participantes.

Para desenvolver a presente investigação, pautamos nosso trabalho nos estudos sobre o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação na educação e destacamos os seguintes pesquisadores: Buzato (2006), Coscarelli (2002; 2005), Gilster (1997), Leivas (2001), Levy (1993), Neto (2002), Pereira (2005), Silva (2001), Silveira (2001), Soares (2005).

Vários estudos na área da Linguística Aplicada (LA) sobre o ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador (COLLINS; FERREIRA, 2004; PAIVA, 1999) salientam que o uso de recursos como vídeos, *softwares*, programas de TV, rádio, *internet*, multimídias, entre outros, têm contribuído para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Conforme Paiva (2001), o uso da *internet* no processo de ensino e aprendizagem de inglês pode oferecer um ambiente propício para a interação entre as pessoas, a troca de opiniões e a participação em projetos colaborativos.

Ademais, a *internet* pode contribuir para a diminuição das barreiras espaciais e temporais entre as pessoas, uma vez que, por meio desse recurso tecnológico utilizado em casa, na escola, no trabalho ou em *lan houses*, as pessoas podem acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir a vídeos, participar em cursos *on-line* ou ainda utilizar outros recursos para a aprendizagem de uma língua.

De acordo com Paiva (*op.cit.*), podemos não apenas utilizar a tecnologia e ampliar as possibilidades de interação para os nossos aprendizes, mas, também, realizar pesquisas sobre as implicações da nova tecnologia na aquisição de outros idiomas.

Para muitos pesquisadores (WARSCHAUER; HEALEY, 1998), o curso virtual, quando trabalhado paralelamente com o curso presencial, pode oferecer um melhor resultado, pois o professor poderá utilizar o conteúdo programático das aulas presenciais nas aulas virtuais. O professor e o aluno poderão trabalhar em conjunto, realizando pesquisas e atividades na *internet* que enriquecem o conhecimento e a prática de cada aprendiz e, além disso, promovem oportunidades autênticas de comunicação.

Esclarecemos, entretanto, que a complementação do conteúdo programático de um curso presencial (como por exemplo, a implementação das unidades abordadas nos livros didáticos) requer do professor um planejamento prévio que se fundamente na elaboração de tarefas suplementares (a serem desenvolvidas em ambiente virtual) que focalizem também os temas de interesse dos alunos e o acesso a material autêntico.

Com relação à educação a distância e ao uso da *internet* no ensino e aprendizagem de línguas, ressaltamos os estudos de Almeida (2000), Chaves (2001), Collins e Ferreira (2004), Faustini (2001), Harasim *et al.* (2005), Jaques (2003), Motta-Roth (2001), Paiva (1999, 2001), Warschauer (1996, 1997), entre outros.

A respeito dos estudos existentes sobre modelos teóricos de leitura e escrita mencionamos Alexander e Fox (2004), Kleiman (1989, 1995, 1997), Pinto (2001) e Zamel (1982). Em relação à abordagem comunicativa salientamos os trabalhos de Almeida Filho (2002), Canale; Swan (1980) e Stratton (1997).

Fundamentamo-nos também nos estudos sobre autonomia do aprendiz e interação, ressaltando os seguintes autores: Ali Shehadeh (2001), Carelli *et al.* (2004), Chapelle (1998), Kumaravadivelu (2001), Little (1990, 2000), McGrath; Lamb (2000) e Sabariz (2004). Sobre textos autênticos lembramos os autores Grellet (1981), Harmer (1983), Nunan (1989) e Oliveira (2005). No que se refere ao ensino baseado em tarefas, ressaltamos os autores Ellis (2003) e Willis (1998).

Assim, considerando os benefícios que as novas tecnologias podem trazer para a educação, acreditamos que o uso da *internet* possa promover o desenvolvimento das habilidades básicas computacionais, estimular a motivação e a interação, diminuir as barreiras temporais e espaciais entre os alunos, além de possibilitar uma aprendizagem diferenciada com melhores resultados, ao integrar atividades virtuais ao conteúdo programático do curso tradicional.

Diante dessas asserções, buscamos desenvolver uma pesquisa que visasse a analisar as possibilidades e contribuições da *internet*, como ferramenta tecnológica suplementar para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, focalizando as habilidades de leitura e escrita e a autonomia do aprendiz, bem como analisar as contribuições da plataforma *e-Proinfo* para o desenvolvimento de cursos *on-line* complementares a cursos tradicionais.

Para a realização do nosso trabalho procuramos responder às seguintes indagações:

- Quais as contribuições da plataforma *e-Proinfo* para a elaboração de um curso *on-line* complementar ao curso presencial?
- Considerando os benefícios das novas tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem de línguas como, também, a realidade dos alunos e do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, quais as

contribuições que atividades virtuais integradas ao curso presencial, trouxeram para a aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa?

Optamos por um trabalho de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, por acreditarmos que essa abordagem possibilitará a interpretação e análise dos dados coletados.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa os seguintes itens: questionários; ferramentas *e-Proinfo* (interação-fórum e interação-diário de bordo); produção do aluno (atividades virtuais de leitura e escrita); entrevista e observação do professor. A utilização de vários instrumentos possibilitou-nos a confrontação dos dados, o que conferiu maior confiabilidade à pesquisa.

Esta dissertação encontra-se organizada em uma introdução, três capítulos, e as considerações finais.

No Capítulo 1 apresentamos, principalmente, as questões que envolvem o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação na educação, o ensino e aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa, o ensino baseado em tarefas e a autonomia do aprendiz.

No Capítulo 2 descrevemos a metodologia adotada na realização dessa pesquisa, explicitando o tipo, o cenário, os participantes, os instrumentos de pesquisa e o procedimento utilizado para a coleta e análise de dados.

No Capítulo 3, apresentamos e analisamos os dados obtidos durante o processo de pesquisa.

Nas Considerações Finais, retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos algumas reflexões decorrentes deste nosso estudo.

CAPÍTULO 1

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A sociedade moderna impõe aos seus cidadãos um ritmo de vida acelerado. Estamos sempre correndo, preocupados em cumprir prazos, procurando maneiras mais rápidas e mais eficazes de resolver nossos problemas.

Esse fato pode ser percebido pela existência de uma série de equipamentos modernos que objetivam facilitar o nosso dia-a-dia, como, por exemplo, os cartões magnéticos, telefones celulares, computadores, *Internet*. Atualmente torna-se possível, mediante o uso dessas tecnologias, agilizar ações como o pagamento de contas, consultas de saldos bancários, acesso ou envio de arquivos, comunicação com pessoas distantes por meio do envio e recebimento de *e-mails*, entre outros.

Assim, devido à velocidade com que as informações ultrapassam as fronteiras e chegam aos lugares mais distantes do planeta, bem como à facilidade e comodidade que esses aparelhos nos proporcionam, nós nos vemos obrigados a acompanhar as mudanças que se manifestam em nossa sociedade.

A esse respeito, Silva (2001, p. 23) pontua que

vivemos uma época do presente, uma época da velocidade, uma época de quebrar recordes, de diminuir o espaço e subordiná-lo ao tempo. Uma época da informação, da imagem, do ecrã, do satélite, da fibra ótica, do cartão magnético, da virtualidade e da *internet*, para citar alguns exemplos.

Nas palavras de Silva (*op. cit.*), o homem tornou-se veloz e sedento por informação. Isto é observado através da preocupação constante das pessoas em equipar e atualizar seus computadores e ou aparelhos eletrônicos. Entretanto, percebemos que as novas tecnologias não objetivam apenas atender às necessidades humanas. O surgimento de tantos aparelhos eletrônicos pretende atender também aos interesses do capitalismo, ou seja, aos interesses políticos e econômicos dos grandes fabricantes de computadores (LÉVY, 1993).

Opondo-se a essa visão tecnicista, Lévy (*op. cit.*) salienta que faz-se necessário considerar os aspectos humanos e sociais da informática; em outras palavras, o que vai fazer diferença em relação à tecnologia é o uso que fazemos dela. Precisamos pensar no uso

colaborativo das tecnologias, ou seja, elas podem ser usadas como instrumentos de interação entre grupos de pessoas ou sociedades que podem utilizá-las para discutir problemas, contribuir para elaboração de projetos políticos e encontrar soluções para diversos conflitos sociais.

As novas tecnologias da informação e da comunicação provocam mudanças que se manifestam nas maneiras de pensar, interagir e funcionar em um grupo social. Segundo Pereira (2005), o computador passou a fazer parte da vida das pessoas, tornou-se um eletrodoméstico, sendo utilizado para diversas finalidades, como estudar, pesquisar, comunicar, ter momentos de lazer ou de fazer um curso virtual.

Porém, apesar de as tecnologias da informação evoluírem rapidamente, possibilitando à população um acesso cada vez maior aos equipamentos eletrônicos, notamos que, enquanto algumas pessoas têm acesso à informação antes e fora da escola, outros não têm sequer acesso à máquina. As escolas, por sua vez, poderiam garantir aos aprendizes, digitalmente excluídos, acesso aos recursos tecnológicos. No entanto, conforme estudos realizados (LEIVAS, 2001), as instituições escolares não conseguem acompanhar as evoluções tecnológicas e, em pleno século XXI, ainda nos deparamos com escolas que apresentam uma estrutura tradicional, como, por exemplo, salas retangulares, filas retas, sinais e horários, funcionando como forma de controle. Além disso, muitos estabelecimentos educacionais configuram-se como o lugar das reproduções, pois o professor continua como transmissor do conhecimento e detentor do saber. Ressaltamos, contudo, que algumas instituições já apresentam avanços nesse sentido.

Percebemos, portanto, que a educação não deve ficar de fora do novo mundo de possibilidades que as tecnologias da informação oferecem. Todavia, a adoção desses recursos na educação consiste em um processo complexo que exige, além de equipamentos, postura crítica e desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Além do mais, a implementação das novas tecnologias na educação deve fundamentar-se em uma visão realista, pois os educadores podem enfrentar dificuldades, como, por exemplo, falta de laboratórios, problemas técnicos e de conexão, falta de profissionais capacitados, resistências por parte de professores e alunos em relação ao uso das novas tecnologias (tecnofobia), entre outros.

A respeito de problemas relacionados ao uso do computador, Silva *et al.* salienta que

fenômenos como a tecnofobia (recusa a qualquer tecnologia de natureza elétrica ou eletrônica) e “mal-estar docente” (confusão frente ao variado conjunto de tecnologias atualmente disponíveis) são freqüentes no mundo da educação escolarizada, mostrando sérias lacunas na formação recebida pelos professores, principalmente os de ensino fundamental e médio (SILVA *et al.*, 2003, p. 15).

Percebemos que a *tecnofobia* pode estar mais presente nos níveis fundamental e médio; contudo, este problema pode se manifestar também em alguns contextos de ensino superior, atingindo tanto professores quanto alunos.

As dificuldades de natureza técnica (mal funcionamento do equipamento ou falta de conhecimento em como lidar com a máquina) podem desmotivar o aprendiz e afastá-lo das tarefas propostas. Além disso, a insegurança do aluno em relação ao uso do computador pode impedi-lo de usufruir adequadamente de todos os espaços de um curso *on-line* (GERVAI, 2004). Portanto, baseando-nos nesses argumentos, entendemos que os educadores conseguirão vencer melhor os desafios enfrentados em sua prática se adotarem uma postura crítica e realista em relação ao uso das novas tecnologias.

A esse respeito, Buzato (2006) sugere que muitas vezes professores e/ou formadores de educadores pensam nas novas tecnologias de forma ingênua, pois concebem-nas como instrumentos meramente técnicos, neutros cultural e ideologicamente, que vão ajudar a escola a resolver seus problemas de maneira rápida e barata. Outras vezes, esses profissionais adotam uma visão idealista, achando que os recursos tecnológicos, por si sós, são capazes de provocar as rupturas e mudanças de comportamentos necessárias à educação.

Além da implantação da infra-estrutura de computação e conexão em todos os contextos onde se formam professores, faz-se necessário

metodologias que não funcionem à base de prescrições de percursos, mas que também não caiam na tentação do “tudo é lindo no mundo das redes virtuais”. [...] Precisamos, sobretudo, aprender a colaborar em um mundo em que a competição e a exclusão parecem ser cada vez mais a chave do “sucesso” profissional e acadêmico (BUZATO, 2006, p. 9-10).

Em consonância com essa visão, Pereira (2005) afirma que torna-se imprescindível que os docentes reflitam sobre a importância da informática no processo de aprendizagem, reconfigurando seus conceitos e práticas.

Diante disso, consideramos que a utilização das tecnologias na educação, bem como de outros recursos que também podem ser utilizados nesse contexto, constituem-se em grandes desafios para as escolas e para os educadores. Precisamos rever nossas práticas e

conceitos, adotando novas formas de pensar, aprender e ensinar que poderão contribuir para a construção de conhecimento, a inclusão digital e a redução da exclusão social de muitos aprendizes.

1.1 Letramento Digital

Para compreendermos melhor o conceito de *letramento digital*, faremos uma breve incursão ao surgimento do termo *letramento* e suas implicações, enfatizando, a seguir, o *letramento digital*, que é um dos focos deste trabalho.

Nas palavras de Soares (2005), faz-se necessário diferenciar um *processo de aquisição* de um *processo de desenvolvimento* da língua, tanto na habilidade oral quanto na escrita. O termo *alfabetização* (SOARES, *op. cit.*) compreende o processo de aquisição do código escrito, ou seja, significa aprender a ler e escrever. O conceito de letramento, por sua vez, está mais relacionado ao processo de aprimoramento da língua (oral e escrita), ou seja, novas práticas sociais de uso da língua.

Estudos sobre letramento (CHARNLEY; JONES, 1979) assumem que o termo *literacy* surgiu na língua inglesa no final do século XIX devido a uma mudança histórica nas práticas sociais, ou seja, novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.

Segundo Soares (*op. cit.*), no Brasil, o termo “alfabetismo”, inicialmente adotado como um equivalente para a palavra *literacy*, surgiu para atender a uma nova realidade social que exige que os indivíduos dominem não apenas a tecnologia do ler e escrever, mas também a utilizem adequadamente, incorporando-a ao seu cotidiano, transformando o seu “estado ou condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Conforme Soares (2005), a partir de 1995, observou-se na área de estudos lingüísticos, uma preferência pela palavra *letramento* em relação à palavra *alfabetismo*, o que culminou no registro desse vocábulo, em 2001, pelo dicionário *Houaiss*. A partir de então vários conceitos de letramento surgiram, alguns dos quais são apresentados a seguir.

Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Tfouni (1988, p. 16) conceitua o termo *letramento* comparando-o com *alfabetização*, estabelecendo que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita

para um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito para uma sociedade.”

Conforme Soares (2002 p. 146), o termo letramento aborda

o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 146).

Percebemos que o conceito de letramento abordado por Soares (2002) relaciona-se à aquisição de novos hábitos de ler e escrever que atribuem aos indivíduos um novo estado ou condição na sociedade. Em outras palavras, essas pessoas serão capazes de usar a linguagem (oral ou escrita) para mudar ou melhorar a sua realidade social.

Em seus estudos, Soares (*op. cit*) descreve os diferentes espaços da escrita: o papiro, o pergaminho, o papel e a tela do computador, identificando as mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita causadas por esses diferentes espaços. Essas alterações relacionam-se aos modos de acesso à informação, aos processos cognitivos, aos tipos de conhecimento e às maneiras de ler e escrever.

Dessa forma, a palavra letramento, conforme sugere Soares (*op.cit.*), deve ser pluralizada, visto que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*. Em outras palavras, cada espaço de escrita (papel, tela do computador) pressupõe a introdução de novas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, demanda novos comportamentos frente ao processo de leitura e escrita.

A esse respeito, Soares (2002, p. 152) esclarece que a tela como espaço de escrita e de leitura traz novas formas de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, de ler e escrever, um novo letramento.

Portanto, considerando esse novo espaço de escrita, *a tela do computador*, abordaremos a partir desse momento *o letramento digital*. Entendemos que o processo de leitura e escrita viabilizado por meio da tela, *internet*, caracteriza-se como uma nova prática social que requer dos indivíduos mudanças comportamentais para a sua realização.

Acreditamos que os leitores de hipertexto precisam passar por um processo de letramento digital, pois o texto eletrônico apresenta formatos diferentes do texto impresso, ou seja, o texto eletrônico apresenta-se como algo não-estável, não-monumental e pouco

controlado. Em outras palavras, o hipertexto não é estável porque os seus leitores podem interferir nele, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura; não é monumental porque não é um texto fixo, modifica-se constantemente; é pouco controlado, pois há uma grande liberdade de produção de textos na tela e o controle da sua qualidade e publicação é quase inexistente (SOARES, 2002, *passim*).

Coadunando com essa visão, Lévy (1993) esclarece que o hipertexto apresenta, como característica de interface, a “velocidade” que permite ao usuário passar de uma informação à outra em questão de segundos. Entretanto, ao mesmo tempo em que esse aspecto do hipertexto fascina o leitor pela rapidez de acesso às informações, pode levá-lo a perder-se mais facilmente na leitura do que o texto impresso. Logo, observamos que o texto eletrônico apresenta aspectos diferentes do material impresso, o que pode requerer do leitor uma nova postura para a sua utilização.

Nessa mesma perspectiva, Gilster (1997) enfatiza que a *Internet* conduz o usuário contra modelos midiáticos aceitos por um longo tempo. Dito de outra forma, a *Internet* impulsiona o usuário a uma mudança de paradigmas que o fará reavaliar maneiras antigas de obter informações. Assim, letramento digital é definido como a “habilidade de compreender e usar a informação em formatos múltiplos de fontes amplamente variadas quando ela é apresentada via computadores” (GILSTER, 1997 p. 33)¹.

O letramento digital, segundo Gilster (*op.cit.*), envolve a aquisição de algumas habilidades básicas, entre elas: uma maneira de ler e compreender informação diferente da forma usada para ler um material impresso; capacidade de pesquisar e julgar o que se encontra *on-line*; desenvolvimento do pensamento crítico e o uso de ferramentas da rede para reforçá-lo.²

Por conseguinte, a utilização do computador e da *internet* como forma de aprendizagem pode exigir do usuário não apenas conhecimento técnico sobre informática, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica que possa conduzi-lo a uma prática mais efetiva, contribuindo para a sua inserção em uma nova realidade social. Segundo Buzato (2006), para compreender a definição de letramento digital, faz-se necessário entender três maneiras de concepção da relação entre tecnologia e sociedade: os discursos deterministas, os discursos neutralistas ou instrumentais, e a relação sociedade-tecnologia-educação.

¹ Tradução nossa de “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.” (GILSTER, 1997, p. 33).

² Acrescentamos, entretanto, que nem sempre o processo de leitura na tela ocorre de maneira diferente da leitura do texto impresso, pois muitos leitores podem adotar o mesmo procedimento de leitura para os dois formatos de texto.

As visões deterministas do letramento (BUZATO, 2006) geram crenças e práticas relacionadas à educação e ao ensino que concebem a escrita como ferramenta cognitiva, ou seja, a habilidade de ler e escrever constitui-se como habilidades cognitivas ou formas de comportamento social, independentemente das práticas envolvidas.

As visões neutralistas ou instrumentais, conforme Buzato (*op. cit.*), desencadearam práticas escolares que não fomentam uma prática crítica do leitor em relação àquilo que lê, nem preparam o aluno para utilizar a escrita como veículo para problematização e mudança da sua própria situação social.

A visão relação-sociedade-educação, segundo Buzato (*op. cit.*) torna-se a mais adequada, pois, segundo essa concepção, a tecnologia é concebida como “ação social coletiva”, ou seja, abrem-se possibilidades para a identificação

não apenas das necessidades de infra-estrutura e capacitação relacionadas à tecnologia na escola, mas também, possibilidades dos professores, alunos e da escola enquanto instituição, praticarem a tecnologia (como praticam a linguagem) a favor da sua própria inclusão (BUZATO, 2006, p. 4).

Portanto, considerando os postulados teóricos acima, acreditamos que a utilização das novas tecnologias na educação pode contribuir para o desenvolvimento de novas práticas sociais de leitura e escrita ao proporcionar aos aprendizes oportunidades de letramento digital. Para isso, faz-se necessário que os professores ampliem seus conhecimentos sobre os recursos tecnológicos, desenvolvendo, também, uma postura crítica e realista em relação a esses recursos, promovendo oportunidades para a inclusão digital de muitos aprendizes.

1.1.1 Inclusão Digital

Estudos realizados sobre exclusão digital (SILVEIRA, 2001) explicam que as tecnologias da informação podem combater a pobreza e reduzir a exclusão digital dos cidadãos, mas que poucos resultados são apresentados nesse sentido.

Segundo Silveira (*op. cit.*), os grupos dominantes (econômicos e políticos) procuram apoderar-se dos novos inventos para promoverem sua supremacia mediante a disputa pelos conteúdos e canais de transmissão oferecidos por mídias como TV e rádio, entre outras.

Silveira (*op. cit.*) acrescenta que estamos vivendo uma revolução tecnológica pautada em um processo rápido de disseminação de informações. A exemplo de outras

revoluções (industrial e de fontes de energia), a transformação tecnológica traz conseqüências para a sociedade. A transferência de informações de forma veloz produz lucros, o que impulsiona o investimento do setor financeiro em informática e telecomunicações.

A disseminação de um novo paradigma econômico provoca conseqüências nas sociedades que se deparam com mudanças como o desemprego tecnológico e as desigualdades sociais. No que diz respeito ao desemprego tecnológico, podemos perceber que muitos postos de trabalho estão sendo substituídos por *softwares* e leitores de código de barras. Em relação às desigualdades sociais, Silveira (*op. cit.*) esclarece que a revolução informacional pode não apenas consolidá-las como também elevá-las, pois o contato com as tecnologias provoca mudanças na relação das pessoas com o tempo e o espaço, e aprofunda o conhecimento cognitivo daqueles que convivem com elas.

Esse fato pode ser percebido por meio dos números referentes ao PIB. Os países mais desenvolvidos tecnologicamente apresentam um PIB mais elevado que os demais. Essas informações levam-nos a observar a necessidade de implementação de políticas que garantam a todos os cidadãos os mesmos direitos e oportunidades, minimizando as diferenças sociais.

Para Silveira (2001), o acesso à *Internet* torna-se caro em um país onde um terço da população vive abaixo da linha de pobreza. Para acessá-la, o usuário precisa comprar um computador e arcar com os custos mensais de um provedor de acesso e de uma linha telefônica. Atualizando os valores mencionados por esse autor, percebemos que, para acessar a *Internet* (banda larga), o usuário necessita gastar, em média, R\$ 120,00 mensais com conexão e conta telefônica. Dessa forma, concordamos que, para aqueles que recebem apenas um salário mínimo, ou para acadêmicos que ainda não trabalham, esses valores são bastante altos.

Portanto, diante desse quadro, observamos que a exclusão digital manifesta-se ao privar as pessoas do acesso ao computador, à linha telefônica e ao provedor. Os cidadãos que não têm contato com essas tecnologias ficam impossibilitados de encontrar informações, pesquisar ou se comunicar com a mesma velocidade daqueles que têm essas oportunidades.

Entretanto, segundo Silveira (2001), algumas iniciativas já foram tomadas pelas autoridades políticas, privadas ou ONGs, com o intuito de ampliar o acesso da população às novas tecnologias da informação. Entre as propostas para inclusão digital, podemos citar:

- Iniciativas dos governos de levar computadores para as escolas;
- Discussão de propostas para abertura de salas de informática para a comunidade não-escolar;

- Criação de totens e quiosques em áreas de grande fluxo de pessoas, por exemplo, projeto Correios, nos quais o usuário pode acessar *sites da web*, obter um *e-mail* gratuito ou participar de *chats*;
- Criação de telecentros, como por exemplo, *On-line Cidad@o* (Senac), *Internet Livre* (Sesc), *Sampa.org* (Instituto Florestan Fernandes/SP), onde, normalmente, o usuário tem acesso gratuito à *internet*;
- Criação de telecentros por ONGs;
- Outras iniciativas de inclusão digital incluem os programas de financiamento de computadores e conexão (linhas telefônicas e provedores de acesso) a preços populares, como é o caso do *net-computer*.

Nas palavras de Silveira (2001), essas iniciativas têm proporcionado à população um acesso mais amplo à *internet*. Porém, o crescimento da comunicação mediada por computador apresenta um ritmo mais acelerado nas camadas mais ricas do que nas classes mais pobres da sociedade.

Conforme dados divulgados pelo Ministério das Comunicações (2006), por meio do programa de inclusão digital Governo Eletrônico, o Brasil dispõe atualmente, de 3.258 pontos de conexão em laboratórios de informática e telecentros, abrangendo 2.057 municípios. Segundo estimativa do Ministério das Comunicações, esse número aumentará para cerca de oito mil pontos até final de 2007, abrangendo todas as cidades do país. O número mensal de usuários da *internet* será ampliado, passando de quatro milhões para dez milhões de beneficiários.

Salientamos a importância dessas iniciativas, mas percebemos que elas precisam ser implementadas para que possam atender de maneira igual às camadas menos privilegiadas da sociedade. Além disso, essas propostas não são suficientes para garantir uma aprendizagem colaborativa em rede. Além de possibilitar o acesso aos equipamentos, faz-se necessário desenvolver políticas que formem professores capazes de proporcionar uma aprendizagem colaborativa que conduza os aprendizes à construção de conhecimento, capacitando-os para a mudança da sua própria realidade social.

A esse respeito Pereira (2005) pontua que

para que haja inclusão digital precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, *softwares*, *internet*, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos

dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento (PEREIRA, 2005, p. 17).

Portanto, para que escolas e professores enfrentem o desafio de mudar mais uma forma de exclusão e utilizem a tecnologia a favor da inclusão digital dos alunos, principalmente daqueles que se encontram nas classes menos favorecidas, torna-se necessário que os docentes revejam suas práticas educativas, reflitam sobre o uso das tecnologias na educação e passem a utilizá-las como uma forma colaborativa de aprendizagem.

Coscarelli (2005) estabelece que a utilização do computador na escola, como forma de inclusão digital, deve pautar-se em uma concepção de aprendizagem. Por exemplo, se a visão de aprendizagem for conteudista, ou seja, uma prática transmissiva de conhecimentos, o computador pouco contribuirá para inovações, pois estará apenas reproduzindo as velhas práticas educacionais.

O computador pode ser utilizado na escola como um meio de comunicação, de acesso à informação e a material autêntico, através do qual alunos e professores poderão levantar novos questionamentos, desenvolver projetos e interagir com outras pessoas.

Logo, para fazer parte desse mundo do letramento e da inclusão digital, não basta apenas que professores e alunos saibam manusear o computador. É necessário que esses usuários desenvolvam uma série de outras habilidades, como, por exemplo, conhecimento dos mecanismos de busca, de recursos como *e-mail*, *chat*, *blogs*, *sites*, *fóruns*, entre outros.

Só assim, mediante o planejamento das várias maneiras de uso do computador na educação, é que os educadores vencerão o desafio de reduzir mais uma forma de exclusão, a *exclusão digital*. “A informática precisa entrar na escola, por que ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARRELLI, 2005, p. 27).

Acrescentamos ainda que a *internet* pode ir até mesmo nas escolas onde ainda não existem computadores. Isso pode ser feito por meio de um modo inovador de ensinar do professor. Mediante o uso de material impresso ou lâminas, os professores podem mostrar aos alunos como fazer uma pesquisa na *Internet*, como utilizar um *e-mail*, entre outros recursos. Atitudes como essas podem despertar o aluno para novas experiências, conduzindo-o a novas práticas sociais.

1.2 Educação a distância: um breve panorama

A Educação a distância (EaD) é entendida como uma modalidade de ensino em que professor e aluno encontram-se separados geograficamente. O foco do ensino pauta-se na auto-aprendizagem, pois o aluno precisa estudar e pesquisar de forma independente. A mediação entre professor e aluno realiza-se através do material didático, que deve ser previamente preparado.

A EaD surgiu no Brasil com a criação do Instituto Universal Brasileiro que atua desde 1941. Ao longo desse tempo, essa modalidade de ensino se apropriou de tecnologias distintas, entre elas: correspondência, rádio, TV educativa, multimídia e, atualmente, a *Internet*.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a educação a distância é definida como uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BEASIL, 1996).

A EaD apresenta algumas características principais, como, por exemplo: ênfase no auto-aprendizado; os alunos podem administrar o seu tempo e espaço de estudo; os conteúdos devem ser planejados antecipadamente por uma equipe de docentes; a interação entre professores e alunos pode ser promovida por meio de diversos meios de comunicação, entre eles: telefone, fax, *e-mail* e *internet*. Nas palavras de Jaques (2003), nessa modalidade de ensino o aprendizado colaborativo deve ser intensificado, possibilitando a interação e a troca de informações entre os participantes mediante a realização de atividades individuais ou em grupos.

Conforme argumenta Paiva (1999), a EaD tem se tornado uma pedagogia estimulante e democratizante, com o aprimoramento das artes gráficas e da interatividade, proporcionado pelas novas tecnologias. O acesso à informação autêntica e contextualizada contribui para a construção de conhecimento, que deixa de ser propriedade do professor.

Compactuando com essa visão, Faustini (2001, p. 251) enfatiza que a EaD

é uma forma de educação em que professor e aluno estão separados fisicamente e diferentes ferramentas, como o telefone, a correspondência e o

computador, são utilizados no sentido de diminuir essa separação, uma separação que diz respeito a espaços e tempos diferentes.

A EaD, segundo Faustini (*op. cit.*), tem como um de seus aspectos principais proporcionar autonomia e independência de aprendizagem para o aluno. Atualmente esses fatores podem ser estimulados por meio da utilização da *Internet* que se tornou um recurso atraente para a EaD, que passou a empregá-la na implementação de cursos virtuais.

Segundo estudos realizados sobre a história da *Internet* (SILVEIRA, 2001), no final dos anos 70, o computador passou a ser utilizado em várias atividades econômicas, culturais e até caseiras. Nos anos 80, o Brasil conectou computadores e terminais, usando o modelo minitel, também utilizado na França. Porém, a ligação de uma única rede, interligando todas as demais, somente intensificou-se após 1989, devido à queda do muro de Berlim e à distribuição do bloco soviético.

Em 1993, Marc Andreessen e Eric Bina criaram o navegador *Mosaic*, que permitiu a explosão da *web*, possibilitando que hoje bilhões de páginas de hipertexto ocupem o espaço virtual da *Internet*.

Por conseguinte, percebemos que as novas tecnologias, entre elas a *Internet*, têm propiciado à EaD a utilização de novos recursos, entre os quais podemos citar: a elaboração de cursos *on-line*, acesso a material autêntico, disponibilidade de ferramentas de interação (*e-mails*, fóruns) que podem estimular e promover a aprendizagem. Além disso, esses recursos permitem atender, de forma mais rápida, um número mais abrangente de pessoas.

Dessa forma, muitas instituições educacionais (PUC, UNICAMP) e empresas privadas, visando a melhorar a metodologia de ensino, capacitar e aperfeiçoar seu quadro de funcionários, ou ainda auxiliar educadores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolveram diversos ambientes virtuais de suporte para a educação a distância.

Esses espaços *on-line* disponibilizam uma variedade de recursos tecnológicos, como ferramentas de comunicação, gerenciamento e colaboração, que podem auxiliar os educadores, mesmo aqueles sem experiência em informática, na elaboração, administração e gerenciamento de cursos *on-line*, complementos para cursos presenciais, desenvolvimento de projetos de pesquisa, disponibilização de conteúdos na *web*, entre outros.

Alguns pesquisadores (KING, 1998) afirmam que uma ferramenta de autoria de boa qualidade deve oferecer alguns recursos, como, por exemplo, ferramentas de interação, boa navegação, orientação clara e desenho cognitivo cuidadoso. Ferreira *et al.* (2004) acrescentam que a disponibilização de ferramentas que possibilitam a elaboração de cursos de

ensino de línguas pautados em uma abordagem construtivista constituem-se em aspectos importantes em plataformas virtuais.

Entre os ambientes existentes, Mehlecke e Tarouco (2003) citam:

- *Learning Space* – ambiente de educação a distância desenvolvido pela Lótus, utilizado por algumas instituições de ensino superior [www.lotus.com].
- *Aula Net* – ambiente de *software* gratuito desenvolvido no LES/PUC/RJ, para o ensino e aprendizagem baseados na *Web* para criação e manutenção de cursos a distância [<http://anael.cead.puc-rio.br/aulanet2/>].
- *TelEduc* – ambiente para criação, participação e administração de cursos na *web* desenvolvido pelos pesquisadores do NIED/Unicamp.
- *Gestum* – ambiente criado em 1999 com o objetivo de desenvolver soluções para *e-learning*. Constitui-se de várias metodologias e ferramentas para o desenvolvimento de treinamento via *web*.
- *Ambiente de criação de conteúdo ACC* – ferramenta que possibilita ao usuário produzir o conteúdo e disponibilizá-lo na *web*. Permite usar recursos como áudio, vídeo, imagens, *gifs* animados, *flash*, entre outros.
- *E-Proinfo* – ambiente virtual interativo que utiliza a *internet*, permitindo a criação, administração e gerenciamento de cursos via *web*, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, e outras formas de apoio a distância ao processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as plataformas mencionadas, utilizamos, nessa investigação, o ambiente *e-Proinfo*, por meio do qual desenvolvemos um curso *on-line* de leitura e escrita em língua inglesa.

1.2.1 Ambiente Colaborativo de Aprendizagem

Os ambientes de suporte para educação a distância possibilitaram aos educadores acesso a novas modalidades de ensino que podem promover uma aprendizagem colaborativa,

uma vez que cria maiores oportunidades de interação entre professor e aluno. Nesses espaços de aprendizagem, o professor deixa de ser o dono do saber e passa a ser um facilitador da aprendizagem, enquanto que o aluno torna-se um colaborador do processo de conhecimento.

Enfatizamos, entretanto, que a adoção de uma prática pedagógica centrada no aluno, na interação e cooperação entre os participantes pode encontrar dificuldades, pois nem sempre os professores encontram-se preparados para abrir mão do controle, tão presente em sala de aula tradicional. Os alunos, por sua vez, podem apresentar problemas para assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem (GUNAWARDENA, 1992). Portanto, a criação de cursos *on-line* requer de todos os envolvidos, elaboradores, professores, entre outros, conhecimento das questões que envolvem essa modalidade de ensino, entre elas, a adoção de uma postura mais crítica.

O *e-Proinfo*, Versão 3.0, Copyright 2000-2004, foi criado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e pelo Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC) do Ministério da Educação em parceria com instituições de ensino. Para utilização da plataforma (<http://www.eproinfo.mec.gov.br>), o usuário precisa de um computador que apresente a configuração mínima: acesso à *internet* com conexão discada de 56 kbps ou banda larga; navegador de *internet* (*Browser*): *Internet Explorer* 5.5 ou superior; *Netscape* 7.0 ou superior; *Mozilla Firefox* 1.4 ou superior.

O *e-Proinfo* caracteriza-se como um programa educacional desenvolvido com o objetivo de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública para serem utilizadas como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Essa plataforma constitui-se em um ambiente colaborativo de aprendizagem a distância, baseada em tecnologia *web*, que permite a execução de várias ações de aprendizagem, tais como cursos a distância, complementos a distância para cursos presenciais, projetos colaborativos e reuniões de trabalho. É composto por ferramentas síncronas e assíncronas, como fóruns, videoconferências, bate-papo, *e-mail*, quadro de avisos, notícias e biblioteca. O *e-Proinfo* é constituído por dois *web sites*: o *site do participante* e o *site do administrador*.

O *site do participante* possibilita às pessoas interessadas se inscreverem e participarem de cursos e diversas outras ações oferecidas pelas entidades conveniadas. Por meio dele, os participantes têm acesso a conteúdos, informações e atividades organizadas em módulos e temas, além de poderem interagir com coordenadores, instrutores, orientadores, professores, monitores e com outros participantes.

Além do mais, o participante tem acesso a um conjunto de recursos disponíveis para apoio às atividades (tira-dúvidas, notícias, avisos, agenda, diário e biblioteca), a

ferramentas para apoio à interação entre os participantes (*e-mail*, *chat*, fórum de discussões, banco de projetos), bem como a um conjunto de ferramentas para avaliação de desempenho (questionários e estatísticas de atividades).

O *site do administrador* permite às pessoas credenciadas pelas entidades conveniadas desenvolverem, oferecerem, administrarem e ministrarem cursos a distância, ou ainda realizarem diversas outras ações de apoio a distância ao processo de aprendizagem.

Cada entidade pode estruturar diversos cursos, compostos por módulos, e estes por atividades. Os participantes se inscrevem nos cursos e, sendo aceitos pelo administrador, podem se vincular às turmas, por meio das quais acessam seus respectivos módulos.

Todos os recursos disponíveis para os participantes e administradores podem ser acessados via *Internet*, de qualquer lugar, dia ou hora.

1.3 O ensino e aprendizagem de línguas mediados por novas tecnologias

A partir dos anos 80, os recursos *on-line* passaram a ser adotados no ensino de línguas. Podemos observar, por meio da literatura atual, um grande número de estudos realizados sobre o ensino e aprendizagem de línguas mediados por novas tecnologias (COLLINS; FERREIRA, 2004; SILVA, 2003; WARSCHAUER, 1996; PAIVA, 2001; HARASIM, 2005).

Esses estudos revelam algumas contribuições que as novas tecnologias podem oferecer ao ensino e aprendizagem de línguas, bem como o papel do professor e as possíveis dificuldades que os educadores podem enfrentar nesse novo contexto de aprendizagem.

Mediante o desenvolvimento de um curso de Leitura e Escrita através da *internet* realizado na UFMG, Paiva (2001) esclarece que este tipo de ensino aumenta as possibilidades de interação, o *input* e as oportunidades de aquisição do idioma. O tempo e o espaço, segundo Paiva (*op. cit.*) são flexíveis, pois professores e alunos não estão mais condicionados a um espaço pré-determinado e a horários rígidos. Além do mais, a interação e a negociação de sentidos pautam-se na relação dos aprendizes com os outros e com material com o qual interagem.

Outros estudos sobre o uso de computadores no processo de escrita e comunicação (WARSCHAUER, 1996) apontam alguns fatores que contribuem para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem de língua, entre eles:

- os alunos demonstram interesse em se comunicarem com seus colegas e professores ou com falantes nativos ou não-nativos em outras partes do mundo;
- superação do isolamento, pois os aprendizes podem se comunicar com pessoas de outros lugares por meio de *e-mails*, *fóruns* ou *chats*;
- Os aprendizes podem adquirir confiança no ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador, uma vez que, usando computadores, podem aprender mais rápido, tornando-se mais criativos, escrevendo melhores textos (*essays*), tendo mais controle da aprendizagem e mais oportunidades de praticarem o inglês.

No que diz respeito à interação na aprendizagem de línguas, Warschauer (1997) afirma que a comunicação mediada por computador pode tornar-se rápida, fácil, barata e mais natural, podendo ocorrer entre diferentes grupos de aprendizes com mais frequência. Warschauer (*op. cit*) salienta a importância de os professores promoverem oportunidades para os estudantes vivenciarem experiências de aprendizagem mediadas por computador.

A *internet* oferece oportunidades para a criação de cursos virtuais independentes, como também pode ser utilizada para dar suporte a cursos e programas presenciais, conforme ressaltam alguns autores (WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

O curso virtual pode trazer contribuições para o curso presencial, possibilitando o acesso a informações atualizadas, relacionadas à realidade e aos interesses dos alunos complementando, assim, o material didático utilizado em sala de aula, que muitas vezes apresenta um estilo artificial. Warschauer e Healey (1998) salientam que as aulas presenciais, tendo o computador como instrumento suplementar, podem apresentar um melhor aproveitamento, pois pode ocorrer uma integração entre o conteúdo teórico da sala de aula e o que é ensinado via *internet*.

Nessa mesma perspectiva, estudos realizados sobre as características do ensino *on-line* em ambientes formais de nível pós-secundário (BERGE, 1996) apontam que os professores usavam uma grande variedade de métodos de ensino, entre os quais podemos mencionar os seguintes: palestra, auto-avaliação, discussão, colaboração e atividades de aprendizagem autênticas, criando um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno do que no professor.

Kearsley (1998) salienta que a educação *on-line* apresenta como um dos maiores benefícios a possibilidade de interação entre alunos e entre alunos e professores. Além do mais, o curso *on-line* permite a participação de convidados como especialistas e estudantes de outras instituições, como também possibilita o acesso dos alunos a recursos e informações em qualquer parte do mundo.

Portanto, o ensino aprendizagem de línguas mediado por novas tecnologias pode ser uma inovadora e estimulante de ensinar e aprender. No entanto, em observação à nossa prática, achamos necessário enfatizar que os benefícios desse tipo de proposta de ensino somente poderão ser alcançados mediante um planejamento rigoroso por parte dos educadores em relação ao trabalho a ser desenvolvido.

Esse tipo de proposta requer a observação de aspectos importantes, tais como o levantamento dos temas de interesse dos alunos, a elaboração de atividades que enfatizem o trabalho colaborativo, a interação e a autonomia. Ademais, esse tipo de trabalho pressupõe que professores e alunos adotem novas posturas frente ao processo de aprendizagem, além da observação de questões como letramento digital e suporte técnico para os participantes. A não-observação dessas questões, bem como a falta de uma visão crítica dos educadores, pode comprometer os resultados desse tipo de planejamento.

A esse respeito alguns pesquisadores estabelecem que um curso virtual pode ser uma ferramenta altamente eficaz se basear-se em “uma abordagem pedagógica que incentive e valorize processos cognitivos, conhecimentos prévios, a auto-avaliação e a aprendizagem autônoma e contínua” (FERREIRA *et al.*, 2004, p. 244).

Em relação à aprendizagem colaborativa em rede, Braga (2004) afirma que um dos maiores problemas observados sobre essa questão refere-se ao fato de grande parte de alunos e professores não apresentarem uma cultura de aprender ou ensinar pautada na aprendizagem colaborativa.

Alguns pesquisadores (HARASIM *et al.*, 2005; TAVARES, 2004) enfatizam que os professores podem enfrentar obstáculos na realização das atividades em rede. Entre os problemas mencionados por esses autores, citamos, por exemplo, a falta de envolvimento de todos os alunos em conferências ou *chats*, geração de informações desorganizadas que podem confundir os participantes, impossibilidade de dar *feedback* imediato aos alunos e desconhecimento do meio como ambiente de aprendizagem. A respeito da baixa participação dos aprendizes nas atividades de interação, Harassim *et al.* (*op. cit.*) afirmam que a atribuição de notas à participação dos aprendizes pode promover a interação e aprendizagem colaborativa.

Portanto, esses argumentos corroboram o fato de que o uso eficaz do computador e da *internet* na aprendizagem de línguas pressupõe a adoção de novas posturas frente a esses recursos. Dessa forma, no contexto virtual, professores e alunos assumem funções diferentes daquelas realizadas em contexto tradicional de aprendizagem.

O papel do professor em ambiente virtual (TAVARES, 2004; HARASSIM *et al.*, 2005) apresenta características como as seguintes: (a) diluição do poder do professor, ou seja, aprendizagem mais centrada no aluno; (b) redução da figura do professor, possibilitando maior interação entre os alunos; (c) flexibilidade diante dos ritmos dos alunos; (d) trabalho em equipe (colaborativo); (e) elaboração de material didático de boa qualidade; (f) grande volume de trabalho; (g) necessidade de familiarização com a ferramenta tecnológica, de modo que possa ser explorada para a promoção de interações (aluno-material; aluno-aluno; aluno-professor).

Quanto ao papel do aluno nesse contexto, Harasim (*op. cit.*) salienta que o aprendiz deve ser freqüente às aulas *on-line*, adotando uma atitude positiva, ou seja, a aprendizagem *on-line* deve ser vista como uma viagem de descoberta; os aprendizes novatos precisam superar a inibição de comunicar-se nesse meio. Observamos, por conseguinte, que o ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias, embora envolvente e inovador, ainda apresenta grandes desafios para educadores e alunos.

Levando em consideração os aspectos abordados acima, percebemos que há uma necessidade de desenvolver pesquisas futuras nessa área que visem investigar não apenas as contribuições, como também, todas as questões que permeiam o uso das tecnologias no ensino de línguas, entre elas, os desafios e problemas enfrentados pelos educadores.

A esse respeito, alguns autores tecem algumas considerações. Sobre interação *on-line*, por exemplo, Chaves (2001, p. 71) enfatiza que

o conhecimento do modo como as pessoas interagem *on-line* merece ser mais pesquisado, visto que a posse desse conhecimento possibilitará uma melhor compreensão entre os homens e, conseqüentemente, um melhor relacionamento entre eles.

Motta-Roth (2001, p. 246), ao referir-se ao uso de recursos tecnológicos no ensino de inglês para formandos de Letras, ressalta que os resultados apresentados em sua pesquisa

ainda carecem de experimentação e reflexão futuras para que possam de fato oferecer contribuição para estudos sobre a interface entre aprendizagem de línguas estrangeiras e literacias computacionais na área de Lingüística

Aplicada. Pesquisas com foco na precisão e na forma em situações de uso da língua estrangeira, por exemplo, poderão trazer uma significativa contribuição para que possamos qualificar a aprendizagem da língua-alvo por futuros professores de língua inglesa.

Com relação às aulas tradicionais tendo o computador como ferramenta suplementar, Almeida (2000) afirma a relevância de pesquisas futuras para aspectos como a aquisição de vocabulário, desenvolvimento e aperfeiçoamento do *listening* e a questão da motivação em um contexto de aula mediado pelo computador.

A respeito das considerações pontuadas por Almeida (2000), reconhecemos a importância da aquisição do vocabulário, do desenvolvimento e aperfeiçoamento do *listening* para o processo de aprendizagem, mas esclarecemos que a utilização da *Internet*, como ferramenta suplementar, não pode limitar-se apenas à aquisição dessas habilidades. Essa tecnologia pode ser utilizada, também, para o desenvolvimento de propostas que enfatizem outros aspectos, como, por exemplo, acesso a material autêntico (diferentes tipos de textos); possibilidades de interação por meio da utilização de recursos, tais como *chat*, fóruns, *e-mails*, diário de bordo e possibilidades de pesquisa, reflexão e construção de conhecimento.

1.4 Modelos teóricos de leitura

A leitura tem sido uma atividade importante para aqueles que vivem em uma sociedade letrada, pois tanto a realização de atividades simples (pegar um ônibus), como a realização de atividades mais complexas (leitura de textos acadêmicos, entre outros) exige do leitor um domínio menor ou maior dessa habilidade.

Entretanto, nem todas as pessoas dominam essa habilidade. Assim, visando a melhor compreender os problemas que se apresentam no processo de leitura, muitos estudos tem sido desenvolvidos nessa área.

No Brasil, alguns estudos sobre leitura (KLEIMAN, 1995; MOITA LOPES, 1996) abordam os problemas enfrentados pelos aprendizes brasileiros nessa habilidade e discutem as implicações das teorias de leitura para a educação. Esses trabalhos revelam ainda que muitos professores não se encontram preparados para vencerem os obstáculos que se manifestam nessa área por não possuírem uma formação teórica a respeito das teorias de leitura.

Partindo do pressuposto de que no Brasil os alunos enfrentam dificuldades no processo de leitura e que esses problemas podem se estender também à aprendizagem de leitura em língua estrangeira, percebemos a importância do embasamento teórico para a compreensão das questões que envolvem o processo de aprendizagem de leitura, entre elas o texto, o leitor e a interação entre leitor e texto.

Conforme Alexander e Fox (2004), a pesquisa em leitura, enquanto concepção teórica, percorreu diversos paradigmas teóricos. Segundo essas autoras, a pesquisa em leitura passou pelas seguintes tendências: modelo behaviorista (1950-1965), modelo naturalista (1966-1975), modelo de processamento de dados (1976-1985), modelo social (1986-1995) e o modelo interdisciplinar (1996 - presente).

A primeira concepção de leitura – aprendizagem condicionada (1950-1965) – concebe a leitura como estímulo-resposta. Esse período coincidiu com o surgimento do Behaviorismo na Psicologia e do empirismo lógico na Filosofia. Sob a influência dessas bases teóricas, a leitura passou a ser compreendida como um procedimento sistemático e controlado para ensinar a ler; ou seja, enfatizava-se o texto em suas micro-unidades. De acordo com esse procedimento, a leitura é realizada de forma linear. O leitor parte das unidades menores, como palavras, sintagmas e frases; o significado é extraído à medida que essas palavras são processadas.

No segundo momento, modelo naturalista (1965-1975), a leitura é entendida como aprendizagem natural. Esse modelo teórico cede lugar ao construtivismo de Jean Piaget e ao inatismo de Noam Chomsky. Conforme Piaget (1967), embora não envolvido diretamente com a questão da linguagem e língua, o conhecimento em geral é algo construído através da adaptação ao meio. Para Chomsky, a linguagem era concebida como capacidade humana inata em que o ser humano era biologicamente programado para adquiri-la sob condições favoráveis. Chomsky foi influenciado também pela pesquisa emergente em Neurociência e Ciência Cognitiva, com reflexos na Psicolinguística. Essa área focalizava a semântica, ou seja, como o sentido é adquirido, representado e usado durante o processo de leitura.

A terceira tendência, a era do processamento de informação (1976-1985), foi influenciada pela filosofia de Immanuel Kant (1787/1963), que se baseava na distinção entre o mundo percebido pelos sentidos e o mundo concebido pelo intelecto ou razão. Dessa forma, os pesquisadores dessa geração procuravam compreender os processos gerais ou leis que explicavam a linguagem humana como interação entre o sistema simbólico e a mente. Das pesquisas desse período, resultou a Teoria de Esquema, como uma das contribuições mais importantes desse paradigma. As atividades de pesquisa desse período demonstravam que o

conhecimento dos estudantes poderia ser modificado mediante intervenção direta, treinamento ou instrução explícita.

Segundo Alexander e Fox (2004), a era da aprendizagem sócio-cultural (1986-1995)³ foi influenciada por pesquisas na área da Antropologia Social e Cultural. Os trabalhos de pesquisadores como Vygotsky, (1934), Lave, (1988), Heath, (1983), Rogoff, (1990) possibilitaram o surgimento do estudo sobre letramento.

Conforme apontam Alexander e Fox (2004), nesse período, o objetivo da aprendizagem não era mais concebido como o desenvolvimento do conhecimento individual, mas como a compreensão mútua da interação social de indivíduos particulares em um contexto particular, em um momento particular. A visão da aprendizagem passou a pautar-se na experiência colaborativa e sócio-cultural e o aprendiz passou a ser considerado como membro de uma comunidade de aprendizagem. No Brasil, dentre os pesquisadores dessa teoria, destacam-se Kleiman (1995) e Moita Lopes (1996).

Segundo Alexander e Fox (op. cit.), a tendência atual, era da aprendizagem engajada (1996 - até o presente), fortemente influenciada pelo crescimento da hipermídia e do hipertexto, os pesquisadores em leitura passaram a ponderar a natureza e a forma de textos menos tradicionais e não-lineares na aprendizagem dos alunos.

Considerando os modelos teóricos de leitura apresentados, pautamos o nosso trabalho no modelo social de leitura, por compactuarmos com as concepções interacionistas e sociais de leitura, sobre as quais discorreremos mais detalhadamente a seguir.

1.4.1 Leitura: um processo interativo

Segundo Kleiman (1989, 1997), as dificuldades que o aluno enfrenta na leitura e a sua passividade frente ao texto são decorrentes de práticas pedagógicas que utilizam o texto para o ensino de normas gramaticais e do léxico. A leitura, normalmente, é feita de forma linear, e o leitor adota um procedimento mecânico de leitura e decodificação. Essa habilidade, quando realizada dessa forma, torna-se uma atividade mecânica que tem pouco a ver com significado e sentido, pois uma leitura desmotivada pode não conduzir à aprendizagem.

Este fato leva-nos a perceber que a prática para o ensino de leitura utilizada em sala de aula, desenvolvida em nossas escolas, nem sempre contribui para a formação de um

³ Ressaltamos, entretanto, que não concordamos com a opinião das autoras em relação ao período referente a aprendizagem sócio-cultural, pois essa teoria de leitura encontra-se em evidência nos trabalhos na área de Lingüística Aplicada.

leitor proficiente. Portanto, o desenvolvimento dessa habilidade demanda a elaboração de propostas de ensino que focalizem os problemas enfrentados pelos alunos no processo de leitura, criando condições para que o texto não seja utilizado apenas para o ensino de estruturas gramaticais, mas, também, para a interação na sala de aula (KLEIMAN, *op. cit.*).

Kleiman (1997) salienta que o processo de leitura compreende o conhecimento prévio, os objetivos e expectativas de leitura, as estratégias de processamento do texto e a interação no processo de leitura. A compreensão no processo de leitura manifesta-se mediante a utilização do conhecimento prévio. “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 1997, p. 13).

Por meio da combinação dos vários níveis de conhecimento, o leitor proficiente será capaz de fazer as inferências necessárias para melhor compreender a informação. Logo, entendemos que a leitura deve ser uma atividade que conduza o aluno à utilização dos diversos níveis de conhecimento, tornando-o um leitor ativo.

O estabelecimento de objetivos e propósitos de leitura contribui para que o leitor consiga melhores resultados, tanto na leitura quanto na produção de textos. Esses objetivos podem ser determinados, também, pela forma do texto. Assim, o professor pode utilizar diferentes tipos de textos, entre eles romances, contos, fábulas, biografias, notícias ou artigos de jornal, artigos científicos, ensaios, editoriais, manuais didáticos, receitas e cartas. Conforme Kleiman (1997), pesquisas apontam que os alunos conseguem escrever melhores textos, bem como identificar melhor o tema do texto original quando as atividades estabelecem objetivos específicos.

Além disso, a especificação de objetivos nas atividades de leitura pode conduzir o aprendiz a um maior engajamento com o processo de leitura, uma vez que ele terá de formular hipóteses, testá-las, checá-las, procedimento que o levará à compreensão do texto e que poderá tornar a leitura uma atividade mais interessante.

As estratégias de processamento de texto caracterizam-se como um componente importante para a compreensão da informação, pois, ao construir um texto, o autor deixa pistas textuais que o leitor precisa estar apto a identificar para compreender o caminho percorrido pelo autor. O conhecimento dessas marcas formais (elementos responsáveis pela coesão e coerência do texto) e a apreensão do tema são aspectos fundamentais na atividade de leitura. Portanto, de acordo com esse modelo teórico, entendemos que o leitor que não tiver conhecimento das estratégias de processamento do texto poderá apresentar maiores dificuldades no processamento do texto.

Concluímos que a leitura, numa perspectiva social, é uma atividade em que o leitor assume um papel ativo, ou seja, ele interage com o autor por meio do texto. É um processo em que o texto não se constitui como objeto acabado. O leitor utiliza o seu conhecimento prévio, estipula objetivos, utiliza estratégias de processamento e interage com o autor, posicionando-se criticamente frente às idéias do texto para construir o seu significado.

1.5 Escrita: um processo de descoberta de significado

Objetivamos, nesse estudo, focalizar a escrita como um processo de descoberta de significado, pois sabemos, mediante resultados de trabalhos realizados nessa área (ZAMEL, 1982), que métodos que enfatizam apenas a forma e a correção falham por ignorarem o processo de como as idéias são exploradas através da escrita e por não ensinarem aos alunos que a escrita é um processo de descoberta. A seguir, apresentamos algumas mudanças ocorridas nas abordagens do processo de escrita, e nos fundamentamos na perspectiva de escrita como processo de descoberta.

Nas palavras de Pinto (2001), na década de 70, os programas das áreas de leitura e escrita pautavam-se na gramática e na decodificação de palavras e sentenças. A ênfase era dada na escrita como produto, ou seja, esperava-se que os alunos produzissem textos, evitando-se os erros. O domínio das habilidades de leitura e escrita dependia da prática de estruturas e da compreensão de sentenças isoladas.

Na década de 80, segundo Pinto (op. cit.), houve uma mudança nas abordagens da escrita que passaram a focalizar os estudos das técnicas e estratégias de composição textual. Baseando-se na pesquisa cognitivista, o ensino da escrita procurava identificar as operações mentais do sujeito como o planejamento, a monitoração, a inferência, a auto-avaliação, a introspecção, as etapas da leitura e da escrita e as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de compreensão e produção de textos.

Entretanto, além do paradigma cognitivista surgiram as reflexões sócio-interacionistas. De acordo com essa nova visão, o enfoque passou a ser a formação da linguagem, do discurso e do conhecimento. Privilegia-se, nesse caso, o contexto social em que ocorre a aprendizagem e o papel da linguagem no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Pinto (2001), os resultados de estudos que investigaram os processos e contextos de aprendizagem contribuíram para uma melhor compreensão da atuação do professor. Conforme esses estudos, o ensino e aprendizagem de leitura e escrita exigem que o

professor compartilhe suas idéias e experiências sobre a melhor maneira de ajustar os contextos, estabelecer metas e prioridades para o seu trabalho. De acordo com essa abordagem, os professores podem agir como facilitadores, procurando envolver os aprendizes na construção do seu próprio conhecimento.

Estudos realizados pela UFPE, sobre as habilidades de leitura e escrita, com ênfase no paradigma sociointeracionista, nas palavras de Pinto (*op.cit.*), demonstraram que tarefas que ofereciam oportunidades para a solução de problemas, apreciação crítica, síntese ou resumo promoveram o progresso da aprendizagem, já que os alunos esforçaram-se mais e foram mais estratégicos.

Zamel (1982) salienta que pesquisas sobre escrita que focalizam o produto escrito, ou seja, a forma gramatical e a estrutura, dão pouca atenção a aspectos como *propósito*, *audiência* e o *processo de composição em si*. Segundo essa pesquisadora, recentemente, houve uma mudança no foco das pesquisas sobre escrita (*composition*), que passaram a abordar o processo de composição em si, procurando compreender o que ocorre durante o processo de escrita. Nesse modelo, o processo de escrita envolve muito mais do que o estudo da gramática, análise e imitação de modelos retóricos: abrange também a *pré-escrita* e *re-escrita*.

Para Emig (1971), os resultados de pesquisas sobre o que os escritores fazem quando eles escrevem revelaram que as concepções anteriores sobre escrita eram ingênuas, pois durante o processo de escrita os alunos apresentaram uma variedade de comportamentos que evidenciavam a natureza não-linear da escrita. A principal contribuição do seu estudo foi a descoberta de que o processo de escrita compreende uma tentativa contínua de descobrir o que escritor deseja escrever.

Segundo Zamel (*op. cit.*), esses estudos trouxeram contribuições importantes para o ensino, entre as quais podemos citar:

- Os alunos precisam ser providos de idéias que possam ser exploradas e sobre as quais possam escrever;
- Os alunos devem escrever sobre tópicos de seu interesse, pois eles escrevem mais e melhor quando escrevem sobre assuntos de seu interesse. (PERL, 1980 *apud* ZAMEL, *op. cit.*);
- Os professores devem oferecer aos alunos oportunidades para experimentarem a escrita como processo de descoberta;

- Os professores devem oferecer tempo para a escrita e re-escrita para que os alunos possam aprender que vários rascunhos podem ser necessários até chegar à versão final;
- Os alunos precisam aprender que o conteúdo e a organização são mais importantes do que a edição e devem ser encorajados a tomarem notas informais ou anotarem idéias sobre o que vão escrever;
- Os alunos precisam levar em consideração a audiência;
- No ensino da escrita como processo, a revisão, o *feedback* e a intervenção do professor são relevantes para guiar os alunos através do processo;
- A sintaxe, o vocabulário e a forma retórica são aspectos importantes no processo de escrita, mas eles não podem ser ensinados como um fim em si mesmos, mas como meios de expressar significados.

Considerando as implicações dos estudos sobre escrita como processo de descoberta de significado para o ensino, procuramos nesse trabalho, desenvolver atividades de escrita baseadas em tarefas, cujos temas foram escolhidos considerando os interesses dos aprendizes.

Embora saibamos da importância das implicações descritas acima, não foi possível nessa investigação seguir todas elas. Devido ao fator tempo, e à programação das atividades virtuais não seria possível, por exemplo, a intervenção do professor em cada texto produzido pelo participante. Para produção dos textos escritos, o aprendiz deveria seguir as instruções dadas nas tarefas, bem como poderia buscar informações extras sobre o processo de escrita nos *sites* sugeridos nas atividades.

Também não tivemos como objetivo enfatizar a correção gramatical ou fazer análise dos erros cometidos nos textos escritos. Buscamos, neste estudo, analisar a produção escrita dos aprendizes focalizando, principalmente, o significado e o sentido dos textos produzidos. Para isso, focamos o conteúdo e a organização textual, observando o esforço de comunicação dos alunos e se foram capazes de expressar suas idéias com clareza.

Além disso, observamos se houve progresso em relação a aspectos como utilização de frases simples ou mais complexas, uso de vocabulário próprio, do livro ou da *internet*, bem como se há presença de problemas como frases soltas ou organização textual.

1.6 A Abordagem Comunicativa

Dentre a literatura que nos serviu de base teórica, este estudo se fundamenta, em grande parte, nos princípios da abordagem comunicativa. Acreditamos que os alunos deste contexto (estudantes do oitavo período Letras/Inglês) já apresentam um certo domínio das estruturas da língua inglesa, o que nos levou a pressupor que a adoção de uma abordagem comunicativa atenderia melhor às necessidades comunicativas dos aprendizes e ofereceria-lhes oportunidades de engajamento em situações autênticas de comunicação.

Alguns pesquisadores (WIDDOWSON, 2005) salientam que muitos aprendizes que têm um bom conhecimento das formas (estruturas lingüísticas) encontram-se perdidos quando confrontados com situações de uso real dessa língua. Dessa forma, nesta pesquisa, procuramos desenvolver um trabalho que oferecesse aos aprendizes oportunidades reais de comunicação em língua inglesa, onde eles pudessem interagir com os colegas, utilizando o conhecimento lingüístico estudado, contribuindo para a construção de conhecimento.

Para melhor compreendermos a abordagem comunicativa, faremos a seguir uma breve apresentação das suas bases teóricas.

Nas décadas de 60 e 70 predominava no ensino de línguas a abordagem estrutural, que se baseava no ensino de estruturas gramaticais. Porém, nesse período, conforme Stratton (1977), muitos pesquisadores encontravam-se insatisfeitos com essa abordagem, que embora importante, não era suficiente para garantir o uso comunicativo da língua. Essa insatisfação dos pesquisadores em relação à abordagem estrutural culminou no surgimento de estudos com ênfase na competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE, SWAIN, 1980; WIDDOWSON, 1979), ou seja, no uso da língua em situações reais de comunicação.

Nesse período afloraram várias reflexões filosóficas sobre a linguagem do dia-a-dia que contribuíram para o aparecimento de bases teóricas, como a teoria dos atos de fala e a teoria conversacional. Conforme Almeida Filho (2002), os estudos na área do ensino de línguas passaram a enfatizar a busca do melhor método, das melhores técnicas e dos recursos mais eficientes para ensinar idiomas, surgindo, assim, maior interesse pelos aspectos sociais da linguagem.

Nas palavras de Canale e Swain (1980), Hymes reagiu à noção de competência postulada por Chomsky, propondo o conceito de *competência comunicativa*, que incluía não apenas *competência gramatical* (conhecimento implícito e explícito das regras de gramática), como também *competência contextual* ou *sócio-lingüística* (conhecimento das regras de uso da

língua). De acordo com essa concepção, a competência comunicativa implica a interação entre diversas competências: gramatical, psicolinguística, sociocultural e probalística.

Canale e Swain (*op. cit.*) ressaltam a importância dos trabalhos de Hymes para o desenvolvimento da abordagem comunicativa por tratarem da interação entre o contexto social, a gramática e o sentido, pontuando, entretanto, que ainda há pouco conhecimento sobre como o contexto social e as formas gramaticais se interagem. Para esses autores, pouca atenção tem sido dada às estratégias de comunicação (estratégias utilizadas pelos participantes para lidar com falhas na comunicação), como, por exemplo, como lidar com hesitações, evitar formas gramaticais desconhecidas, se dirigir a estranhos quando não se sabe seu *status* social, lidar com uma situação comunicativa autêntica, entre outros. Além disso, aspectos como a avaliação dos níveis de proficiência em relação a uma dada teoria de competência comunicativa têm sido pouco estudados.

A abordagem comunicativa é definida como:

Uma abordagem comunicativa (ou funcional/nocional) baseia-se nas funções comunicativas (como por exemplo, pedidos de desculpas, descrições, convites, promessas) que um aprendiz ou grupo de aprendizes precisa saber e enfatiza as maneiras nas quais formas gramaticais particulares podem ser usadas para expressar essas funções apropriadamente.⁴

Conforme Canale e Swain (1980), a abordagem comunicativa compreende três competências básicas:

- ❖ *Competência gramatical*: essa competência inclui conhecimentos de itens lexicais, regras morfológicas, sintaxe, semântica e fonologia.
- ❖ *Competência sociolinguística*: esta competência abrange conhecimento das regras sócio-culturais de uso pragmático e regras do discurso. O conhecimento dessas regras é crucial na interpretação de enunciados para o sentido social.
- ❖ *Competência estratégica*: esta competência compreende estratégias de comunicação verbais e não-verbais (como, por

⁴ Tradução nossa de “A communicative (or functional/notional) approach [...] is organized on the basis of communicative functions (e.g. apologizing, describing, inviting, promising) that a given learner or group of learners needs to know and emphasizes the ways in which particular grammatical forms may be used to express these functions appropriately.” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 2).

exemplo, como parafrasear formas gramaticais, como abordar estranhos quando não se sabe sua posição social).

No ensino de línguas a abordagem comunicativa tem algumas implicações:

- Pressupõe o uso de textos autênticos em sala de aula.
- Uma abordagem comunicativa baseada em funções comunicativas tem mais probabilidade de obter resultados positivos para a motivação do aprendiz do que uma abordagem baseada na gramática.
- A respeito da metodologia, é crucial que as atividades de sala de aula reflitam situações de comunicação nas quais os aprendizes têm mais probabilidade de se engajarem. Além disso, as atividades comunicativas devem ser significativas e apresentarem aspectos de comunicação autêntica como interação social, criatividade, não-previsibilidade de enunciados, propósito, entre outros.
- O professor deve assumir o papel de instigador, promovendo situações que permitam os alunos desenvolverem suas habilidades comunicativas. Torna-se necessário que o professor tenha um nível alto de competência comunicativa para que possa desempenhar seu papel efetivamente.

No Brasil, a abordagem comunicativa ganhou destaque por meio dos trabalhos de Almeida Filho (1986), que apresentam teorizações e críticas sobre o movimento comunicativo e, publicação, em 1987, de uma proposta curricular fundamentada nas idéias do nocional-funcionalismo pela Secretaria de Educação de SP.

Em Minas Gerais, a proposta curricular para o ensino de inglês (MINAS GERAIS, 2005) fundamenta-se na abordagem comunicativa, postulando que esse tipo de abordagem é um aspecto-chave para o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita. Segundo essa proposta curricular, o uso dessa abordagem compreende quatro componentes da competência comunicativa:

- Competência lingüística que abrange o conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico;
- Competência textual que compreende conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de textos, entre outros;
- Competência estratégica que implica o uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas situações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

A esses componentes da abordagem comunicativa integram-se os seguintes procedimentos pedagógicos:

- Adequação que compreende usos comunicativos de linguagem em contextos adequados;
- Acuidade que implica o uso correto das estruturas gramaticais e do léxico;
- Contextos reais de comunicação.

Almeida Filho (2002, p. 36) pontua que

[...] O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos, etc).

Diante do exposto, acreditamos que essa abordagem possa proporcionar maiores oportunidades de interação entre os aprendizes, mediante o uso de atividades que privilegiem os contextos situacionais para o uso natural da língua.

Entretanto, a utilização dessa abordagem no ensino de línguas requer dos profissionais envolvidos, entre eles, professores, elaboradores de material didático e até mesmo instituições educacionais, uma postura mais crítica em relação ao processo de

aprendizagem. A escolha do material e o papel do professor na sala de aula são fundamentais para o sucesso na aprendizagem.

O professor deve optar pela seleção de textos autênticos, ou seja, textos que não sejam criados especificamente para o ensino de estruturas lingüísticas. Muitos livros adotados no Brasil, embora se intitulem comunicativos, ainda apresentam um conteúdo pautado na visão estruturalista, cuja ênfase é dada nos aspectos gramaticais (ALMEIDA FILHO, 2002). Dessa forma, o professor precisa ter uma visão crítica para selecionar um material que se adapte aos princípios da abordagem comunicativa, ou até mesmo para criar atividades suplementares que possam suprir as lacunas do material didático, que ainda dá enfoque à forma gramatical.

Uma alternativa para a criação de oportunidades reais de comunicação e o acesso a textos autênticos em língua inglesa pode ser o uso da *internet*. Conforme a proposta curricular (MINAS GERAIS, 2005), a ampliação do uso de computadores nas escolas públicas, bem como as possibilidades de conexão em rede por meio da *internet*, podem criar oportunidades para o aprendizado de língua estrangeira mediante as possibilidades de interação, colaboração e pesquisas *on-line*.

Porém, a escolha dessa abordagem implica o conhecimento de alguns aspectos teóricos que, quando não considerados pelo educador, podem impedir que os objetivos propostos nas atividades educacionais sejam alcançados. Conforme Stratton (1977), as diferenças culturais podem afetar a adequação dos atos de fala. Sabemos que algumas situações que são permitidas em uma cultura podem não o ser em outra. Assim, o professor precisa considerar as adequações contextuais que regem a primeira língua do aprendiz e a língua alvo.

Outro ponto abordado por esse autor relaciona-se ao planejamento comunicativo. Um único planejamento pode não ser apropriado para diversas situações de aprendizagem. Assim, antes de tomar uma decisão, o professor deve considerar cada contexto de aprendizagem isoladamente.

Um terceiro aspecto mencionado por Stratton (1977) diz respeito à viabilidade do planejamento comunicativo. Em países onde o inglês é ensinado como língua estrangeira, o uso da abordagem comunicativa nos níveis iniciais não parece apropriada, pois os alunos ainda não apresentam competência lingüística e as divergências culturais podem causar dificuldades de contextualização. Entretanto, nos estágios mais avançados, como em universidades, uma abordagem comunicativa pode ser mais adequada, pois os alunos já apresentam alguma competência lingüística e estão mais preocupados com o uso da língua.

No entanto, discordamos do autor e acreditamos que a abordagem comunicativa pode ser usada em todos os estágios, inclusive nos níveis iniciais.

Nesse estudo, entretanto, optamos por atividades com ênfase nos aspectos comunicativos por acharmos que os alunos desse contexto já possuem o conhecimento lingüístico necessário e que atividades com objetivos comunicativos poderiam proporcionar oportunidades para que o aprendiz utilizasse os aspectos lingüístico já estudados, em situações reais de comunicação.

Widdowson (2005) assume que o uso comunicativo da língua inclui o conhecimento da forma gramatical, mas o contrário não acontece, pois uma ênfase exagerada em exercícios mecânicos, repetições, produção e recepção de frases pode inibir o desenvolvimento das capacidades comunicativas.

Portanto, concluímos que a abordagem comunicativa pode proporcionar oportunidades para o uso comunicativo da língua. Porém, o sucesso na sua utilização implica não apenas o uso de material comunicativo, como também uma postura crítica do professor em sala de aula. O professor precisa ter um alto nível de competência comunicativa e promover mudanças em sua prática de ensino para agir coerentemente com os pressupostos dessa abordagem. Devemos ressaltar que o objetivo principal da abordagem comunicativa é facilitar a integração dos diversos tipos de conhecimento, evitando que haja uma ênfase excessiva de uma determinada forma de competência sobre as outras no programa de uma segunda língua (CANALE E SWAIN, 1980).

1.6.1 A utilização de textos autênticos

Conforme o Quadro Europeu Comum de Referências para línguas (2001, p. 136), “o termo ‘texto’ denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam”. Para o Conselho Europeu, os textos podem ser veiculados por diversos suportes que se pautam em funções e finalidades variadas. Dessa forma, dependendo do suporte utilizado, os textos podem apresentar diferenças não apenas no contexto das mensagens, mas, também, na sua organização e apresentação.

Entre os suportes mencionados pelo Quadro Europeu, podemos citar telefone, videofone, teleconferência, emissões de rádio, televisão, filmes, computador (correio eletrônico, *CD-Rom*, etc), cassetes-vídeo, DVDs e impressão.

Em relação aos tipos de textos, o Quadro Europeu estabelece que, na escrita, os textos incluem *revistas, jornais, folhetos, material publicitário, bilhetes, dicionários, cartas pessoais, composições e exercícios, notas e mensagens*.

Entendemos que os aspectos referentes a textos, considerados acima, relacionam-se a autenticidade. A esse respeito, Oliveira (2005) enfatiza que essa é uma questão complexa, visto que o termo “autêntico” compreende várias concepções. Tendo em vista essa diversidade de conceitos, apresentamos, a seguir, algumas das concepções existentes.

Para Nunan (1989), o conceito de texto autêntico abarca qualquer material que não tenha sido produzido especificamente para fins didáticos. Harmer (1983) compactua com essa concepção, explicando que textos autênticos são textos reais indicados não para aprendizes de língua, mas para falantes da língua-alvo.

Segundo Grellet (1981) e Philips e Shettlesworth (1988), autenticidade refere-se à originalidade textual, ou seja, um texto autêntico não deve sofrer nenhuma alteração. Todas as características relacionadas à apresentação textual, como títulos, subtítulos, ilustrações e *layout* (letra, espaço, marcas tipográficas), devem ser mantidas.

Nessa perspectiva, as alterações feitas em um texto para fins didáticos podem aumentar o nível de dificuldade de compreensão, pois a redução de aspectos textuais (repetições, redundâncias), bem como a simplificação de características sintáticas ou morfológicas comprometem o significado dos textos. Portanto, a leitura de textos autênticos não implica expor os alunos a uma tarefa mais difícil, pois o nível de dificuldade das atividades de leitura depende muito mais das atividades propostas do que do texto em si.

Adotando outra concepção de autenticidade, Hutchinson e Waters (1987) e Widdowson (1979) explicam que a autenticidade não é uma característica em si só, pois envolve também um contexto em particular. Em outras palavras, um texto autêntico compreende o contexto para o qual ele foi originalmente escrito. Widdowson (1994) esclarece que as denominações *Real English* ou *Authentic English* implicam um determinado contexto, explicando que um texto autêntico, porém antigo, pode não ser compreensível para um leitor mais jovem, mesmo que proficiente, pois esse texto pode não refletir a sua realidade. Assim, percebemos que, nessa visão, a autenticidade de um texto está relacionada também à sua compreensibilidade.

Morrow (1977) relativiza o conceito de autenticidade no ensino de línguas, relacionando-o aos usos da língua. Dessa forma, a utilização da língua em situações e contextos específicos não poderá ser reproduzida de forma exata. Para esse autor, um texto autêntico deve levar em consideração quatro elementos: tópico, função, canal e público.

Breen (1985) assume que o uso de material autêntico está relacionado a outros fatores que constituem o processo de ensino e aprendizagem de línguas, entre eles, as contribuições dos aprendizes, as atividades propostas e a situação real da sala de aula.

A utilização de textos autênticos no ensino e aprendizagem de línguas pode promover situações mais reais de aprendizagem; no entanto, percebemos que seu uso tem sido problematizado por alguns pesquisadores. Por exemplo, Rajagopalan (2003) enfatiza que os esforços dos pesquisadores em melhorar a autenticidade do material didático relacionam-se a uma tentativa de aquisição de competência perfeita, ou seja, que mais se aproxima do falante nativo da língua. Essa associação, no entanto, não deve ser estabelecida, pois o conceito de falante nativo é idealizado. Segundo essa concepção, um falante nativo não possui o domínio perfeito do idioma, pois a língua está sempre em mutação e sofre influências externas, principalmente do mundo globalizado em que vivemos (OLIVEIRA, 2005, p. 45).

Outra problematização levantada diz respeito à questão do texto autêntico e a interdisciplinaridade. Leffa (1992) afirma que o professor, em sua formação, não adquire competência para explorar textos autênticos de conteúdos que ele não domina. Logo, as dificuldades encontradas pelo professor na utilização de textos autênticos de áreas específicas poderiam levá-lo a adotar alguns procedimentos, como explorar mecanismos superficiais da organização textual ou não usar material autêntico, dando preferência para material didático com vocabulário, sintaxe e organização que simule o texto original.

Considerando as divergências conceituais, bem como as problematizações mencionadas acima, observamos que o uso de textos autênticos não é tão simples assim, pois exige do profissional conhecimento dos postulados teóricos que envolvem essa questão, evitando, dessa forma, a adoção de procedimentos que possam comprometer os resultados do trabalho a ser realizado.

Contudo, acreditamos que a utilização de textos autênticos, quando bem planejada, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa, pois alguns estudos revelam (FIGUEIREDO, 2000) que muitos materiais didáticos geram uma prática que não condiz com a realidade encontrada fora da sala de aula.

Em conformidade com os conceitos de autenticidade postulados por Nunan (1989), Harmer (1983) e Grellet (1981) objetivamos, mediante as tarefas propostas nesse trabalho, conduzir o participante à leitura de textos autênticos buscados e selecionados via *internet* pelo próprio aprendiz. Acreditamos que esse procedimento pode promover oportunidades para o uso da língua em situações reais de comunicação. As atividades realizadas nesse estudo estão explicitadas no capítulo metodológico.

1.7 A autonomia do aprendiz

Avaliar a autonomia de um aprendiz é uma atividade complexa que exige do professor conhecimento da forma de autonomia que mais se manifesta no seu contexto de pesquisa e à sua prática. Como lembra Sinclair, McGrath e Lamb (2000), o conceito de autonomia configura-se como um objetivo educacional importante que requer interpretação cuidadosa do contexto cultural, social, político e educacional em que se insere.

Portanto, ao considerarmos a autonomia do aprendiz, nesse estudo, nós a enfocamos dentro de um contexto educacional, observando especificamente a sala de aula presencial e o ambiente virtual. Para isso, elencamos algumas concepções existentes de autonomia e escolhemos os conceitos postulados por Little (1990, 2000) e Kumaravadivelu (2001) como os que mais se relacionam ao contexto de aprendizagem desta investigação.

Segundo Sabariz, 2004, nas décadas de 70 e 80, alguns pesquisadores (BENSON, 2001) começaram a perceber que, a teoria e prática de autonomia em aprendizagem de línguas estavam muito relacionadas às idéias de individualismo. Assim, a aprendizagem estava condicionada ou à auto-instrução ou à aprendizagem programada. De acordo com a primeira visão, a autonomia constituía-se como produto da prática da aprendizagem auto-direcionada, ou seja, os objetivos, o progresso e a avaliação da aprendizagem eram determinados pelos próprios aprendizes. Para a aprendizagem programada os aprendizes tinham a liberdade de trabalharem à sua maneira e no seu tempo, mediante a utilização de materiais preparados pelos professores.

No entanto, alguns pesquisadores desse período (RILEY, 1986 *apud* BENSON, 2001) argumentavam que esses modelos de instrução não contribuíam para o desenvolvimento da autonomia, podendo até mesmo inibir o seu desenvolvimento.

Alguns fatores foram determinantes para o desenvolvimento de pesquisas com foco na autonomia, entre eles:

- Mudança ideológica do consumismo e materialismo para o significado e valor da experiência pessoal, qualidade de vida, liberdade pessoal e direitos da minoria (GREMMO; RILEY, 1995);
- Transição da metodologia estrutural, centrada em repetições, *drills* e atividades estruturais para uma abordagem comunicativa, mais focada na comunicação contextualizada.

Essas pesquisas culminaram no surgimento de vários conceitos sobre autonomia, alguns dos quais citamos a seguir:

- Autonomia concebida como capacidade do aprendiz em responsabilizar-se pela própria aprendizagem. Esta capacidade inata, mas pode ser adquirida tanto por meios naturais como mediante aprendizagem formal (HOLEC, 1981).
- Autonomia vista como situação na qual o aprendiz é totalmente responsável pelas decisões relacionadas à sua aprendizagem e à sua implementação. Utilização do termo *full autonomy* para se referir ao aprendiz que aprende independente do professor, da instituição ou de materiais preparados (DICKINSON, 1987).

Como percebemos, os conceitos de autonomia relacionavam-se mais à auto-aprendizagem. Porém, conforme pontua Sabariz (2004), os pesquisadores comprovaram que o aprendiz, para ser autônomo, não necessariamente teria que trabalhar sozinho, fora da sala de aula, mas poderia ser autônomo, também, dentro do contexto de sala de aula convencional.

Assim, surgiram nos anos 90 trabalhos sobre autonomia com ênfase na colaboração e negociação. O desenvolvimento da autonomia, nessa concepção, compreende uma transferência de controle para o aprendiz. É necessário que o professor se envolva em um processo de negociação com o aprendiz, se auto avalie, observe e reflita sobre as interações nas quais ele participa (DAM, 1995; VOLLER, 1997).

Como vimos, a partir dos anos 90 surgiram novos estudos sobre autonomia, adotando, entretanto, novas concepções. Abordamos a seguir alguns conceitos, surgidos nesse período.

Benson (1997) relaciona três versões da autonomia do aprendiz para a aprendizagem de línguas (técnica, psicológica e política) às três teorias da aprendizagem de línguas (positivismo, construtivismo e teoria crítica).

Na versão técnica, o conceito de autonomia constitui-se como o ato de aprender uma língua fora do contexto de sala de aula, sem a intervenção do professor. Esta versão relaciona-se com a teoria positivista que focaliza as abordagens estruturais, *drills* e prática. Este conceito foi denominado por Benson de versão técnica, cujo objetivo era auxiliar o aprendiz a adquirir as habilidades técnicas necessárias, como treinamento e conscientização de estratégias para o controle de sua própria aprendizagem.

Na versão psicológica, a autonomia é concebida como uma capacidade, ou seja, um conjunto de atitudes e habilidades que permitem aos aprendizes adquirir mais responsabilidade pela própria aprendizagem. Essa concepção fundamenta-se na Teoria Construtivista que focaliza a construção do significado, ou seja, o conhecimento deve ser construído pelo aprendiz. Essa abordagem tem como características principais a criatividade, a interação, o engajamento com a língua-alvo e a negociação de significado.

As versões política e social de autonomia relacionam-se à Teoria Crítica. Benson (*op. cit.*) salienta que a autonomia, de acordo com essa concepção, cresce à medida que o aprendiz torna-se mais crítico e consciente do contexto social de sua aprendizagem e das limitações que este contexto possa implicar.

Outra visão de autonomia (JACOBS *et al* 2001 *apud* SABARIZ, 2004) refere-se à capacidade de os aprendizes fazerem escolhas e sentirem-se responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. De acordo com essa concepção, a motivação intrínseca possui um papel importante na autonomia do aprendiz. Enfatiza-se mais o papel do aprendiz, que é estimulado a desenvolver seu próprio objetivo de aprendizagem. Além disso, há um enfoque maior no processo do que no produto.

Little (1990) argumenta que a autonomia não é um comportamento fácil de ser descrito, acrescentando que os aprendizes autônomos podem ser reconhecidos por seus comportamentos, mas estes comportamentos podem tomar diferentes formas dependendo da idade, do progresso alcançado e da percepção que esses aprendizes têm de suas necessidades imediatas de aprendizagem.

Finalmente, apresentamos o conceito de Kumaravadivelu (2001), para quem a literatura sobre autonomia do aprendiz tem oferecido, três aspectos de autonomia: *autonomia acadêmica*, *autonomia social* e *autonomia libertadora*. A autonomia acadêmica está relacionada à aprendizagem, ou seja, os professores devem oferecer aos aprendizes um conjunto de técnicas cognitivas, metacognitivas e afetivas que podem ser utilizadas pelos alunos para conseguirem sucesso na aprendizagem. A autonomia social refere-se ao uso de estratégias de aprendizagem que incluem não apenas atividades metacognitivas e de controle de aprendizagem, como também estratégias que envolvem interação com os outros e a autonomia libertadora contribui para que o aprendiz se torne um pensador crítico.

Diante do exposto, observamos que não há uma visão única do conceito de autonomia. Esse termo, que no início referia-se à individualização, à aprendizagem independente, tomou novos rumos e, atualmente, relaciona-se mais ao trabalho colaborativo e à interdependência. Os conceitos de autonomia abordados focalizam aspectos variados, entre

eles a auto-aprendizagem, a negociação de significado, a capacidade dos aprendizes de fazer escolhas ou os seus comportamentos diante do processo de aprendizagem. Portanto, entendemos que avaliar ou analisar a autonomia de um aprendiz não é uma tarefa fácil, pois exige do professor conhecimento das várias concepções existentes para que ele possa optar por aquela que mais se adapta ao seu contexto educacional.

Dessa forma, verificamos a autonomia dos aprendizes nesse estudo, fundamentando-nos nos conceitos postulados pelos autores Little (1990, 2000) e Kumaravadivelu (2001), por focalizarem a autonomia sob o aspecto social, que descrevemos, mais detalhadamente, a seguir.

1.7.1 A Autonomia Social

Little (2000) apresenta autonomia como um grupo de capacidades comportamentais, ou seja, o desenvolvimento da autonomia em ambientes formais, como por exemplo, a sala de aula, será determinada pela intenção e comportamentos do aprendiz frente ao seu processo de aprendizagem. Por exemplo, alguém que deseja aprender andar de bicicleta, somente será um ciclista proficiente através da prática. As instruções escritas são importantes, pois fornecem a esse aprendiz informações úteis e *insights*, porém não são suficientes para torná-lo um ciclista proficiente.

Fazendo uma analogia com a aprendizagem, entendemos que o aluno será autônomo quando for capaz de adotar comportamentos, atitudes e/ou estratégias que colaborem para o seu progresso. Julgamos, por conseguinte, que a adoção de estratégias individuais contribui para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que o aprendiz se tornará mais consciente a respeito do seu processo de aprendizagem. A esse respeito, Cohen *et al.* (1996 *apud* PAIVA, 1998, p. 1) salientam que

estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos (...), são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua.

Segundo alguns pesquisadores (OXFORD, 1989), as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em *estratégias de memória* (armazenagem e recuperação de informações novas), *estratégias cognitivas* (compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz), *estratégias de compensação* (auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento), *estratégias metacognitivas* (planejamento, controle e avaliação da aprendizagem), *estratégias afetivas* (regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação), *estratégias sociais* (interação e cooperação com os outros).

No dizer de Paiva (*op. cit.*), as pessoas aprendem de forma diferente em decorrência de seus diferentes estilos e contextos de aprendizagem. Portanto, a utilização de estratégias individuais de aprendizagem pode contribuir para que os alunos tomem decisões e se tornem aprendizes mais bem sucedidos e autônomos.

Segundo Little (2000), vivemos em mundo onde as atividades cognitivas são internalizadas na interação social e determinadas culturalmente. Toda aprendizagem origina-se na atividade social colaborativa, onde o conhecimento lingüístico individual é socialmente constituído.

Little (*op.cit.*) fundamenta-se em Vygotsky, salientando que a teoria sócio-cultural de aprendizagem implica que as funções cognitivas mais altas são internalizadas através da interação social. De acordo com a visão sócio-interativa de cognição, aprendizagem e língua compreendem uma relação entre autonomia e dependência. Little (*op.cit.*) ilustra essa visão mediante o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, postulado por Vygotsky, mencionando que a autonomia, como objetivo de aprendizagem (*independent problem solving*), é alcançada por meio da interação com os outros.

Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1993, p. 60).

Portanto, de acordo com essa perspectiva, compreendemos que a autonomia na aprendizagem de línguas se dá em um contexto social onde os aprendizes interagem uns com os outros num processo colaborativo.

Little (2000) argumenta que a interação na aprendizagem de línguas depende do *input*. Dessa forma, o professor pode:

- Em um primeiro momento, fornecer aos aprendizes palavras, frases e estruturas básicas que eles precisam (DAM, 1995 *apud* LITTLE, 2000). Os professores devem motivar seus alunos a interagirem, permitindo-lhes participarem do discurso desde o início, procurando expandir suas contribuições, fornecendo-lhes *feedback* e *input* extra.
- Os aprendizes precisam de mais *input* do que o professor pode oferecer oralmente. Assim, eles precisam também de dicionários, gramáticas e textos onde possam encontrar palavras, regras e temas.

- Os textos devem ser autênticos, ou seja, não devem ser produzidos apenas para o propósito de aprendizagem de língua.
- Os próprios aprendizes também são uma forma importante de *input*, pois podem contribuir individualmente para as interações do grupo ou classe, como, também, podem produzir textos individual e colaborativamente.

Coadunando com essa concepção, Kumaravadivelu (2001) ressalta que a autonomia social está relacionada às habilidades e desejos dos aprendizes de funcionarem efetivamente como membros cooperativos de uma comunidade de sala de aula. Logo, de acordo com Kumaravadivelu (*op. cit.*), os estudantes podem desenvolver sua autonomia:

- Solicitando aos seus professores *feedback* nas áreas de dificuldade para solucionarem problemas. Os aprendizes podem fazer isso dentro e fora da sala de aula.
- Colaborando com outros aprendizes na busca de informações para a realização de algum projeto específico, formando pequenos grupos ou dividindo as responsabilidades na consulta de materiais de referência (ex. dicionários e enciclopédias) para coletar informações e dividi-las com o grupo.
- Aproveitando oportunidades para se comunicarem com falantes competentes da língua, participando em eventos sociais e culturais e interagindo com outros participantes.

Essas atitudes, conforme argumenta Kumaravadivelu (2000), podem contribuir para que os alunos aumentem o senso de responsabilidade sobre a própria aprendizagem ao oferecerem ajuda ao grupo, como também podem desenvolver um grau de sensibilidade e compreensão em relação aos outros alunos que podem apresentar um nível de proficiência maior ou menor do que o deles.

Diante do exposto, pretendemos analisar o aspecto social da autonomia dos aprendizes dessa investigação, focalizando especificamente a sala de aula tradicional e o ambiente virtual onde os alunos realizaram as atividades de leitura e escrita. Consideramos o comportamento dos participantes frente ao processo de aprendizagem, observando se foram capazes de realizar as atividades propostas, participar nas atividades de interação (fóruns de

discussão e diário de bordo), enviar, receber ou responder *e-mails*, utilizar recursos de apoio *on-line* (dicionários, gramáticas, *links* para auxílio ao processo de leitura e escrita, biblioteca), bem como se solicitaram *feedback* do professor e colegas e se foram capazes de colaborar para solução das dificuldades encontradas pelo grupo. Além disso, observamos se os alunos adotaram novas estratégias de aprendizagem, tomando decisões, modificando seus hábitos e comportamentos de estudos.

1.8 Quadro Europeu Comum de Referência para línguas

Abordaremos, a seguir, o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR), que foi utilizado como uma referência para a elaboração do instrumento de auto-avaliação do nível de proficiência dos aprendizes nas habilidades de leitura e escrita em língua inglesa.

O QECR é um documento criado pelo Conselho da Europa com dois objetivos principais:

- Encorajar os profissionais que trabalham na área das línguas vivas, como também os aprendizes, a refletirem sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas;
- Facilitar a troca de informação entre educadores e aprendizes, objetivando informá-los sobre o que deles se espera em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados.

O Conselho da Europa tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos lingüísticos e culturais, bem como apoiar métodos de ensino e aprendizagem que auxiliem os aprendizes a construírem atitudes, saberes e capacidades, contribuindo para que se tornem mais independentes, responsáveis e cooperativos nas suas relações com os outros.

Assim, o Conselho tem como objetivo encorajar as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas (professores, autoridades educativas, examinadores, autores e editores de manuais), a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendizes.

Esse documento, organizado em 9 capítulos, bibliografia geral e apêndices A-D, fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação

curriculares, exames, manuais, entre outros, na Europa. Além disso, delineia os conhecimentos e capacidades que os aprendizes devem desenvolver para serem eficazes na sua atuação, o contexto cultural e os níveis de proficiência que permitem medir o progresso dos estudantes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo de suas vidas.

O QECR fornece ainda uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos e reforça a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência facilita o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilita a mobilidade européia.

Quanto aos Níveis Comuns de Referência, o QECR visa a ajudar as instituições descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação. Logo, o QECR oferece um quadro conceitual que os educadores poderão explorar e utilizar como referência para a auto-avaliação das habilidades lingüísticas do aprendiz.

O quadro de referência foi elaborado com seis níveis gerais que abrangem o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendizes europeus de línguas: Nível de Iniciação, Nível Elementar, Nível Limiar, Nível Vantagem, Nível de Autonomia, Nível de Mestria. Esses níveis correspondem às interpretações superiores ou inferiores da divisão clássica dos Níveis Básico, Elementar e Avançado.

Dessa forma, o QECR apresenta três quadros: o *Quadro 1* oferece uma apresentação global e simplificada que tem como objetivo facilitar a comunicação entre usuários não-especialistas e oferecer algumas linhas de orientação aos professores e elaboradores de currículos. O *Quadro 2* esboça um instrumento de auto-avaliação baseado em seis níveis que pretendem auxiliar os aprendizes a traçar o perfil das suas capacidades lingüísticas e a auto-avaliar o seu nível de proficiência. O *Quadro 3* visa a avaliar a produção oral, enfocando diferentes aspectos qualitativos do uso da língua.

Embora os quadros de referências tenham sido elaborados de acordo com o contexto europeu, eles são flexíveis e coerentes, podendo, portanto, serem adaptados a outros contextos de aprendizagem. Por conseguinte, nesta pesquisa, utilizamos, como referência nesta investigação, o Quadro 2 (Anexos A - B), já que objetivamos auxiliar os aprendizes a se auto-avaliarem nas habilidades de leitura e escrita em língua inglesa.

1.9 Interação

Este estudo se apóia também nos postulados teóricos sobre interação, que julgamos ser um fator importante em trabalhos ou atividades que almejam à comunicação. Carelli *et al.* (2004) esclarece que em uma abordagem construtivista, a interação contribui para o trabalho colaborativo entre os participantes do grupo e para a construção do conhecimento que se dá por meio da negociação de significados na interação.

Estudos sobre processo de construção de conhecimento (Wilson, 1997) estabelecem que, no meio instrucional, a interação pode ocorrer em várias direções: aluno → professor, aluno → colegas de classe, aluno → materiais didáticos, aluno → contexto de aprendizagem e aluno → contexto geral. Carelli *et al.* (*op. cit.*) acrescenta que o ambiente instrucional que permite e incentiva diferentes direções interativas pode propiciar maior desenvolvimento do aluno em termos de construção de conhecimento.

Compactuando com essa visão, Harasim *et al.* (2005) esclarece que as redes de aprendizagem *on-line* favorecem a interação entre os participantes, pois oferecem aos alunos oportunidades de trabalharem juntos. Numa aprendizagem colaborativa os alunos podem ajudar uns aos outros, lendo e respondendo os comentários dos colegas, procurando e acrescentando informações adicionais relevantes, vendo as informações recebidas como um possível estímulo a contribuir com a conversa.

Entendemos, portanto, que aprendizagem *on-line* pode contribuir para uma maior interação entre os aprendizes, uma vez que, nesse ambiente, os alunos trabalham em conjunto e o professor apresenta uma prática menos centralizadora, o que força a participação e interação entre os participantes.

Alguns autores (CHAPELLE, 1998) esclarecem que o ensino de línguas mediado por computador possibilita o uso de instrumentos de coleta de dados que permitem registrar as interações dos aprendizes durante a realização de suas atividades de aprendizagem. Entretanto, esses recursos precisam ser acompanhados por procedimentos bem motivados que tornem possível a descrição e interpretação dos dados de maneira que revelem a sua importância para o desenvolvimento da língua.

No dizer de Chapelle (*op. cit.*), os dados conversacionais evidenciam que ocorreu uma negociação de sentido quando os aprendizes, ao não compreenderem um *input* recebido na língua-alvo, interrompem a comunicação para solicitar explicação. A aplicação da teoria e métodos de pesquisa interacionistas ao *computer-assisted language learning* (CALL)

compreende o conceito de negociação de sentido de duas maneiras: (i) A negociação de sentido pode ser observada não somente nas conversas orais (face a face), mas, também, na conversação escrita que ocorre na rede de computadores; (ii) A segunda definição de negociação de sentido pode ser observada quando as interações modificadas ocorrem entre o aprendiz e o computador.

Por exemplo, se o usuário clica em *continuar*, isto sugere que ocorreu uma interação normal. Porém, se o usuário solicita ajuda, como *input* de áudio, repetição ou transcrição escrita, ferramentas de ajuda ou FAQs pode ser um indicativo de que a interação foi interrompida.

Estudos sobre interação baseada em tarefas (ALI SHEHADEH, 2001) mostram que os interlocutores podem tanto ignorar, como reagir aos problemas encontrados na comunicação. Quando os interlocutores ignoram a dificuldade apresentada, o investigador não tem como identificar a ocorrência de interrupção na compreensão ou comunicação. Entretanto, algum dado pode indicar, posteriormente, que os participantes não compreenderam a mensagem, ignorando a informação.

Quando os interlocutores reagem às falhas e tentam re-estabelecer a comunicação, dois tipos de reação podem ser observados: “other-initiation output” (*output* de iniciação pelo outro) ou “self-initiation output” (*output* de auto-iniciação).

O *output* de iniciação pelo outro refere-se à reação do interlocutor em relação às dificuldades de compreensão ou precisão observados. O *output* de auto-iniciação reflete a reação do locutor frente aos problemas detectados na comunicação.

Os resultados (*outcome*) dessas reações podem manifestar-se de várias formas: falha na correção, expressão de dificuldade na correção ou comunicação do sentido pretendido, apelo por ajuda, repetição da informação inicial sem modificação, inserção de informação nova irrelevante, mudança do tópico conversacional ou reprocessamento e reformulação da declaração (*utterance*) com sucesso.

Portanto, tendo como base as implicações dos estudos sobre interação, procuramos observar, neste estudo, as interações ocorridas entre os participantes (em ambiente virtual), enfocando as diversas direções interativas, bem como as reações manifestadas pelos aprendizes durante a negociação de sentido nas interações ocorridas nos fóruns de discussão e diários de bordo.

1.10 O ensino baseado em tarefas

Estudos realizados na área aquisição de segunda língua (SLA), conforme Ellis (2003), revelam que professores e pesquisadores têm demonstrado interesse em saber como seus alunos se desempenham em relação ao uso de uma segunda língua quando não estão preocupados com a precisão. Essas pesquisas sugerem, por exemplo, que atividades como o preenchimento de lacunas (*blank-filling*) refletem a preocupação dos aprendizes com os aspectos lingüísticos, enquanto que atividades comunicativas evidenciam a forma como os alunos usam a segunda língua para transmitirem a mensagem.

Esses estudos evidenciam, ainda, que esses profissionais demonstram uma preocupação comum em oferecer aos aprendizes situações reais de comunicação que promovam oportunidades para o uso natural de uma segunda língua. Dessa forma, muitos educadores da área SLA adotaram o conceito de *tarefas* como uma forma de promover situações de uso da língua focadas no sentido.

As tarefas passaram a ocupar um papel de destaque nas pesquisas nas áreas de SLA e Pedagogia de línguas, provocando um grande número de publicações sobre o ensino e aprendizagem baseado em tarefas (WILLIS, 1996). Segundo Ellis (*op.cit.*), não há um consenso na pesquisa nem na pedagogia de línguas quanto ao conceito de *tarefa*. Geralmente as definições existentes abarcam as seguintes dimensões: (i) o objetivo da tarefa, (ii) a perspectiva através da qual uma tarefa é vista, (iii) a autenticidade de uma tarefa, (iv) habilidades requeridas para realizar uma tarefa, (v) processos psicológicos envolvidos no desempenho de tarefas e (vi) o resultado da tarefa.

Considerando a variedade de definições de tarefa existentes, escolhemos duas definições, com as quais compactuamos e nas quais baseamos o nosso trabalho:

uma tarefa é ‘um plano estruturado para o fornecimento de oportunidades para o refinamento de conhecimento e capacidades implicadas em uma nova linguagem e seu uso durante a comunicação’. Breen especificamente afirma que a ‘tarefa’ pode ser ‘um exercício prático breve ou ‘um planejamento mais complexo que requer comunicação de sentido espontânea.’⁵

⁵ Tradução nossa de “A task is ‘a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication’. Breen specifically states that a ‘task’ can be ‘a brief practice exercise’ or ‘a more complex workplan that requires spontaneous communication of meaning” (BREEN, 1989 *apud* ELLIS, 2003, p. 4).

uma tarefa é uma atividade que exige que os aprendizes usem a língua, com ênfase no sentido para atingir um objetivo.⁶

Segundo Prabhu (1987 *apud* ELLIS, 2003, p. 208), seria necessário abandonar a pré-seleção de itens lingüísticos e especificar o conteúdo do ensino em termos de unidades holísticas de comunicação, ou seja, *tarefas*, ensinando “por meio da comunicação” e não “para a comunicação”. As tarefas podem ser classificadas em pedagógicas, retóricas, cognitivas, psicolingüísticas. Abordaremos nesse estudo as classificações pedagógica e retórica, por entendermos que essas duas classificações atendem melhor os interesses deste trabalho.

Classificação pedagógica

De acordo com Willis (1996 *apud* ELLIS, 2003, p. 211), as tarefas que se inserem nesse tipo de classificação revelam o tipo de operações que os aprendizes são solicitados a realizar:

- ❖ *Listagem* – o resultado completo é uma lista.
- ❖ *Ordenação e classificação* – tarefas que envolvem seqüenciação, hierarquização, categorização ou classificação dos itens.
- ❖ *Comparação* – tarefas que envolvem encontrar diferenças na informação.
- ❖ *Solução de problemas* – tarefas que exigem atividade intelectual como palavras-cruzadas ou problemas lógicos.
- ❖ *Troca de experiências pessoais* – tarefas que permitem aos aprendizes falarem livremente sobre si mesmos e compartilhar experiências.
- ❖ *Tarefas criativas* – projetos que podem incorporar os vários tipos de tarefas acima e podem incluir a realização de pesquisa.

Classificação retórica

A classificação retórica de tarefas baseia-se nos diferentes domínios do discurso: narrativo, instrucional, descritivo, relatórios, entre outros.

⁶ Tradução nossa de “A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” (BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001 *apud* ELLIS, 2003, p. 4).

Esse modelo de classificação oferece suporte para cursos de língua com propósitos acadêmicos, visto que se relaciona às funções específicas da língua que figuram no discurso escrito acadêmico, entre elas, definições, classificações, exemplificações, permitindo seguir um roteiro lingüístico por meio do emprego de tarefas que ofereçam oportunidades para a produção livre da língua que foi previamente apresentada e praticada.

Dentre as vantagens que a classificação retórica pode oferecer, podemos citar o domínio do discurso (fator que influencia tanto a negociação de sentido quanto a qualidade da produção do aluno) e as necessidades do aprendiz.

Nas palavras de Ellis (2003), a aprendizagem baseada em tarefas pode se referir às atividades que envolvem qualquer uma das quatro habilidades lingüísticas. Entretanto, as pesquisas realizadas nessa área têm enfatizado as tarefas orais. Este estudo, porém, objetiva enfatizar as habilidades de leitura e escrita.

Uma tarefa, segundo Ellis (*op. cit.*), apresenta as seguintes características:⁷

- ❖ Uma tarefa é um plano de trabalho.
- ❖ Uma tarefa envolve, primeiramente, foco no sentido.
- ❖ Uma tarefa envolve processos de uso da língua do mundo real.
- ❖ Uma tarefa pode envolver qualquer uma das quatro habilidades lingüísticas.
- ❖ Uma tarefa envolve processos cognitivos.
- ❖ Uma tarefa tem um resultado comunicativo claro e definido.

O planejamento de um curso baseado em tarefas pode constituir-se de tarefas focadas no conteúdo lingüístico, na comunicação ou, ainda, de tarefas mistas, ou seja, com ênfase tanto no conteúdo lingüístico quanto na comunicação. Em nosso estudo, optamos por um planejamento composto de tarefas que focalizam a comunicação, o sentido.

O conteúdo temático das tarefas

Um elemento essencial na elaboração de tarefas é a escolha do conteúdo temático. Segundo a literatura atual sobre ensino baseado em tarefas, pouca atenção tem sido dada a esse aspecto.

⁷ Tradução nossa de “A task is a work plan. A task involves a primary focus on meaning. A task involves real-world processes of language use. A task can involve any of the four language skills. A task engages cognitive processes. A task has a clear defined communicative outcome” (ELLIS, 2003, p. 9).

Estaire e Zanon (1994, *apud* ELLIS, 2003, p. 219) propõem um “gerador de temas” (Figura 1), organizado de acordo com as áreas temáticas que podem estar próximas ou distantes do aprendiz, de acordo com o seu nível de proficiência. Este modelo pode ser utilizado por educadores como uma referência para a seleção de temas.

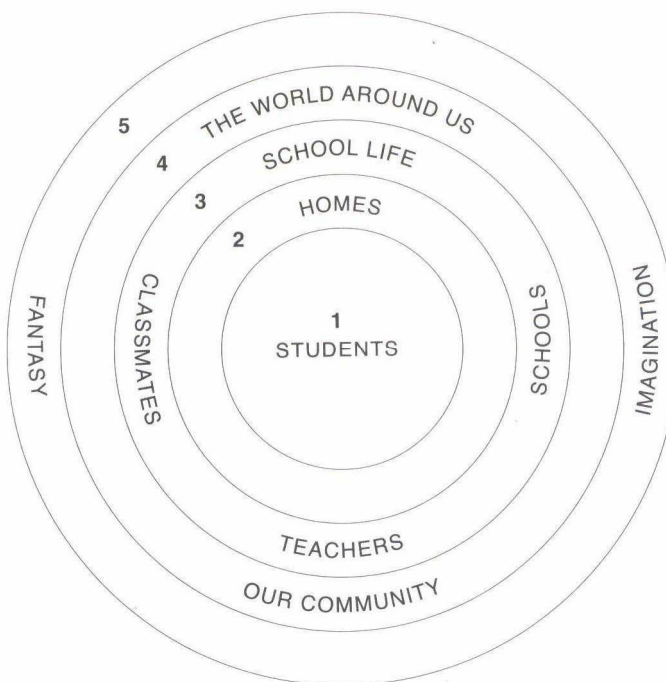


Figura 1 Gerador de temas conforme Estaire e Zanon (1994, p. 21)

Entretanto, a seleção de tópicos também pode ser feita de acordo com os propósitos do curso e com os interesses dos aprendizes. Portanto, nesse trabalho, a realização das tarefas baseou-se nos temas escolhidos pelos alunos e nos assuntos abordados pelo livro didático, utilizado em sala de aula.

Concluindo este capítulo, ressaltamos que esta proposta de investigação se apóia nos conceitos até aqui apresentados. Abordamos algumas das questões que permeiam o ensino e aprendizagem de línguas mediado pelas novas tecnologias (letramento e inclusão digital, interação em ambiente virtual, entre outros) procurando apresentar as implicações teóricas de uma maneira crítica e realista. Focalizamos, também, alguns estudos sobre o ensino baseado em tarefas, a abordagem comunicativa e autonomia, objetivando mostrar suas implicações para o ensino da leitura e escrita em língua inglesa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa, o perfil dos alunos/participantes, o tipo e o cenário da pesquisa e os procedimentos para a coleta e análise de dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

Para a realização deste trabalho, optamos por uma pesquisa de base qualitativa, na qual buscamos verificar as contribuições de atividades virtuais para o processo de formação do aluno. Para isso, baseamo-nos nas reações apresentadas pelos aprendizes mediante dados coletados por meio de diferentes instrumentos de pesquisa. Os métodos interpretativistas são mais úteis quando o objetivo da pesquisa é documentar detalhadamente o que está acontecendo entre os participantes, e o que esses acontecimentos representam para eles (FIGUEIREDO, 2000).

Segundo Bogdan e Biklen (1984 *apud* SILVA, 1998, p. 10), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características, a saber: a) o investigador é o instrumento principal; b) a investigação tende a ser mais descritiva; c) há mais interesse pelo processo do que pelos resultados (ou produtos); d) os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; e) o significado é de vital importância para as abordagens qualitativas.

Alguns pesquisadores (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNADJER, 1999) pontuam ainda que as pesquisas qualitativas são multimetodológicas, pois usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, observação, entrevista e análise de documentos. A observação de dados na pesquisa qualitativa, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (*op. cit.*), apresenta algumas vantagens, tais como permitir a confiabilidade da sinceridade de certas respostas, identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes, bem como explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir, além de possibilitar o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Normalmente, as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que, para serem analisados, precisam ser organizados e compreendidos, o que pode ser feito

através da identificação de dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, que tornem possível desvendar-lhes o significado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNADJER, 1999).

Em conformidade com o exposto acima, acreditamos que esse tipo de metodologia condiz com o propósito de nosso estudo, pois possibilitou a interpretação e análise dos dados obtidos mediante a aplicação de instrumentos variados que permitiram identificar contribuições, confirmar ou confrontar resultados, ou, ainda, perceber incoerências no comportamento apresentado pelos participantes.

2.2 O Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Pública, na cidade de Januária-MG. Selecionamos uma turma (8^o período) do curso de Letras/Inglês composta por vinte alunos. O curso virtual (plataforma *e-Proinfo*), composto por 12 atividades de leitura e escrita em inglês, realizou-se de forma complementar às aulas da disciplina Língua Inglesa, que possuía carga horária de 120h distribuídas em seis aulas semanais.

A investigação ocorreu no segundo semestre de 2006 em que os participantes trabalharam sob orientação da própria pesquisadora, que também era professora da turma escolhida. Durante esse período atuamos como investigadora, acompanhando os trabalhos e fazendo observações que pudessem auxiliar nas análises. É importante salientar, também, que a professora-pesquisadora foi professora do grupo selecionado em períodos anteriores.

O campus não possuía, até o momento da investigação, laboratório de informática; dessa forma, os participantes utilizaram equipamentos em diversos espaços, sendo dois computadores do próprio campus, o laboratório de informática de uma instituição filantrópica e *lan houses* existentes na cidade.

2.3 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa 20 alunos. Desse total, 18 participantes responderam ao questionário diagnóstico. Dentre os participantes, 27,8% são do sexo masculino e 72,2% são do sexo feminino. A maioria dos respondentes (77,8%) encontra-se na faixa etária de 21 a 30 anos e 22,2% na faixa etária de 31 anos acima.

Os participantes deste contexto de aprendizagem são oriundos de diversas cidades do Norte de Minas, por isso muitos aprendizes deslocavam-se diariamente das suas cidades para realizar o curso (noturno) na cidade de Januária.

Razões para participação no projeto de pesquisa

Todos os entrevistados declararam ter interesse em participar deste projeto de pesquisa. Podemos notar que as razões que apresentaram maior índice de respondentes estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, à interação e à curiosidade. A Tabela 01 apresenta estas razões:

Tabela 01 – Razões apresentadas pelos entrevistados para participação nessa investigação

Razões	% de respondentes
Por curiosidade	44,4%
Para interagir com pessoas de outros lugares	66,1%
Para conhecer novas metodologias de ensino de inglês mediadas por computador	72,2%
Por interesse em desenvolver as habilidades de leitura e escrita em LI	100%
Por interesse em aprender inglês e também em aprender lidar com a internet	38,8%
Por que é uma atividade avaliativa da disciplina	22,2%

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

É importante ressaltarmos que as atividades suplementares faziam parte da disciplina Língua Inglesa; entretanto, os alunos poderiam ter seus dados incluídos na pesquisa ou não. Antes de utilizarmos qualquer informação, solicitamos aos participantes autorização por escrito, conforme documento em anexo (Apêndice P).

2.4 Perfil da Pesquisadora

A professora e pesquisadora é graduada em Letras – Língua Inglesa e Língua Portuguesa – pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, onde também fez o curso de pós graduação *lato sensu*, em língua inglesa. A presente pesquisadora dedica-se

ao ensino de língua inglesa desde 1998, tendo atuado no ensino público da rede estadual nos níveis fundamental e médio por sete anos. Atualmente, trabalha como professora de ensino superior em uma universidade pública.

2.5 Instrumentos de pesquisa

Para a realização deste estudo, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário diagnóstico, ferramentas utilizadas na plataforma *e-Proinfo* (interação-fórum e interação-diário de bordo), produção dos alunos (atividades de leitura e escrita na plataforma *e-Proinfo*), entrevista e observação do professor.

O questionário diagnóstico

O questionário (Apêndice A) foi composto por 18 perguntas estruturadas, por meio do qual o participante respondeu, por escrito, às questões que julgamos serem relevantes para o estudo. Este instrumento teve como objetivo obter informações pessoais, dados sobre o conhecimento computacional, hábitos (leitura/escrita) e nível de proficiência dos aprendizes nas habilidades de leitura e escrita em língua inglesa. Além disso, buscamos levantar temas de interesse dos aprendizes, visando a subsidiar as atividades didáticas do curso tradicional.

Para a obtenção de dados a respeito do nível de proficiência do participante, nas habilidades de leitura e escrita em Língua Inglesa, foram elaborados dois quadros de auto-avaliação⁸ (Quadros 1 e 2) compostos por seis níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, organizados em ordem crescente, ou seja, A1 representa o nível mais baixo e C2 indica o nível mais elevado. Além de identificar a opção correspondente ao seu nível de proficiência nas duas habilidades, o respondente deveria redigir um comentário justificando a sua resposta.

A nossa preferência por esse modelo de quadro pautou-se no fato de que este instrumento permite que o próprio aprendiz avalie seu processo de aprendizagem, explicitando as habilidades e competências ligüístico-textuais adquiridas. Além do mais, esse modelo é flexível, podendo ser adaptado, pelo professor, ao contexto de aprendizagem, sendo possível, por exemplo, acrescentar níveis intermediários, como A1+, A2+, entre outros.

⁸ Os quadros de auto-avaliação elaborados para a avaliação do nível de proficiência dos participantes nas habilidades de leitura e escrita, apresentados neste trabalho, foram adaptados do quadro 2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Anexos A e B).

É importante salientar que esse quadro de auto-avaliação difere dos modelos utilizados pelas instituições brasileiras, compostos pelos conceitos *básico*, *intermediário* e *avanzado*, que normalmente pretendem avaliar o aluno por meio de testes padronizados.

Entretanto, ressaltamos que a avaliação é um processo complexo e muito subjetivo. Entendemos que esse quadro pode não satisfazer às especificidades do nosso contexto e às necessidades dos nossos aprendizes. Portanto, não temos interesse nesse estudo em nivelar os alunos, ou mesmo classificá-los de acordo com os níveis estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Objetivamos apenas utilizá-lo como uma referência para a elaboração de um instrumento que possibilite ao aluno se auto-avaliar.

Para avaliarmos o progresso dos participantes nas habilidades de leitura e escrita baseamo-nos, também, no esforço de comunicação dos aprendizes evidenciado por meio dos registros escritos, observando se foram capazes de entender e utilizar estruturas e/ou expressões que apresentem um grau de complexidade maior.

O Quadro 1 foi elaborado para a avaliação do nível de proficiência da habilidade de leitura.

Leitura	Comentário
Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	
Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	
Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	
Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	
Sou capaz de ler textos longos e complexos, literários e não-literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	
Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, lingüística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.	

Quadro 1 – Quadro para a auto-avaliação da leitura (Adaptação do Quadro 2 do QECR)

O Quadro 2 (abaixo) apresenta o instrumento elaborado para a coleta de dados relacionados ao nível de proficiência dos participantes na habilidade de escrita em LI.

Escrita	Comentário
Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, sobre férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	
Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	
Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	
Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	
Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	
Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.	

Quadro 2 – Quadro para a auto-avaliação da escrita (Adaptação do Quadro 2 do QECR)

Ferramenta e-Proinfo: interação-fórum

Durante a realização do curso *on-line*, os sujeitos participantes interagiram em 11 fóruns de discussão, gerando dados que foram utilizados nas análises.

Ferramenta e-Proinfo: interação-diário de bordo

De acordo com as atividades propostas no curso *on-line*, os participantes deveriam participar em pelo menos cinco diários de bordo, expressando suas opiniões, dúvidas e sugestões em relação às atividades desenvolvidas. Entretanto, essa ferramenta poderia ser utilizada pelo aluno em qualquer momento do curso.

Produção dos alunos

Durante o desenvolvimento do curso *on-line*, os participantes realizaram 12 atividades de leitura e escrita na plataforma *e-Proinfo*. Os textos para as atividades de leitura foram escolhidos pelo próprio aluno por meio dos mecanismos de busca da *web*.

As atividades de escrita foram realizadas conforme instruções propostas, conduzindo os alunos à elaboração de textos com diferentes estruturas: comparativa, descritiva, expositiva e argumentativa.

Entrevista

No final do processo de pesquisa realizamos uma entrevista (apêndice O) com os participantes, a qual teve como objetivo coletar dados adicionais sobre a participação no curso virtual para serem confrontados com as informações obtidas por meio dos demais instrumentos. Essa entrevista foi organizada em perguntas semi-estruturadas, abrangendo os seguintes temas: *autonomia, leitura e escrita e tecnologia/internet*.

2.6 Curso *on-line* de leitura e escrita em língua inglesa via *e-Proinfo*

Elaboramos um curso de leitura e escrita em língua inglesa utilizando a plataforma *e-proinfo* e sites existentes na *web* para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, criteriosamente analisados e selecionados. O curso foi ministrado durante o segundo semestre de 2006 e teve como objetivo desenvolver atividades virtuais de leitura e escrita complementares ao material utilizado pelo professor nas aulas presenciais.

O curso *on-line* elaborado para a pesquisa foi intitulado *Learning English through the internet*. O módulo por meio do qual os alunos acessaram as atividades foi nomeado

Reading and writing activities in English e a turma na qual os alunos participaram recebeu o título *Arts/English*. Tanto o curso quanto os títulos utilizados foram criados pela professora-pesquisadora que os escolheu por achá-los condizentes com o trabalho realizado.

O curso na plataforma possui dois ambientes: *ambiente curso (menu azul)* e *um ambiente turma (menu amarelo)*. No ambiente curso, os alunos tiveram acesso às ferramentas seguintes: apoio (agenda, estatística e notícias) e biblioteca (acervo do curso). No ambiente turma, espaço mais utilizado pelos alunos, eles puderam acessar as seguintes ferramentas: apoio (agenda, avisos, referências, tira-dúvidas), biblioteca (material-aluno e material-professor), interação (diário de bordo, *e-mail* e fórum) e módulo (atividades-módulo).

- ❖ Na ferramenta *apoio-agenda* o aluno tinha acesso às informações sobre as atividades e prazos para entrega das mesmas, como também às informações sobre os fóruns.
- ❖ Em *apoio-notícias*, o aluno era informado sobre todos os acontecimentos do curso; entre eles, alterações e novidades.
- ❖ Em *apoio-referência*, o aluno tinha acesso a dicionários *on-line*, gramáticas *on-line*, sites específicos para informações e atividades sobre o processo de leitura e escrita, jornais eletrônicos, imagens e diversão.
- ❖ Em *apoio-tira-dúvidas (FAQs)*, os alunos podiam acessar as perguntas e respostas mais freqüentes relacionadas ao curso.
- ❖ Por meio da ferramenta *biblioteca-material aluno*, o aluno enviava as respostas das atividades realizadas, bem como podia enviar materiais extras para o enriquecimento do acervo da biblioteca, que poderia ser utilizado para consultas.
- ❖ Em *biblioteca-material-professor*, o aluno tinha acesso aos materiais (textos, artigos, entre outros) enviados pelo professor.
- ❖ Na ferramenta *interação-diário de bordo* o aluno podia postar mensagens sobre o curso ou as atividades realizadas, esclarecer dúvidas ou enviar sugestões.
- ❖ Na ferramenta *interação-email*, o aluno podia interagir com os colegas e o professor através do envio de *e-mails*.
- ❖ Na ferramenta *interação-fórum*, o aluno interagiu com os colegas a respeito das atividades desenvolvidas. Essa ferramenta oferecia ao participante a possibilidade de informar o tipo de interação, a saber:

dúvida, questionamento, argumentação, contra-argumentação, explicação, solicitação, contribuição ou relato.

- ❖ Na ferramenta *módulo-atividades-módulo*, o aluno tinha acesso às atividades do módulo.

É importante salientar, como podemos perceber nas figuras a seguir, que a plataforma oferece alguns recursos indicados por ícones que facilitam a compreensão da função das ferramentas.

As Figuras 2 e 3 a seguir apresentam os ambientes curso e turma.

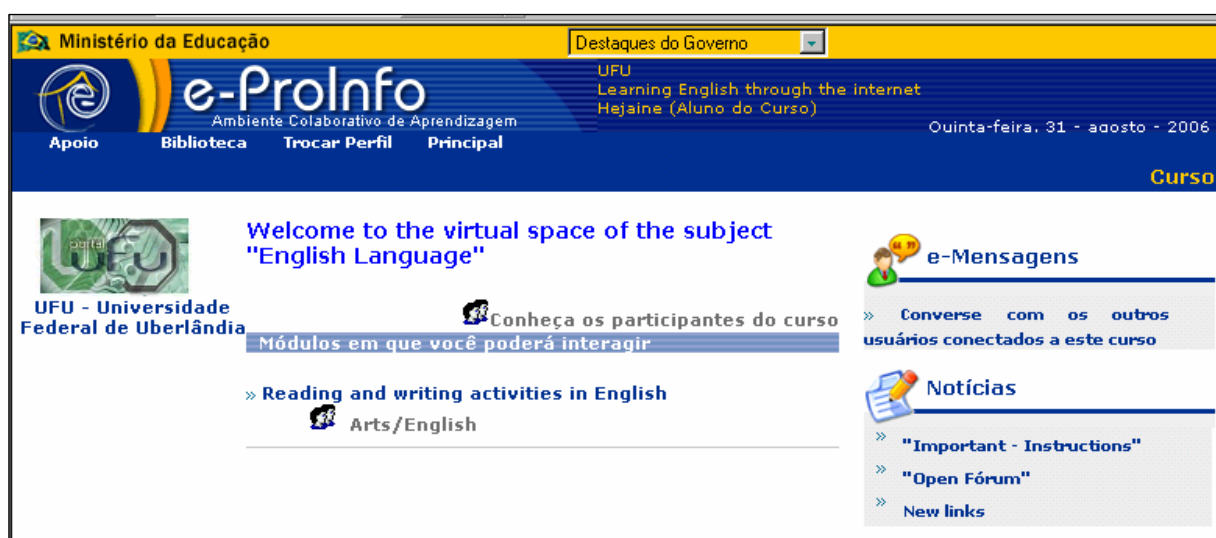


Figura 2 – Página inicial (ambiente curso) do curso elaborado para a pesquisa

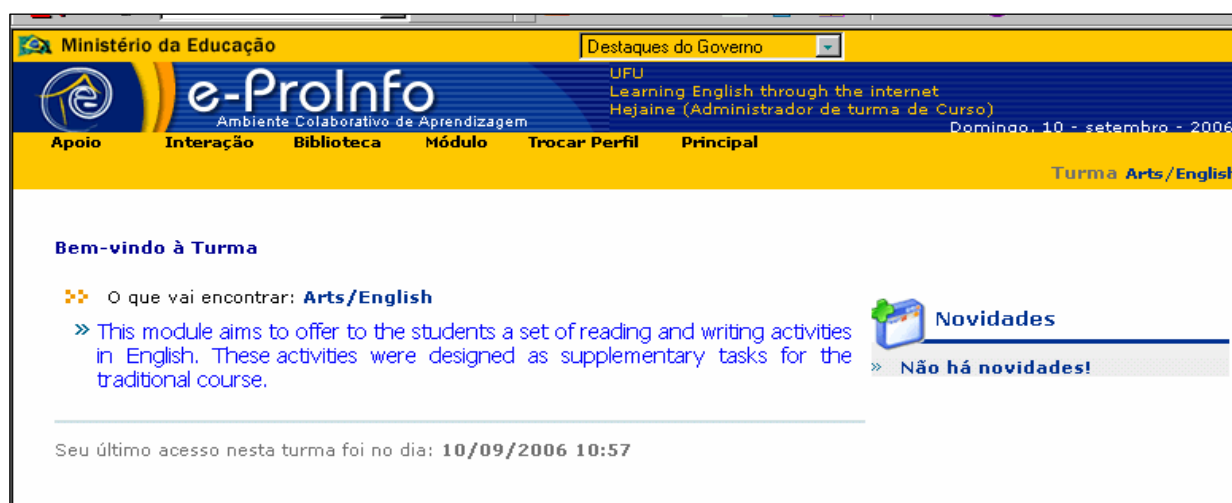


Figura 3 – Página inicial (ambiente turma) do curso elaborado para a pesquisa

2.6.1 Atividades virtuais de leitura e escrita em língua inglesa

Para a realização do curso *on-line* foram elaboradas 12 tarefas de leitura e escrita em língua inglesa, considerando os temas escolhidos pelos alunos e os tópicos abordados no livro didático *English File, Intermediate*, da Editora Oxford (com exceção da atividade 1). Esse material didático apresenta atividades de leitura cujos temas referem-se a assuntos do dia-a-dia e a aspectos culturais, tais como os seguintes: *a família real, educação, trabalho, dinheiro, tráfego e cinema*. Ao final de cada seção, o livro propõe uma atividade de escrita relacionada ao tema abordado nos textos. Para a elaboração da produção escrita, o material sugere algumas instruções, como levantamento de notas, organização de idéias em parágrafos e modelos de textos (cartas).

A primeira tarefa do curso virtual abordou o tema *tecnologia*, que teve como objetivo introduzir o aluno ao mundo digital (letramento digital), conduzindo-o às regras de etiqueta que devem ser utilizadas na *internet* e familiarizando-o com a plataforma *e-Proinfo*. Por meio dessa atividade, o aluno acessou *links*, realizou pesquisas em *sites* de busca, interagiu com os colegas em fórum de discussão e participou do diário de bordo.

As demais tarefas objetivaram conduzir o aluno à realização de atividades de leitura e escrita em língua inglesa, simulando situações reais de comunicação. Para isso, utilizamos a tipologia para a elaboração de tarefa *Task-based Learning* (TBL), como mostra a Figura 4, focando atividades de classificação, comparação, listagem de informações e solução de problemas. Algumas tarefas foram classificadas como *criativas* por apresentarem mais de uma característica, estimulando o aprendiz a dizer o que pensa, trocar experiências e a confrontar informações.

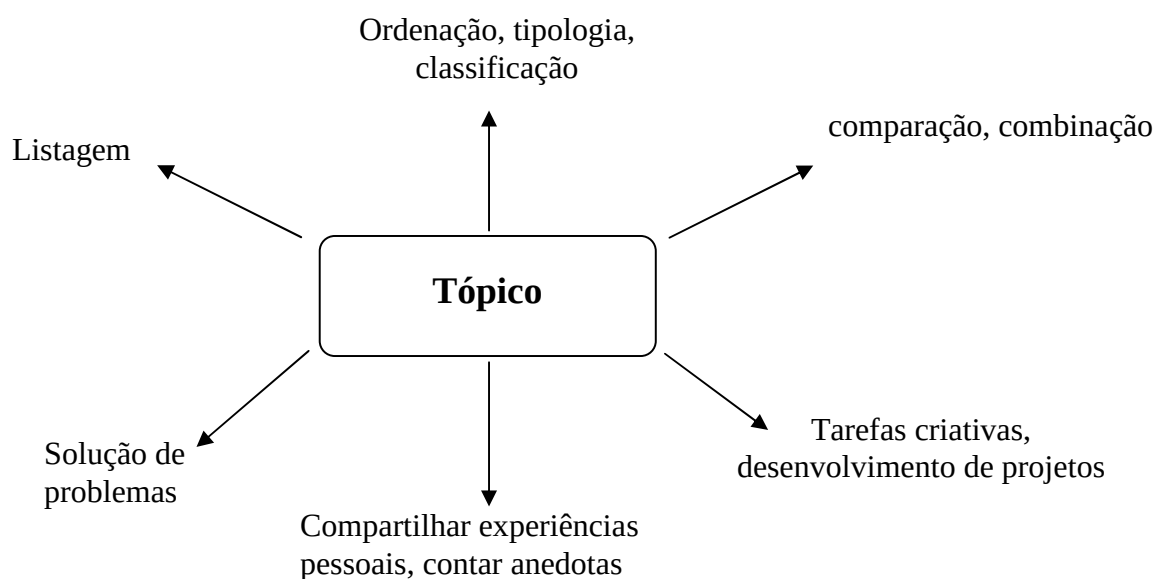


Figura 4 – Tipologia para a elaboração de tarefa TBL⁹

O planejamento do curso baseou-se nos conceitos de *aprendizagem baseada em tarefas*, e na *abordagem comunicativa de aprendizagem*. Dessa forma, as tarefas buscam refletir um plano de trabalho que tem como objetivo conduzir o aprendiz ao uso da língua com foco no sentido e apresentam algumas características principais: seguem um plano de trabalho, procuram engajar os aprendizes no uso pragmático da língua, envolvem situações reais de uso da língua, promovem a produção de um texto escrito, envolvem processos cognitivos e objetivam alcançar um resultado comunicativo (ELLIS, 2003).

Em algumas tarefas foram incluídos *links* para acesso a *sites* que abordam o ensino de leitura e escrita em língua inglesa. Esses *sites* oferecem recursos como explicações sobre o processo de leitura e escrita, atividades de vocabulário, leitura e escrita, além de jogos, atividades lúdicas, histórias, testes, entre outros. A escolha desses *sites* fundamentou-se nos critérios de avaliação de *sites* (UNIVERSITY OF MARYLAND, 2006a, 2006b). Os critérios escolhidos foram: autoridade, objetividade, atualidade, exatidão, conteúdo, *design*, organização e facilidade de uso. A observação desses critérios teve como objetivos garantir maior confiabilidade e segurança das informações usadas no curso virtual e evitar problemas como desmotivação e evasão.

Todas as tarefas (Apêndices B-M) foram desenvolvidas utilizando o programa *powerpoint* e, a seguir, hospedadas na plataforma *e-Proinfo*. As imagens utilizadas nas

⁹ Cf. Willis, 1998.

atividades foram conseguidas por meio dos sites: <www.google.com.br>, <www.clipart.com> e <<http://office.microsoft.com/clipart/default.aspx?lc=em-us>>.

O Quadro 3 abaixo apresenta a relação das atividades elaboradas, seus respectivos temas e objetivos.

Tarefa	Tema interesse aluno (A) Tema abordado livro didático (B)	Objetivos	Tipologia de acordo com elaboração de tarefa (TBL)	Apêndice
Capa				B
Tarefa 1 <i>Netiquette</i>	Tecnologia	▪Introduzir o aluno às regras de etiqueta da <i>internet</i> e familiarizá-lo com a <i>internet</i> e com a plataforma (letramento digital) ▪Acessar <i>links</i>, ferramentas de busca, fórum e diário de bordo.	Comparação	C
Tarefa 2 <i>Princes, princesses, queens and kings</i>	<i>Princess Diana</i> (B)	▪Usar ferramentas de busca e realizar atividades de leitura; ▪Produzir texto escrito (<i>summary</i>); ▪Interagir em fórum de discussão.	Tarefa criativa	D
Tarefa 3 <i>Comparing Ideas Wild life</i>	Cultura (A)	▪Ler e interpretar texto; ▪Familiarizar com texto de estrutura comparativa; ▪Produzir texto com estrutura comparativa; ▪Usar ferramenta diário de bordo.	Comparação	E
Tarefa 4 <i>Education Systems</i>	<i>Education system in South Korea</i> (B)	▪Realizar atividade de leitura; ▪Produzir texto escrito com estrutura comparativa; ▪Interagir no fórum de discussão; ▪Utilizar ferramentas de busca e biblioteca.	Comparação	F
Tarefa 5 <i>At work</i>	<i>Work</i> (B) Cotidiano (A)	▪Realizar atividades de leitura; ▪Produzir texto escrito sobre regras para ser bem sucedido no trabalho; ▪Usar ferramentas de busca, fórum e diário de bordo.	Listagem e classificação	G
Tarefa 6 <i>Consuming Dreams</i>	<i>Living in the material world</i> (B) Cotidiano (A)	▪Realizar atividades de leitura; ▪Produzir texto escrito com estrutura argumentativa; ▪Interagir no fórum, trocar experiências pessoais; ▪Usar ferramentas de busca, <i>e-mail</i>, biblioteca e fórum.	Compartilhar experiências pessoais	H

Tarefa 7 <i>Traffic</i>	<i>Rush Hour</i> (B)	▪Realizar atividade de leitura; ▪Interagir no fórum de discussão; ▪Produzir texto escrito com estrutura descritiva; ▪Utilizar ferramentas de busca, fórum e biblioteca.	Comparação	I
Tarefa 8 <i>World problems</i>	<i>What drives you mad?</i> (B) Cotidiano (A)	▪Realizar atividade de leitura; ▪Interagir no fórum de discussão; ▪Produzir texto com estrutura argumentativa; ▪Usar ferramentas de busca e biblioteca.	Solução de problemas	J
Tarefa 9 <i>Superstitions</i>	Cotidiano/Cultura (A)	▪Realizar atividade de leitura; ▪Interagir no fórum; ▪Produzir texto escrito sobre superstições; ▪Usar ferramentas <i>e-mail</i>, fórum, biblioteca e diário de bordo.	Tarefa Criativa	K
Tarefa 10 <i>Celebrities</i>	<i>Movie</i> (A/B)	▪Realizar atividade de leitura; ▪Produzir texto escrito (<i>summary</i>); ▪Interagir no fórum; ▪Usar ferramentas de busca, biblioteca e fórum.	Classificação e comparação	L
Tarefa 11 <i>News</i>	Notícias (A)	▪Realizar atividade leitura; ▪Interagir no fórum de discussão; ▪Produzir texto escrito com estrutura argumentativa; ▪Visitar <i>sites</i> jornais eletrônicos; ▪Usar ferramentas fórum, biblioteca e diário de bordo.	Tarefa criativa	M
Tarefa 12 <i>Graduation</i>	Cartões (A)	▪Enviar cartões virtuais para os colegas; ▪Usar ferramenta de diário de bordo.	Compartilhar experiências pessoais	N

Quadro 3 – Descrição das tarefas de leitura e escrita realizadas via *e-Proinfo*

2.7 Procedimentos para a coleta e análise dos dados

Procedimentos para coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, obedecendo à seguinte seqüência:

1 Aplicação dos questionários de pesquisa

Em 07/04/2006 realizamos, em sala de aula, um encontro com os participantes, por meio do qual explicamos o propósito do nosso trabalho e falamos sobre a aplicação dos questionários e seus objetivos. A seguir, os alunos responderam, individualmente e por escrito, às vinte perguntas previamente estruturadas e impressas em papel, gastando em média 50 minutos para preenchimento do questionário.

2 Participação no fórum e no diário de bordo

Durante o curso, ministrado pela professora-pesquisadora, foram realizados onze fóruns, como mostra a Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Fóruns ambiente *e-Proinfo*

Títulos	Quantidade de mensagens
<i>Netiquette</i>	29
<i>Doubts on e-Proinfo</i>	23
<i>Princes and princesses</i>	25
<i>Education systems</i>	14
<i>How to be successful at work</i>	19
<i>Consuming dreams</i>	24
<i>Traffic</i>	21
<i>World problems</i>	21
<i>Superstitions</i>	23
<i>Celebrities</i>	27
<i>News</i>	21

Fonte: *e-Proinfo* (Curso *Learning English through the internet*)

Cinco atividades propunham a participação do aluno no diário de bordo. Todos os participantes utilizaram essa ferramenta, apresentando uma média de seis mensagens por participante.

3 *Produção do aluno (atividades de escrita)*

Os dados referentes a produção do aluno foram coletados mediante o registro de onze textos escritos produzidos pelo participante no ambiente *e-Proinfo* (realizados conforme instruções apresentadas no Quadro 3). Para as análises, escolhemos três textos de cada aprendiz, realizados em momentos diferentes do curso.

4 *Entrevista ao final do processo*

Após o encerramento das atividades, reaplicamos o instrumento de auto-avaliação dos níveis de proficiência nas habilidades de leitura e escrita em língua inglesa, objetivando identificar se os aprendizes demonstraram alguma mudança relacionada ao seu próprio processo de aprendizagem. Em última etapa, o participante respondeu, individual e oralmente, às perguntas da entrevista que foram gravadas em aparelho digital *MP3 player (Sony)*.

Procedimentos para análise dos dados

O procedimento para a análise dos dados seguiu a seqüência abaixo:

- ❖ Interpretação dos dados do questionário;
- ❖ Interpretação dos registros em ambiente virtual (fórum e diário de bordo);
- ❖ Interpretação dos dados obtidos mediante produção do aluno (atividades de escrita);
- ❖ Interpretação das informações coletadas mediante entrevista final.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos e interpretamos os dados coletados mediante a aplicação de diferentes instrumentos de pesquisa (questionário, registros em diários de bordo e fóruns, produção escrita e entrevista). Os resultados obtidos foram analisados e confrontados, objetivando confirmar informações ou mesmo esclarecer dúvidas ou lacunas existentes. A seguir, os dados foram organizados e apresentados, obedecendo aos seguintes categorias: *autonomia e interação, leitura e escrita e tecnologia/internet*.¹⁰

Os excertos mencionados nas análises aparecem no seu formato original, não apresentando, portanto, nenhuma alteração textual. Os nomes utilizados nas mensagens são fictícios, para que possamos preservar o participante.

3.1 Autonomia e interação

Nesse trabalho focamos a autonomia dentro do contexto de sala de aula. Observamos o comportamento dos aprendizes frente ao seu processo de aprendizagem e à sua prática. Os resultados revelam que os estudantes desenvolveram atitudes e comportamentos que contribuiriam para a interação do grupo e para a solução das dificuldades encontradas.

Os excertos (1-3) evidenciam algumas dificuldades encontradas pelos participantes em relação ao uso da plataforma. Observamos que os aprendizes recorreram ao professor para tentar esclarecer dúvidas e resolver os problemas encontrados durante a realização das tarefas. O excerto 3 leva-nos a inferir também que este aprendiz percebeu a impossibilidade de inserir tópico conversacional, recurso que não estava disponível ao usuário. Esse dado sugere que esse participante apresenta um nível maior de letramento digital.

1 Diário de bordo (16/09/2006 18:07)

Anotação aluno: Dear Teacher Hejaine I sent other text about Princess Caroline of Monaco, but the text is not in the arquivo. I really don't know what to do. Help me please!

¹⁰ Salientamos que nesta investigação, optamos pela escolha de categorias não-marcadas, ou seja, essas categorias não foram pré-determinadas. Elas surgiram por meio da análise dos dados.

03/10/2006 12:07 (Hejaine)

Ok Cecília. Please don't get anxious. It's not your fault, ok? So that the text appears in the file I have to validate it first and sometimes this takes time. Hugs! Hejaine

2 (Diário de bordo 14/09/2006 21:25)

Anotação aluno: Dear teacher Hejaine, I did the second task about princes and princesses and I send to material do aluno biblioteca, but I did not get to see it there. Please, help me! Cecília

03/10/2006 12:03 (Hejaine)

Ok, Cecília. Now it's ok, you can see it there. Hugs! Hejaine

3 Comunicação no Fórum (Dúvida) Fórum 31/08/06 11:54

Hi Teacher! I would like know if is possible send a message in the forum for everybody once. If possible, how I should to do. Thank you. Renato

Comunicação no fórum (Argumentação) Fórum 31/08/06 14:25

Hi, Renato! In the forum you can address your message to everybody, saying "to everybody". In the forum everybody who takes part in it can see all the messages. Hugs! Hejaine

Esses excertos revelam ainda a presença da professora-pesquisadora no curso virtual, tornando-se necessário enfatizar a importância do acompanhamento dos trabalhos *on-line* pelo tutor. Observamos que a demora em dar um retorno ao aluno pode causar ansiedade, como podemos inferir por meio das mensagens um e dois.

Outro ponto relevante observado refere-se ao *feedback*. Conforme pontuam alguns pesquisadores (COLLINS, 2004), o *feedback* caracteriza-se como um componente integrante do processo de interação, uma vez que contribui para a troca de informações e maior compreensão das mensagens. Ademais, o *feedback* pode diminuir um possível sentimento de isolamento, podendo evitar, até mesmo, a evasão do participante do curso *on-line*.

Em nosso estudo percebemos o uso constante de *feedback* entre os alunos e entre alunos-professor. As mensagens abaixo (4-6) ilustram alguns exemplos de *feedback* fornecido pelos aprendizes sobre as atividades realizadas.

4 Diário de bordo (14/12/2006 14:44)

Anotação aluno: Dear Hejaine you know that I like all tasks because in all them I learned so much. This 9th task is fun because some classmates wrote interesting stories about their life(...). Jamille

5 Diário de bordo (27/11/2006 20:39)

Anotação aluno: HI teacher, I`m done all the activities, and I like the task five (at work), it help us in many ways and I read my classmates activites. Very good!!!! Anderson

6 Diário de bordo (31/08/2006 10:24)

Anotação aluno: It is important to participate of the forum because we can know different subjects of one same topic. Vinícius

Os trechos (7-9) evidenciam que os colegas foram uma forma importante de *input* para os aprendizes, pois os textos produzidos por eles, bem como suas contribuições nos fóruns, promoveram a interação entre os participantes do grupo. Os aprendizes recorreram aos colegas para a aquisição de mais informações a respeito dos assuntos e sites pesquisados.

7 Netiquette (Solicitação) Fórum 04/09/06 16:31

hi Henrique, I`d like to learn about Netiquette with you, I`m sure you`ll be a great teacher, because you researched a lot. Please send me some rule about. Kisses. Cecília

8 news (Contribuição) Fórum 28/11/2006 17:12

Hi everybody I have visited the site of News Times and have researched about some news. I have read about Hugo Chaves , Bush and Taliban, the world news are in tvs, newspaper, radio and internet very close us. I never have read news by net and I liked so much now I intend read more news by web because international newspaper is expensive. Cláudia

9 News (Dúvida) Fórum 02/12/2006 15:22

Hi Cláudia!!!What site do you read international news? Write for me, maybe is one that I still don`t know. Anderson

As mensagens (10-15) revelam que os participantes enviaram e receberam mensagens interagindo colaborativamente com o grupo.

10 Diário de bordo (31/08/2006 10:24)

Anotação do aluno: Dear Hejaine, this left task was very important for us because when I received the message about gratuation I was very happy(...).Gustavo

11 Diário de bordo (12/12/2006)

Anotação aluno: I`d like this activity very much, is so good send cards to who we adore, I hope my friends and you receive and like my simple card. Thanks. Anderson

12 Diário de bordo (12/12/2006)

Anotação aluno: Dear teacher i think although the graduation activity we could say many things that never we could say for our friends! It was a

special oportunity for us thank and realize how this time period was important for us! Caroline

13 Diário de bordo (15/12/2006 09:19)

Anotação aluno: Hi, Hejaine I like this task, it was great task. I had difficulty for to send to my classmates, I receve of the you and my classmates, it was beautiful cards and mensage. Now I have many suggestios of the greeting card. Hejaine, Thank you for this course, I have learned a lot. It was very interesting. Angelina

14 Diário de bordo (13/12/2006 10:51)

Anotação aluno: (...)This activity was very good for us send positive messages to classmates. Hugs Jaqueline

15 Diário de bordo (15/12/2006 17:55)

Anotação aluno: Hi Hejaine! Thank you for this task. It was very nice to be done. I enjoyed a lot to send cards to my classmates because It was a good opportunity to say good words and good wishes each other. Good Bye for you ! Cecília

A partir dos dados apresentados acima, inferimos que o envio de cartões virtuais configurou-se como uma oportunidade real de comunicação para os aprendizes. Ademais, essa tarefa atendeu os interesse dos participantes que utilizaram termos como *special oportunity*, *great task*, *very good*, *very nice*, *very interesting*, para demonstrar que gostaram da atividade. Além disso, observamos, por meio da frase *Now I have many suggestions of the greeting card* (excerto 13) que a aluna descobriu a variedade dos recursos tecnológicos, nesse caso cartões virtuais, podendo utilizá-los em situações futuras, tornando assim, uma atividade significativa para realidade do aprendiz.

Os excertos 16 e 17 demonstram que alguns alunos contribuíram com o grupo, compartilhando material de referência, como *sites* e textos.

16 Different Education systems (Explicação) Fórum 09/10/2006 21:22

Hi, everybody. I visited google site and researched about education system in the United States. There students may attend public, private, or home school. And children are required to attend school until the age of 16-18 depending on the state. For more information please read my text in the library. Jamile

17 Fórum 20/10/06 16:20

(...) I have vicited a site depts.gallaudet.edu/englishworks it was very intersting, because I found out many information about to write test, and others things, it is fantastic. Hugs Angelina

Outro aspecto observado diz respeito ao trabalho colaborativo para a solução de problemas. As mensagens a seguir (18-21) revelam que os alunos colaboravam com os colegas, ajudando-os a solucionar os problemas encontrados.

18 Help me! (Dúvida) Fórum 29/08/2006 21:38

Dear teacher! I think that I dont know as to do the exercises and as send the answers for you. Someone can help me! Please. Jaqueline

19 Dear Jaqueline (Relato) Fórum 01/09/2006 20:19

Dear Jacky, I can understand you... 😊 it's very difficulty because we see many information and it's difficult to do the right thing sometimes...but I think when we start to practise it's became more easy...Hugs!!! Caroline

20 Diário de bordo (13/12/2006 10:34)

Anotação aluno: About the news I had a little difficulty, but after my classmates explane for me, my doubts finish and my mistakes too. Henrique

21 Diário de bordo (21/10/2006 09:13)

Anotação aluno: (...) I am helping Vanessa, I typed and send two files for she (...). Gustavo

Um fato que merece ser ressaltado refere-se à busca de estratégias para solucionar as dificuldades encontradas. Uma aluna, ao se deparar com problemas nos sites sugeridos, declarou utilizar outra maneira para resolver a atividade, como podemos perceber por meio do excerto 22.

22 Diário de bordo (04/12/2006 11:03)

Anotação aluno: I don't get informations this sites so I researched the name "Leonardo Di Caprio" and take the informations It was this only. Patrícia

As mensagens abaixo mostram que os alunos interagiram para estabelecer a construção de sentido na comunicação. Nos trechos (23-25) notamos que não houve uma compreensão clara da palavra inglesa *nowadays*. O professor intervém no processo de comunicação e chama a atenção dos aprendizes para essa palavra. Uma participante interage com os colegas, esclarecendo o vocábulo desconhecido, contribuindo para a negociação de sentido. Nos excertos (26-27), percebemos que o participante corrige a si mesmo após notar que havia cometido um erro gramatical. Esses dados evidenciam que os alunos interagiram, melhorando o processo de comunicação.

23 (Contribuição) Fórum 10/09/2006 21:31

Dear teacher, I reserached about a king African, his name is Mutato, and he was a great king in 1440. Alice

24 "nowadays" (Contribuição) Fórum 11/09/2006 12:00

Hi there! I think you should take a look at the meaning of the word "nowadays". Please, take a look at it and tell about this later. Hugs! Hejaine

25 Mistake (Explicação)

Hi! Sônia, I think that you are mistaken. The word nowadays mean "something in this moment". Eduarda

26 Celebrities (Contribuição) Fórum 24/11/2006 21:11

Hi!Guys!!!!!! My favorite actress is Julia Roberts. I think her very intelligent. She has a beautiful life story. His father died with câncer (...). Eduarda

27 Celebrities (Explicação) Fórum 25/11/2006 17:04

An explanation only... Her father died with cancer. not "his". Eduarda

Observamos, por meio das mensagens seguintes (28-32), que as atividades realizadas promoveram *oportunidades para a construção de conhecimento* dos aprendizes, pois os participantes foram capazes de comparar e contrastar informações, refletir e tirar suas próprias conclusões.

28 Education systems of Finl (Relato) Fórum 20/11/2006 15:31

(...) And the educational system that called me the attention the educational system of Finland, that is considered world leader in education. And the most interesting in this research is that the system of education them is almost same to our educational system, only has an important difference, the students of the country of Finland are good readers. This was interesting the research. Kisses, Flávia

29 Consuming dreams (Contra-argumentação) Fórum 31/10/2006 21:20

Hi everybody! I observed that many of us, want a house big or small, cars, a good job, health and a comfortable life. But the different consuming dreams is of classmate Vinícius that to want peace, love and freedom for all people. Congratulations Vinícius you're a good man. I visited the google and researched that many people aren't happy after that won in the lottery. But good luck for us Jaqueline

30 Traffic in Brazil (Contribuição) Fórum 02/11/2006

Hello everybody! I visited google site and researched about traffic in Brazil. It is very sad, You knew that the traffic in the Brazil kills more than the war of Iraq and all the religious etnicos conflicts in the world? Renato

31 Traffic in Boston (Contribuição) Fórum 01/11/2006 18:22

Hello! I researched the wesite google and found out that the main problem in the big city are congestion elevated accident rate, died in traffic, drivers talking on cell phones. Cycists fly through red lights, pedestrians jaywalk, and other particular menaces. It was very intersting my reaserch because I found out that it general problem in all country and not only Brazil. Angelina

32 Superstitions!!! (Contribuição) Fórum 22/11/2006 17:18

I think i am not superstitious person, i only believe in god and in the destiny!!! i don't believe that the superstitions really happen; in Brazil for example people have a superstition that black cats were symbolically associated with witchcraft and evil, but i searched at google and see that originally in Britain and Europe, a black cat crossing one's path was considered good luck; however they were also seen by the church as associated with witches. Caroline

Percebemos, por meio das mensagens abaixo (33-36), que as atividades ofereceram *oportunidades para os alunos trocarem experiências sobre suas vidas pessoais*, tornando-se como uma forma de *input* para os aprendizes interagirem e expandirem suas contribuições (LITTLE, 2000).

33 Traffic in the world (Contribuição) Fórum 24/11/2006 21:26

Hi Guys!!!! Traffic is a big problem in the world, specially in big cities. But, in my city doesn't have this problem. Because there all is near. People go to work or school on foot or with bicycle. Is not necessary to use cars or bus in the urban limits. You are invited to visit my city Itacarambi, it's very beautiful and calm. Eduarda

34 Traffic (Contribuição) Fórum 27/11/2006 20:34

Hi Eduarda!! Hi Everybody!!! I read your contribution and could see that the traffic on your city is igual in my another city, Brasília de Minas. There, some streets are by big stones and it is nice. Everything is next and most of the people go to work or school by bike or on foot. And it is very beautiful and calm too. 😊 Anderson

35 Superstition (Contribuição) Fórum 24/11/2006 10:20

Hi my classmates and Hejaine, I don't have superstition. but I know some people that have. my grandmother doesn't pass under the stairs. my sister doesn't like of black cat. there are many superstition (...). Ana Júlia.

36 Supertition (Contribuição) Fórum 02/12/2006 15:11

Hi everybody!!! I don't believe in superstitions too. But people here in brazil are very superstitious, I think one superstition that almost everybody did just once time in his live was wear white clothe in new years day. As I said, I dont believe in this, but I never let my sandals with the upside turn down. Hugs.Anderson

Os resultados ora apresentados levam-nos a pressupor que os participantes exercitaram sua autonomia como aprendizes, uma vez que foram capazes de resolver as atividades propostas, solicitar *feedback* ao professor e aos colegas para o esclarecimento de dúvidas; contribuir com o grupo, compartilhando informações e auxiliando na solução das dificuldades encontradas. Esses resultados vêm ao encontro do referencial teórico postulado pelo pesquisador Little (2000), que salienta que a autonomia do aprendiz será determinada

pelo seu comportamento frente ao processo de aprendizagem. Dito de outra forma, o sucesso do aprendiz na aprendizagem de línguas está associado à sua prática e à sua interação com outros aprendizes. Esses dados vêm ao encontro, também, dos estudos realizados por Kumaravadivelu (2001), que asseveram que a autonomia está relacionada às habilidades e desejos dos aprendizes de funcionarem como membros efetivos de uma comunidade de sala de aula.

Além disso, os resultados sugerem que os participantes interagiram mais, trocando informações e contribuindo para melhorar a compreensão no processo de comunicação. Estudos sobre o processo de construção de conhecimento (CARELLI *et al.*, 2004) afirmam que a interação pode ocorrer em várias direções; dessa forma, os elementos até aqui apresentados indicam que a interação ocorreu em direções diversas: aluno-professor, aluno-colegas de classe, aluno-material didático e aluno-contexto de aprendizagem, confirmando alguns dos argumentos postulados pelos autores acima mencionados.

3.2 Leitura e escrita em inglês

A leitura e a escrita constituem-se como habilidades essenciais numa sociedade letrada. Conforme Soares (2002) os cidadãos precisam adquirir novos letramentos para que sejam capazes de usar a linguagem (oral e escrita) como instrumento de mudança social.

Em um mundo globalizado, a necessidade do domínio da leitura e escrita vem se aplicando também a outros idiomas, entre eles, o inglês. Em nossa prática como professora de língua inglesa, percebemos que os aprendizes apresentam muitas dificuldades nessas duas habilidades, o que nos motivou a realizar esta investigação. Por conseguinte, apresentamos, a seguir, os dados obtidos referentes ao processo de leitura e escrita, abordando primeiramente os aspectos relacionados às *atividades realizadas* (temas e tipos de textos, objetivos e contribuições) e, em seguida os resultados relativos aos *aprendizes* (hábitos e finalidades da leitura e escrita, estratégias de aprendizagem, concepções de leitura e escrita e avaliação do nível de proficiência).

3.2.1 As atividades de leitura e escrita em inglês

Temas e tipos de textos preferidos pelos participantes

O uso de textos autênticos no ensino de línguas pode contribuir para uma prática de leitura e escrita mais significativa para o aprendiz, pois a utilização de diferentes tipos de textos (notícias, artigos de jornal, cartas, etc), com ênfase em situações reais de comunicação, pode estimular o aprendiz e despertar o interesse pela leitura.

Por meio do questionário diagnóstico, observamos que os entrevistados declararam ter preferência pela leitura de notícias (88,8%), textos literários (66,6%), cartas (66,6%), história em quadrinhos (55,5%), textos acadêmicos (55,5%), artigos de jornal (50%), bilhetes (38,8%) e cartões (27,7%).

Em relação à escrita, os respondentes declararam se identificar mais com os textos acadêmicos (72,2%), literários (44,4%), cartas (44,4%), bilhetes (33,3%), e-mails (11,1%) e notícias (11,1%). Notamos que, nessa modalidade, os índices mais altos referem-se aos textos acadêmicos. Esses dados levam-nos a inferir que a preferência dos aprendizes por esse tipo de texto pode estar relacionada às atividades de escrita exigidas no curso tradicional.

A respeito dos *temas*, os alunos (cf. questionário diagnóstico, Apêndice A) demonstraram interesse por assuntos relacionados à cultura e ao cotidiano (61,1%), literatura (50%), notícias (38,8%), música e cinema (22,2%). Conforme postulado por alguns pesquisadores (KLEIMAN, 1997; ZAMEL, 1982), os temas são elementos importantes no processo de leitura e escrita, uma vez que promovem oportunidades para que os alunos leiam e escrevam sobre assuntos do seu interesse. Os excertos (37-43) confirmam essa asserção, já que os participantes revelaram bastante entusiasmo pelas tarefas, cujos assuntos referem-se a aspectos do dia-a-dia (*trabalho, notícias, cartões*) e a aspectos culturais (*superstições*). O uso de expressões como *interesting subject, I enjoyed a lot, I liked this task very much, I liked all tasks, this activity is very interesting* confirmam a preferência dos aprendizes, evidenciando que eles gostaram das atividades. Esses dados levam-nos a inferir que a utilização de material autêntico que aborde temas de interesse dos aprendizes desperta e promove o gosto pela leitura. Observamos ainda, que nenhum participante mencionou não gostar das atividades realizadas.

37 Diário de bordo (24/12/2006 13:22)

Anotação aluno: Hi,everybody. I'm Jane. How to be successful at work is a interesting subject;I learned a lot sharing information about it with my classmates. So to share obligations and responsablities is a rule too. Jane

38 Diário de bordo (13/10/2006 17:53)

Anotação aluno: Hello Hejaine! I enjoy a lot have done this activity, because I was really needing to learn how to be successful at work and in the life too. But I discovered that It isn't easy. Cecília

39 Diário de bordo (04/12/2006 21:23)

Anotação aluno: Hello Hejaine ! I liked very much this task, because I could read many news in English and I could perceive that I improve a little. The sites you suggested are very interesting. So Long ! Cecília

40 Diário de bordo (11/10/2006 20:53)

Anotação aluno: Dear Hejaine I liked all tasks, but the tasK AT WORK was the best, because it was easiest and simpler, and very interesting. Jamile

41Diário de bordo (15/11/2006 12:04)

Anotação aluno: This activity is very interesting, how I said I don't believe in sueperstitions but I read about this and I met a lot of interesiting superstitions. I liked a lot.. Alice

42 Diário de bordo (13/12/2006 20:26)

Anotação aluno: News was very interesting task because I could researched and read various article. It was very great for my improve English. Márcia

43Diário de bordo (12/12/2006 10:25)

Anotação aluno: I'd like this activity very much, is so good send cards to who we adore, I hope my friends and you receive and like my simple card. Thanks. Anderson

Objetivos das atividades

Sabemos que o estabelecimento de objetivos e propósitos de leitura contribui para que o aluno obtenha melhores resultados tanto na leitura quanto na produção de textos. Entretanto, observamos que as tarefas que tinham como objetivo promover um posicionamento mais crítico do aprendiz (*comparar/contrastar opiniões, analisar/selecionar os melhores argumentos, ou ainda elaboração conjunta de listas ou levantamento de soluções para problemas*), obtiveram um índice de participação menor do que as demais atividades cujos propósitos eram diferentes.

Segundo alguns pesquisadores (GILSTER, 1997), a prática de leitura e escrita (no espaço da tela) requer do aprendiz mudanças comportamentais e cognitivas, o que demanda tempo para que esse leitor rompa com os velhos hábitos de ler e escrever e adaptem-se aos novos paradigmas de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual. Esses dados parecem nos indicar que alguns aprendizes ainda não apresentam uma postura condizente com esse novo paradigma de aprendizagem, pois, embora os objetivos dessas atividades estivessem

claros e bem definidos, não foram suficientes para garantir uma participação ampla e colaborativa nessas tarefas.

Oportunidades para expressar opiniões e trocar idéias

Fundamentando-nos na *abordagem comunicativa* e no *ensino baseado em tarefas*, procuramos promover oportunidades de interação entre os aprendizes, enfatizando o uso natural da linguagem em situações reais de comunicação. Os excertos abaixo (44-46) evidenciam que as tarefas virtuais promoveram oportunidades para os participantes expressarem suas opiniões e trocarem idéias sobre os temas propostos, utilizando a língua de forma espontânea.

44 princess (Questionamento) Fórum 12/09/2006 14:05

*Hellow, buddy I was reading about the princess Diana accident (crash)(...), In my opinion her death was not accidental.what do you think about this case.*Vinícius

45 The princess Diana accident (Contra-argumentação) Fórum 14/09/2006 15:03

Hello guys! I my opinion her death was not accidental, too, because the driver couldn't drink alcohol drink (...). Gustavo

46 prince of the japan (Contribuição) Fórum 23/09/2006 02:12

Hi, Hejaïne, I read about the bith of the first son of the imperial japanese family, It is interesting to know the culture of those people because you have the possibility to discourse with the other students about the difference among cultures. Vinícius

Oportunidades para posicionamento crítico e reflexivo

Um dos objetivos da leitura, na perspectiva social, refere-se ao posicionamento crítico do leitor frente às idéias do texto para construir o seu significado (KLEIMAN, 1997). As mensagens a seguir (46-48) demonstram que as tarefas realizadas atingiram esse objetivo, pois alguns participantes posicionaram-se crítica e reflexivamente em relação aos assuntos abordados.

46 education system in Australia (Contribuição) Fórum 08/10/2006 18:41

Hi my classmates! I visited the site google and I chose to know a bit more about australian educational system and I enjoy a lot. But when I finished my research I had a question: Why our educational system is so weak ? Cecília

47 world problems (Contribuição) Fórum 09/11/2006 16:23

Hello my dear friends! I've visited the site www.google.com.br, and I've read a interesting phrase that make me to reflect a little about it. This is the phrase : The future doesn't belong us, because there won't be future. Unfortunately the people are destroying themselves. But there is still time to change this situation. I think the government should make strict laws of nature protection and to penalize hardly who doesn't respect them. So long! Cecília

48 Celebrities (Relato) Fórum 30/11/2006 11:33

Hi Angelina!!! I like you choose a brazilian actress. In Brazil there are many good actors, actresses, singers, etc... Fernanda Montenegro is really an excellent actress. All people choose american actors, include me, and we forgot to valuable the brazilians. Bye and Hugs. Eduarda

Produção do aluno: atividades de escrita

Para avaliarmos o progresso dos participantes na habilidade de escrita, utilizamos, também, a produção escrita dos aprendizes. Para isso, escolhemos três textos de cada aluno, redigidos em momentos diferentes do curso.

Observamos que os aprendizes demonstraram esforço de comunicação. A maioria dos participantes (55%) utilizou estruturas um pouco mais complexas e conectivos com mais frequência. Notamos, ainda, que alguns textos apresentaram uma organização textual melhor, tais como uso de parágrafos, idéias e partes do texto mais organizadas.

Entretanto, percebemos que os textos, em sua maioria, apresentam problemas relacionados à organização textual. Há muitos trabalhos sem parágrafos ou com parágrafos muito longos. As partes textuais — introdução, desenvolvimento e conclusão — não são bem definidas. Algumas produções apresentam pouco vocabulário do aluno, o que nos leva a pressupor que, nesses casos, não houve uma re-elaboração do processo de escrita.

Os resultados apresentados indicam que os aprendizes apresentam uma preocupação maior com o *produto*, ou seja, com os *aspectos lingüísticos*, como *estruturação* e *correção gramatical*. Esses elementos confirmam as dificuldades no processo de escrita declaradas pelos aprendizes por meio do instrumento de auto-avaliação (cf. avaliação do nível de proficiência, Apêndices A e O).

3.2.2 A leitura e a escrita na perspectiva do aprendiz

Nesta etapa, focalizamos as atitudes, concepções e mudanças dos aprendizes em relação ao processo de leitura e escrita em inglês.

Estratégias e finalidades da leitura ou escrita nos idiomas português/inglês

No tocante ao *hábito* de leitura e escrita, observamos que 94,5% dos entrevistados declararam ler ou escrever em Língua Portuguesa, enquanto apenas 5,5% declararam não ter esse hábito. Quanto à *finalidade* da leitura ou escrita nesse idioma, obtivemos respostas variadas,¹¹ cujos dados foram tematizados, como podemos observar na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Finalidades da Leitura ou escrita em Língua Portuguesa (LP)

Finalidades da leitura em LP	Percentual de respondentes
Ampliação do conhecimento	27,8 %
Entretenimento	11,1%
Obtenção de informações	11,1%
Desenvolvimento da comunicação e da escrita	11,1
Envio de cartas e realização de atividades do trabalho	22,3%
Desenvolvimento de atividades acadêmicas	11,1%
Resposta em branco	5,5 %

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

Em relação à Língua Inglesa, 77,8% dos entrevistados declararam ler ou escrever nesse idioma; 16,7% afirmaram não ter esse hábito e um participante (5,5%) não respondeu a essa questão. A Tabela 4 apresenta os dados obtidos referentes às finalidades da leitura ou escrita nessa língua.

¹¹ Conforme Nunan (1992), as respostas de questões abertas (*free form*) podem ser quantificadas. Dessa forma, os dados obtidos nesse tipo de questão foram classificados em temas, adotando-se o procedimento de escolha de palavras-chave.

Tabela 4 – Finalidades da leitura ou escrita em Língua Inglesa (LI)

Finalidades da leitura ou escrita em LI	Percentual de respondentes
Desenvolvimento do vocabulário	16,7%
Desenvolvimento da leitura e da escrita	16,7%
Elaboração de cartas e ou e-mails	16,7%
Atendimento às exigências do curso	33,3%
Domínio de uma segunda língua	5,5%
Respostas em branco	11,1%

Fonte: Questionário de Pesquisa (Apêndice A)

Ao confrontarmos os dois idiomas, observamos que, em relação à *língua portuguesa*, a maior parte dos entrevistados declarou ler ou escrever com o objetivo de *ampliar o conhecimento, se comunicar, desenvolver a leitura e a escrita*. Alguns alunos demonstraram interesse pela leitura como *fonte de informações e entretenimento*.

No que diz respeito à *língua inglesa*, a maior parte dos respondentes mencionou desenvolver o hábito de leitura e escrita com o intuito de *atender às obrigações escolares*. Percebemos que nenhum participante mencionou um dos objetivos mais importantes da leitura, o *prazer de ler* (KLEIMAN, 1997). Entretanto, no tocante à língua portuguesa, esse objetivo foi mencionado, pois alguns participantes apontaram a leitura como forma de entretenimento. Esses dados parecem nos indicar que os aprendizes apresentam uma postura ainda tradicional em relação ao processo de aprendizagem de inglês, pois afirmaram ler ou escrever com o objetivo de cumprir às *exigências acadêmicas, desenvolver o vocabulário, a leitura e a escrita*.

Estratégias de aprendizagem de inglês

As estratégias de aprendizagem, conforme pontua Paiva (1998), auxiliam os aprendizes na conscientização das suas limitações de conhecimento, conduzindo-os a ações e tomadas de decisões que contribuem para que alcancem o sucesso na aprendizagem. A Tabela 5 revela as estratégias que os aprendizes declararam utilizar para estudar inglês.

Tabela 5 – Estratégias de aprendizagem de inglês mencionadas pelos entrevistados

Estratégias de aprendizagem de inglês	Percentual de respondentes
Só na sala de aula	33,3%
Assistindo filmes sem legenda	33,3%
Conversando em inglês	44,4%
Viajando ao exterior	...
Fazendo curso livre de inglês	5,5%
Estudando a gramática da língua	100%
Tendo um correspondente em LI	11,1%
Consultando um dicionário	94,4%
Outras	38,8%

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

Notamos, por meio dos dados apresentados na tabela acima, que os respondentes, em sua maioria, declararam estudar inglês, utilizando *gramáticas* e *dicionários* (estratégias cognitivas). Muitos aprendizes (33,3%) mencionaram estudar inglês somente na sala de aula. Apenas 01 respondente (5,5%) declarou fazer curso livre de inglês. Estes dados podem estar associados às limitações de recursos disponíveis aos entrevistados (como, por exemplo, falta de escolas de inglês na região, baixas condições econômicas financeiras), como também às suas crenças sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa que parecem estar centradas nos *aspectos lingüísticos* e na *tradução*.

Entretanto, apesar das limitações (recursos didáticos e outros) apresentadas neste contexto, percebemos que alguns entrevistados declararam usar outras estratégias para estudar inglês, entre elas, *ouvir músicas, CDs e fitas, ter um correspondente, participar em chats* ou *grupos de discussão* ou ainda, *fazer um curso livre de inglês*, deslocando-se para outras cidades. Esses resultados apontam que esses alunos apresentam maior conscientização sobre seu próprio processo de aprendizagem, buscando desenvolver estratégias individuais que promovam o seu sucesso na aprendizagem, extrapolando os limites da sala de aula.

Contudo, observamos uma incoerência referente à participação dos aprendizes (38,8%) em *chats* ou grupos de discussão, pois os dados (Tabela 12) apresentam índices baixos em relação a essas duas atividades.

A respeito da participação em cursos específicos de leitura e escrita em inglês, a maioria dos participantes (72%) declarou nunca ter freqüentado esse tipo de curso, apenas alguns entrevistados (27,8%) mencionaram ter participado em cursos de leitura e escrita em língua inglesa (curta duração), oferecidos em mostras e feiras.

A partir dos resultados obtidos, notamos que os aprendizes declararam ter hábitos de ler e escrever em língua inglesa bastante voltados para os aspectos lingüísticos do idioma,

uma vez que utilizam, com muita freqüência, *dicionários* e *gramáticas*. Isto parece nos indicar que os participantes concebem a leitura como *decodificação*, adotando uma leitura linear por meio do processamento de palavras e sintagmas do texto.

O processo de leitura

Concepção de leitura dos aprendizes

Ao analisarmos os dados obtidos sobre as concepções de leitura, observamos que os entrevistados, em sua maioria, possuem visões relativas aos *objetivos e expectativas de leitura*. Outras concepções mencionadas referem-se ao *conhecimento prévio do leitor*, ao *conhecimento textual*. Algumas visões, representando a minoria das respostas, referem-se ao *processo de interação na leitura*.

Para a maior parte dos entrevistados, um curso de leitura deve apresentar alguns aspectos, como, por exemplo, *diferentes tipos de textos, leituras que despertem o interesse e a curiosidade do leitor e estratégias de leitura*. Alguns respondentes mencionaram outros fatores, como a *utilização de textos simples, gradação de dificuldades, conhecimento prévio e interação* entre os participantes e o professor.

A respeito das atividades realizadas, a maior parte dos respondentes afirmou ter encontrado pouca ou nenhuma dificuldade nessa habilidade. Alguns problemas mencionados pelos participantes referem-se à *compreensão e falta de familiaridade com textos mais complexos e vocabulário* (palavras desconhecidas). Esse elemento parece indicar que os aprendizes têm pouco contato com textos autênticos, pois sabemos que muitos materiais didáticos retratam uma prática que não condiz com a realidade encontrada fora da sala de aula (FIGUEIREDO, 2000).

Os resultados ora apresentados evidenciam que alguns participantes deste contexto apresentam concepções de leitura condizentes com o modelo sócio-interacional de leitura, pois declararam ter conhecimento sobre aspectos como *objetivos, conhecimento prévio e textual e estratégias de leitura*. Essa hipótese pode ser confirmada pelas estratégias utilizadas por alguns aprendizes para a solução das dificuldades enfrentadas na leitura, como *evitar o uso de dicionários, reler o texto, escolher outro texto mais fácil, usar o contexto, títulos e a informação geral*. Porém, notamos que a *interação*, um dos aspectos importantes na leitura, foi pouco mencionado.

Entretanto, os resultados evidenciam também que um grupo de aprendizes (36%) apresenta concepções de leitura voltadas para a utilização do conhecimento lingüístico. Este fato pode ser confirmado pelas concepções e prática de leitura reveladas pelos participantes que se pautam na utilização freqüente de dicionários, apontando indícios de leitura como decodificação. Esse dado confirma os resultados apresentados no item anterior (estratégias de aprendizagem).

Avaliação do nível de proficiência na habilidade de leitura em Língua Inglesa

A Tabela 6 apresenta os resultados obtidos na *auto-avaliação do nível de proficiência na habilidade de leitura*.

Tabela 6 – Auto-avaliação do nível de proficiência na habilidade de leitura

Níveis de proficiência	Percentual de respondentes
A1	5,5
A2	22,2%
B1	44,5%
B2	27,8%
C1	...
C2	...

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

A maioria dos aprendizes (44,5%) se auto-avaliou como B1 (*Sou capaz de ler textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais*).

O segundo grupo se auto-avaliou como B2 (*Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender literários contemporâneos em prosa*).

O terceiro grupo se auto-avaliou como A2 (*Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples*).

Apenas um aluno (5,5%) se auto-avaliou como A1 (*Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos*). Este participante declarou o fato de trabalhar com ensino fundamental, em que utiliza *textos curtos de fácil compreensão*, como razão para sua escolha. Esses dados sugerem que esse aluno apresenta mais facilidade na leitura desse tipo de texto, por serem textos não-autênticos, ou seja, textos utilizados pelos livros didáticos com propósitos de apresentar algum aspecto lingüístico. Isto parece confirmar as dificuldades mencionadas por alguns participantes (cf. item anterior) referentes à falta de familiaridade com textos mais complexos, ou seja, textos autênticos.

Os respondentes, na sua maioria, justificaram suas respostas declarando que as opções escolhidas representam bem o seu nível de proficiência na habilidade de leitura em LI ou que compreendem textos com o grau de dificuldade indicado. Alguns participantes declararam que, embora compreendam o conteúdo, às vezes, encontram obstáculos em algumas palavras do texto (vocabulário). Um respondente afirmou não ter muitos problemas na compreensão textual, apresentando maior dificuldade para ouvir e falar.

Ao final do curso reaplicamos o instrumento de auto-avaliação, objetivando verificar se os aprendizes apresentaram alguma mudança a respeito de sua visão sobre o próprio processo de aprendizagem. A Tabela 7 apresenta os dados obtidos mediante reavaliação do nível de proficiência na habilidade de leitura.

Tabela 7 – Reavaliação do nível de proficiência na habilidade de leitura

Níveis de proficiência	Percentual de respondentes
A1	4,8%
A2	19%
B1	14,2%
B2	28,6%
C1	4,8%
C2	19,0%

Fonte: Quadro auto-avaliação do nível proficiência habilidade de leitura (Entrevista)

Ao compararmos os dados obtidos na reavaliação com os resultados obtidos na primeira avaliação, notamos que, em relação à leitura, houve uma queda nos índices A2, B1, B2 (elementares) e uma elevação nos índices referentes aos níveis C1 e C2 (níveis mais avançados). Na primeira avaliação nenhum participante se incluiu nesses níveis, o que pode ser um indicativo de que os aprendizes notaram alguma mudança no processo de leitura em LI.

As declarações dos participantes confirmam a hipótese levantada, pois vários aprendizes (19%) declararam que conseguem compreender com mais facilidade, após o curso, estruturas como *presente perfeito* e *presente perfeito contínuo*. Alguns respondentes (19%) afirmaram compreender melhor estruturas como *presente simples* e *presente contínuo* e alguns mencionaram compreender melhor *orações temporais*, futuro com *going to*, *phrasal verbs*, *condicionais*, *passado simples (forma negativa)*, *imperativos*, *expressões de advertência e avisos*. Isto sugere que a leitura se tornou mais significativa para o aluno, pois a compreensão de estruturas imperativas, expressões de advertência e avisos já faz parte do conhecimento prévio do aprendiz, que pode ter utilizado este recurso para fazer inferências e atingir os seus objetivos de leitura.

Além disso, torna-se importante ressaltar que a aluna que se auto-avaliou como A1 (no início do curso) se auto-avaliou como B2 (no final do curso). Confrontando esses resultados com os dados da entrevista, percebemos que esta participante justificou o seu progresso afirmando que *o processo de leitura ficou mais rápido*. É provável que esta aluna tenha adquirido novas estratégias, melhorando o processo de leitura de textos.

O processo de escrita

Concepção de escrita dos aprendizes

Os dados evidenciam que as concepções de escrita, em sua maioria, referem-se à *expressão de idéias e opiniões*. Algumas relacionam-se aos *aspectos de coesão, coerência e audiência*. Um aluno evidenciou uma concepção de escrita referente à *prática*, e um outro revelou uma visão voltada para a utilização do *conhecimento lingüístico*.

Os resultados apresentados sugerem que a maior parte dos participantes tem conhecimento dos aspectos sócio-interacionistas que envolvem o processo de escrita, pois suas concepções revelam aspectos como *comunicação, audiência, organização textual e escrita como processo*..

Entretanto, os dados revelam também que alguns participantes apresentam uma concepção de escrita com *ênfase nos aspectos lingüísticos*. Embora esses elementos sejam importantes no processo de escrita, não devem ser utilizados como um fim em si mesmos, mas como meio para expressar significados (ZAMEL, 1982).

Com relação às atividades de escrita, a maioria dos respondentes (40%) afirmou ter problemas na *estruturação de frases*. Outras dificuldades mencionadas foram as seguintes: *falta de vocabulário, coesão, coerência e organização textual*.

Para resolver os problemas encontrados, a maior parte dos aprendizes afirmou consultar materiais impressos como *dicionários, gramáticas, revistas*, entre outros. Alguns alunos declararam usar outras estratégias como a *utilização de estruturas mais simples e palavras conhecidas, revisão e re-elaboração do texto, recursos on-line*, entre eles, *dicionários e sites sobre processo de escrita*.

Estes dados sugerem que os participantes demonstram conhecimentos acerca de alguns aspectos importantes da escrita, como *coesão, coerência, audiência e prática*. Todavia, os resultados obtidos sugerem que a maioria dos participantes apresenta uma prática de escrita mais focada nos *aspectos lingüísticos do texto* (estruturação de frases). Em outras palavras, a prática do aprendiz não corresponde aos seus conhecimentos teóricos sobre escrita, ou seja, eles sabem da importância de fatores como coesão, coerência e audiência, mas, ao escrever preocupam-se mais com os aspectos estruturais e gramaticais. Essa tendência refletiu na produção do aluno que apresentou maiores problemas em relação à *organização textual*.

Esses resultados levam-nos a supor que a prática da escrita em língua inglesa apresentada por esses participantes requer maior ênfase nos aspectos de *organização e re-elaboração textual*.

Avaliação do nível de proficiência na habilidade de escrita

A Tabela 8, a seguir, apresenta os dados obtidos em relação à primeira avaliação da habilidade de escrita.

Tabela 8 – Auto-avaliação do nível de proficiência na habilidade de escrita

Níveis de proficiência	Percentual de respondentes
A1	5,6%
A2	22,2%
B1	66,6%
B2	5,6%
C1	...
C2	...

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

Os participantes, em sua maioria, se auto-avaliaram nessa habilidade como B1 (*Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal*).

Um segundo grupo se auto-avaliou como A2 (*Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, agradecer alguma coisa a alguém*).

Um aluno se auto-avaliou como A1 (*Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, sobre as férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, em um hotel, com nome, morada, nacionalidade*) e um se avaliou como B2 (*Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo razões a favor ou contra um determinado ponto de vista [...]*).

Nessa etapa, os participantes justificaram suas escolhas declarando que conseguem escrever *textos simples e curtos* ou que possuem *dificuldades no processo de escrita em língua inglesa*.

No final do curso, reaplicamos o instrumento de auto-avaliação, procurando verificar se os alunos demonstraram alguma mudança a respeito da sua aprendizagem (escrita). A Tabela 09 apresenta os resultados obtidos por meio desse instrumento.

Tabela 09 – Reavaliação do nível de proficiência na habilidade de escrita	
Níveis de proficiência	Percentual de respondentes
A1	19%
A2	4,8%
B1	38%
B2	23,8%
C1	4,8%
C2	4,8%

Fonte: Quadro auto-avaliação do nível proficiência habilidade de escrita (Entrevista)

Ao confrontarmos as duas avaliações (escrita), pudemos notar que houve uma elevação nos índices referentes aos níveis B2, C1 e C2 (níveis mais avançados). Isto poderia ser uma indicação de que houve alguma melhora no processo de escrita em LI. Essa hipótese pode ser confirmada pelas declarações dos participantes que afirmaram ter conseguido utilizar com mais facilidade, após o curso virtual, estruturas como *presente perfeito*, *expressões para expressar opiniões e desejos*. Alguns respondentes (minoria) declararam utilizar com mais facilidade estruturas como *segundo condicional*, *conectivos*, *verbos como would/would like*,

presente simples, passado simples (forma negativa), expressões de cumprimento e despedida. Faz-se necessário salientar que esses aprendizes já apresentavam um domínio das estruturas mencionadas acima, pretendemos demonstrar que os participantes perceberam que empregaram essas estruturas com mais facilidade em situações comunicativas que envolviam a escrita como por exemplo, a participação no fórum e no diário de bordo.

Entretanto, percebemos que houve uma elevação também no nível A1 (elementar). Esses dados sugerem que alguns alunos demonstraram-se mais críticos e conscientes a respeito do seu processo de aprendizagem (escrita), pois podem ter percebido que apresentam mais dificuldades em relação ao processo de escrita do que julgavam ter no início do curso. Isto pode ser um indício de que os aprendizes perceberam que o processo de escrita implica não apenas o emprego de estruturas lingüísticas, mas requer o conhecimento de vários outros aspectos como audiência, coesão e coerência. Além disso, a organização e a revisão textual são aspectos cruciais no processo de escrita.

Comparação das habilidades de leitura e escrita

Ao compararmos os resultados obtidos por meio da primeira auto-avaliação do nível de proficiência nas duas habilidades (leitura e escrita), percebemos que houve uma oscilação nos índices referentes aos níveis B1 e B2. Em relação ao nível B2, observamos que o índice (dos respondentes) obtido na habilidade de leitura foi maior que o índice obtido na habilidade de escrita, ou seja, alguns participantes que se auto-avaliaram como B2 em relação à leitura, se auto-avaliaram como B1, ou em um nível abaixo, em relação à escrita. Esses dados parecem indicar que os aprendizes apresentam mais dificuldades no processo de escrita que no processo de leitura em língua inglesa.

Ao confrontarmos os comentários dos entrevistados em relação às duas habilidades, notamos que a maioria dos participantes, cerca de 95%, declarou ter mais dificuldades no processo de escrita do que no processo de leitura. Esses resultados confirmam a hipótese anterior.

Ao compararmos os dados obtidos na reavaliação dessas duas habilidades (Tabelas 7 e 9), notamos que, na habilidade de escrita, houve uma elevação no índice referente ao nível A1 (nível elementar) e uma queda no índice referente ao nível C2 (nível mais avançado). Esses dados sugerem que os participantes apresentam mais dificuldades na habilidade de escrita do que na habilidade de leitura em língua inglesa, confirmando os resultados apresentados na primeira auto-avaliação realizada.

Este resultado pode ser confirmado também pela produção escrita dos participantes, que, embora tenha apresentado algumas melhoras nos aspectos lingüísticos, apresentou muitos problemas de organização textual, evidenciando as dificuldades dos aprendizes em relação à organização, clareza de idéias, o que pode comprometer o sentido do texto.

Esses dados corroboram os estudos sobre Alfabetização e Letramento que estabelecem que a leitura e a escrita constituem-se como duas habilidades diferentes. Essas diferenças são tão significativas que “alguém pode ter o domínio da leitura sem que tenha o domínio da escrita – pode saber ler sem saber escrever; pode ser um leitor fluente e um mau escritor” (SOARES, 2005, p. 31).

Portanto, entendemos que a escrita se constitui como um processo mais complexo, tornando-se uma atividade mais produtiva do que a leitura, pois engloba a utilização de conhecimentos diversos, entre eles: *habilidades cognitivas* (conhecimentos lingüísticos), *ortografia, uso adequado de pontuação, seleção de informações relevantes sobre o tema do texto, estabelecimento de objetivos, organização de idéias e estabelecimento de relações entre elas*.

Entretanto, acreditamos que o curso virtual realizado trouxe contribuições significativas para o processo de aprendizagem (leitura e escrita) dos aprendizes, pois 95% dos entrevistados afirmaram que conseguiram realizar todas as atividades propostas, declarando que melhoraram em aspectos como compreensão e emprego de estruturas mais complexas.

É importante ressaltar que na produção escrita não foi possível observar mudanças tão significativas. Entretanto, em relação aos registros escritos (fóruns e diários de bordo), em que o *objetivo principal era a comunicação, o sentido e a interação*, observamos que os aprendizes foram capazes de usar a língua inglesa com mais naturalidade e fluência. Notamos que os participantes foram capazes de utilizar as estruturas lingüísticas estudadas no curso presencial em situações autênticas de comunicação, usando abundantemente estruturas e expressões como, por exemplo, **presente perfeito** (*I have learned a lot, I have visited ..., I have researched ..., I have read about...*), **condicionais** (*we could..., what should I do?, I could read..., Can you help me?*), **expressões de cumprimento, agradecimento e despedida** (*hi, hello, dear, hugs, so long, bye, I'm sorry, please, thanks*), **expressões de desejo, opiniões e dúvidas** (*I'd like ..., I don't know, I'm not sure, maybe, I think, I thought, In my opinion*).

Esses dados confirmam os postulados teóricos (WIDDOWSON, 2005) que afirmam que o uso comunicativo da língua inclui o conhecimento da forma gramatical, mas o

contrário não acontece. Isso nos leva a acreditar que a promoção de condições de uso comunicativo da língua pode levar o aprendiz a um maior domínio do conteúdo lingüístico estudado, pois os resultados evidenciam que os participantes foram capazes de se comunicar, empregando as estruturas lingüísticas conhecidas.

Salientamos ainda que essas mudanças manifestaram-se também na sala de aula tradicional, pois os alunos interagem mais e procuravam usar a língua inglesa com mais frequência.

Os resultados ora apresentados sobre o processo de leitura e escrita em inglês evidenciam que os alunos apresentam conhecimento sobre os aspectos teóricos que envolvem a leitura e a escrita. Porém, percebemos que alguns aprendizes declararam ter uma prática de leitura e escrita muito centrada no emprego dos conhecimentos lingüísticos e no uso de dicionários e gramáticas, levando-nos a refletir sobre o ensino de leitura e escrita em inglês adotado nesse contexto, que pode estar associado às práticas pedagógicas que utilizam o texto para o ensino de normas gramaticais e do léxico.

3.3 Tecnologia/*Internet*

Apresentamos, nesta seção, os resultados obtidos em relação aos conhecimentos dos participantes sobre o computador e a *internet*, bem como, suas contribuições para o processo de ensino.

Participação em cursos mediados por computador

A respeito da participação em algum curso de inglês mediado por computador, observamos, mediante questionário diagnóstico, que 100% dos entrevistados afirmaram nunca ter participado dessa modalidade de ensino. Os participantes (99,5%) declararam que aulas de inglês mediadas por computador podem contribuir para seu aprendizado, enquanto 5,5 % mencionaram que não. Obtivemos respostas variadas em relação às justificativas dos respondentes sobre essa questão; portanto, os dados foram tematizados, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10 – Justificativas dos aprendizes em relação às contribuições de aulas de inglês mediadas por computador

Justificativas	Percentual de respondentes
Aulas dinâmicas e práticas, contato direto com a LI	38,8%
Método diferente que dispõe de vários recursos	33,3%
Flexibilidade de horário para estudar	5,5%
Ausência de constrangimentos em relação aos colegas	5,5%
Participação na pesquisa e dedicação às atividades	5,5%
Acredita que sim, mas não possui habilidades computacionais	5,5%

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

Os participantes, em sua maioria, mostraram-se favoráveis ao uso do computador no ensino; entretanto, um participante (5,5%) apresentou uma justificativa oposta às demais, afirmando que aulas mediadas por computador *são objetivas, sem emoção e desestimulam o aprendiz*. Esse elemento revela um posicionamento contrário ao uso dos recursos tecnológicos nas aulas de inglês, podendo ser uma indicação de “tecnofobia”, ou seja, uma recusa à utilização dos recursos tecnológicos, conforme lembra Silva *et al* (2003).

Treinamento digital dos participantes

Os alunos participaram de duas sessões de treinamento sobre o uso da *internet* e da plataforma *e-Proinfo*, equivalentes a 06 horas. Como a Universidade onde a investigação foi realizada não possuía, no momento, laboratório de informática, utilizamos o laboratório de uma instituição filantrópica existente na cidade, o SERVIR – Serviço da criança e do adolescente – instituição que auxilia crianças e adolescentes carentes, oferecendo atividades como reforço escolar, atividades esportivas e de lazer e cursos profissionalizantes.

Dessa forma, mediante o apoio dessa associação, foi possível realizarmos o treinamento. O laboratório também foi disponibilizado para que os participantes realizassem as atividades, acessando a *internet*, pagando valores bastante acessíveis.

No primeiro dia de treinamento, percebemos, por meio de observação e acompanhamento das atividades, que a maior parte dos alunos conseguiu abrir suas contas de *e-mail* e efetuar suas inscrições no curso virtual com certa facilidade. Porém, percebemos que alguns participantes demonstraram alguns problemas em lidar com a máquina. Por exemplo, alguns alunos tiveram dificuldade em digitar e em controlar o *mouse*; outros demonstraram nervosismo e ansiedade no preenchimento das informações, pois, ao esquecerem de preencher alguns campos obrigatórios, eram solicitados a preenchê-los novamente, fato que os levou a

demonstrarem alguma irritação. Entretanto, ao final do treinamento, todos os alunos conseguiram realizar as tarefas que foram propostas.

No segundo dia de treinamento os alunos foram solicitados a pesquisar (utilizando um mecanismo de busca), salvar informações e enviá-las para a biblioteca, participar em fórum discussão e diário de bordo.

Acompanhamos as atividades realizadas nesse dia e, mediante observação do comportamento e atitudes demonstrados pelos participantes, notamos que, nesse momento, alguns alunos demonstraram-se mais calmos e já compreendiam o funcionamento das ferramentas da plataforma. Outros, entretanto, encontravam-se confusos com o grande número de informações que haviam recebido e ainda não conseguiam discernir com muita clareza a função de cada recurso da plataforma.

Porém, ao final do treinamento, pudemos notar que os alunos, em sua maioria, conseguiram realizar as atividades propostas e compreendiam melhor as funções de cada ferramenta do curso *on-line*. Notamos, também, que os alunos interagiram, compartilharam informações e ajudaram uns aos outros, pois os que tinham mais facilidade se prontificaram a auxiliar os colegas que tinham menos habilidades computacionais. Esses elementos confirmam o conceito de zona proximal postulado por Vygotsky (2005), que afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre os aprendizes, ou seja, um adulto pode aprender em colaboração com aprendizes mais eficazes. De acordo com esse conceito, a aprendizagem ocorre, inicialmente, no plano social e, posteriormente, no plano individual. Assim, mediante a realização de um trabalho colaborativo, da solução de problemas e da experiência compartilhada, os aprendizes foram capazes de realizarem as atividades propostas nesta investigação.

Acesso à informação

Os excertos a seguir (49-51) confirmam que, mediante a realização de atividades virtuais, os alunos tiveram acesso a informações novas (notícias internacionais), a material autêntico, como, por exemplo, jornais internacionais que despertaram seu interesse pela leitura.

49 news (Contribuição) Fórum 02/12/2006 10:07

Hi everybody I have visited the site of News Times and have researched about some news. I have read about Hugo Chaves, Bush and Taliban, the world news are in tvs, newspaper, radio and internet very close us. I never have read news by net and I liked so much now I intend read more news by web because international newspaper is expensive. Cláudia

50 News (Contribuição) Fórum 15/12/2006 08:30

Hi my classmates I have visited the site of News Times and have read about some news. I have read about many things and I liked a lot. I never have read news by net before. I intend read more news by web now, because is very good to know new things. Gustavo

51 Diário de bordo (12/12/2006 10:01)

Anotação aluno: This activity was important for me, therefore I never had read direct news article of an English newspaper and was very good to know that I can have access or buy a english newspapaer that I'll can read it. Thanks Hejaine. Jaqueline

Entretanto, os excertos 52 e 53 revelam que alguns alunos ainda não têm acesso fácil aos recursos tecnológicos, pois não possuem computador, e a utilização de equipamentos em *Lan Houses* torna-se caro. Esses dados levam-nos a supor que o acesso ao computador e à *internet* ainda é privilégio de poucos. Infelizmente, os resultados evidenciam que uma parcela da população ainda não tem acesso ao computador, à linha telefônica e ao provedor, o que se revela como uma forma de exclusão social, conforme assevera Silveira (2001).

52 Netiquete (Relato) Fórum 01/09/2006 20:16

Hi Everybody! I visited many sites and the rules about netiquete are the same. But I liked of rules where your text must be short, because some people don't have time and money. Jaqueline

53 Netiquette (Contribuição) Fórum 03/09/2006 12:04

Hi Jack. I think too. To we that dont have computer send a menssager sometimes to stay expensive. I liked so much this and of the other likenobody is always on line. People work and they do other things. Mônica

Utilização do computador

O Gráfico 1 mostra os dados obtidos (cf. questionário diagnóstico, Apêndice A) relativos ao uso do computador apresentados pelos aprendizes antes do início do curso virtual. Dezesesseis participantes, configurando 89% dos entrevistados, afirmaram utilizar o

computador, um participante (5,5%) declarou não utilizá-lo e um respondente deixou a questão em branco.

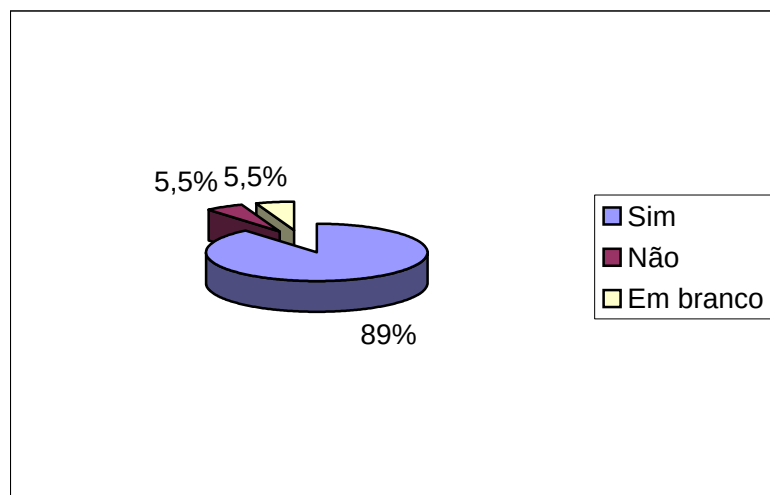


Gráfico 1 – Utilização do computador
Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

A Tabela 11 revela os locais onde os participantes declararam utilizar o computador.

Tabela 11 – Locais onde os entrevistados utilizam o computador

Locais	Percentual de respondentes
Em casa	27,7%
Na escola	38,8%
No trabalho	27,7%
Em Lan Houses	22,2%
Outros (Casa de amigos)	5,5%
Em branco	5,5%

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

Observamos que os locais onde o computador é mais utilizado são na escola, em casa e no trabalho. Uma parcela menor de entrevistados (22,2%) utiliza-o em *Lan Houses* e apenas 5,5% utilizam outras opções como, por exemplo, casa de amigos.

Em relação à habilidade de navegação e acesso à *internet*, observamos que 77,8% dos respondentes mencionaram ter acesso e saber navegar na *internet*, enquanto 22,2% afirmaram não ter acesso, nem saber usá-la.

A Tabela 12 apresenta os dados obtidos a respeito das atividades que os participantes realizam na *internet*.

Tabela 12 – Atividades realizadas na internet pelos entrevistados¹²

Atividades realizadas na internet	Percentual de participantes
Acesso a banco de dados e sistema informações	44,4%
Consultas na <i>web</i>	55,5%
Correio eletrônico (<i>e-mails</i>)	61,1%
Salas de bate-papo	22,2%
Participação em grupos de discussão	5,5%
Diversão	44,4%
Leitura de textos	44,4%
Outras atividades	5,5%

Fonte: Questionário de pesquisa (Apêndice A)

Os dados mostram que as atividades mais realizadas na *internet* pelos entrevistados são as seguintes: correio eletrônico (*e-mails*), consultas na *web*, acesso a banco de dados e sistema de informações, diversão e leitura de textos, enquanto as menos realizadas são participação em salas de bate-papo e em grupos de discussão. Dois participantes declararam realizar outras atividades na *internet*, entre elas, participação em comunidade virtual, como, por exemplo, o programa GAZZAG¹³. Os baixos índices obtidos em relação à participação em salas de bate-papo ou grupos de discussão pode ser um indicativo de que os alunos desse contexto ainda não possuem uma prática colaborativa em ambiente virtual.

Quanto aos idiomas utilizados para consultas na *web*, 44,5% dos entrevistados declararam utilizar somente a língua portuguesa, 33,3% mencionaram utilizar as línguas portuguesa e inglesa e 22,2% não responderam a esta questão.

Dificuldades encontradas em relação ao uso do computador e da internet durante a participação no curso virtual

As mensagens abaixo (54-58) evidenciam as dificuldades encontradas pelos participantes em relação ao uso do computador e *internet*.

¹² Algumas questões do questionário admitem múltiplas respostas, como, por exemplo, as questões 2, 6, 7, 8, 10, 15, 16. Portanto, a soma dos percentuais referentes aos dados obtidos nessas questões ultrapassa os 100%, visto que o percentual representa a parte dos respondentes que assinalaram determinada questão.

¹³ O **Gazzag** é uma comunidade virtual, assim como o popular Orkut. Ele possui recursos extras para conversa *online*. Apresenta uma dinâmica parecida com o Orkut, porém com recursos extras como *blogs*, *fatologs*, gerenciador de tópicos e sites para jogos de cartas *on-line*, *videologs*, onde os usuários podem interagir por meio de *chats*. No quesito privacidade é mais rigoroso, pois permite que só pessoas autorizadas escrevam nas mensagens públicas de cada usuário. Tem boa navegabilidade e bom *layout* (GAZZAG. Wikipédia).

54 Diário de bordo (15/12/2006 10:08)

Anotação aluno: I thought a few difficult this task because I do not known put the card in the webmail. Cláudia

55 Help me! (Dúvida) Fórum 29/08/2006 09:13

Dear teacher! I think that I dont know as to do the exercises and as send the answers for you. Someone can help me! Please. Jaqueline

56 Getting the doubts clear (Relato) Fórum 01/09/2006 20:21

Hejaine this course is very good but is very hard. Patrícia

57 Help me ... (Solicitação) Fórum 12/09/2006 17:28

I'm sorry teacher! I din't get to do this task.I need study more about computer.Márcia

58 Help me... (Solicitação) Fórum 12/09/2006 17:23

Dear teacher! I din't get to do this task. I think about this course that is beyond my capacity.Help me, please !?Vanessa

Os dados obtidos mediante entrevista confirmam os resultados apresentados acima, pois alguns alunos mencionaram ter tido algumas dificuldades como *copiar, colar, enviar arquivos e cartões virtuais, localizar pastas ou sites*, ou ainda relacionadas à *interface não-linear do hipertexto*.

Alguns participantes declararam que as dificuldades encontradas no uso do computador e da *internet* atrapalharam um pouco a execução das atividades no início do curso, pois gastavam muito tempo para realizá-las. Uma participante declarou que, inicialmente, realizava as tarefas sem acessar a plataforma *e-Proinfo*. O excerto abaixo ilustra essa afirmação.

59 Entrevista

[...]Porque você não sabe a direção, qual é o próximo passo para enviar determinado texto, como é que faz pra pesquisar isso, então muito no início, os meus textos do início, eles foram feitos muito particular, muito longe do e-Proinfo. Eu peguei o tema e trabalhei lá longe, sem digitar os links adequados dentro do programa e-Proinfo. Eduarda

Esse dado leva-nos a inferir que essa aluna também apresentou, no início do curso, alguns traços de “tecnofobia”, ou seja, uma recusa em relação ao uso do computador e da *internet* (SILVA *et. al*, 2003), confirmando os elementos obtidos em relação a essa questão, revelados por outra participante, conforme vimos na Tabela 10. Isto confirma os estudos de Gervai (2004), que salientam que, no tocante às novas tecnologias, torna-se

necessário tomar cuidado com as maneiras de se incentivar o aluno a assumir responsabilidade por sua aprendizagem, pois o computador muitas vezes o assusta e o distancia das tarefas propostas.

Os resultados obtidos por meio de entrevista confirmam essa asserção, visto que aproximadamente 90% dos participantes declararam que seria melhor fazer aulas de informática antes de participar em um curso virtual, pois além de aproveitar melhor o curso *on-line*, o usuário não se assustaria tanto. A esse respeito Gervai (2004, p. 83) enfatiza ser de extrema importância que “as pessoas em processo de familiarização com a tecnologia digital sejam levadas a refletir sobre o processo pelo qual estão passando e tenham um efetivo apoio para tornar esse caminho menos tortuoso.”

Porém, alguns participantes (11%) demonstraram posicionamentos contrários a essa afirmação, declarando ser possível fazer o curso virtual mesmo sem aulas de informática. Os excertos a seguir exemplificam esses argumentos.

60 Entrevista

Eu acho que seria interessante. Mas, eu acho também que pelas informações do site, eu acho que dá pra fazer sem, pra você conhecer, né, aprender, ter alguma familiaridade, eu acho que dá pra fazer. Caroline

61 Entrevista

Eu acho que vai ajudar um pouco, né, mas se a pessoa estiver bem empenhada, eu consegui fazer muita coisa sem ter um curso básico de informática. Vai facilitar mais a vida da pessoa, né, mas a pessoa não vai ser incapaz de desenvolver qualquer atividade de internet, simplesmente pelo fato de não saber informática. Alice

Entretanto, embora alguns participantes tenham encontrado dificuldades em relação ao uso do computador e da informática, percebemos que eles conseguiram superá-las e realizar com êxito as tarefas. Alguns alunos foram capazes de incluir *emoticons* e abreviações utilizadas na *internet* em suas mensagens. Esses dados levam-nos a pressupor que esses aprendizes desenvolveram suas habilidades computacionais, usando o computador e a *internet* com mais facilidade no decorrer do curso, revelando um nível mais alto de letramento digital.

Os excertos a seguir (62-68) confirmam esses resultados, evidenciando a evolução de alguns alunos em relação às dificuldades encontradas.

62 Diário de bordo (03/12/2006 17:46)

Anotação aluno: Dear Professor Help me please I am problem in net I do not get to send I am nervous Hugs. Patrícia

63 Diário de bordo (12/12/2006 15:28)

Anotação aluno: I am so happy... I got to send some exercises. I think the site was problems or the net Hugs, Patrícia

64 Diário de bordo (13/12/2006 20:37)

Anotação aluno: This last task was very good because I did not know to use the internet communication means. The last task is very important because I learn that the internet can to do different thing. I do not think it was quick and simple to send a message. Patrícia

65 Diário de bordo (18/12/2006)

Anotação aluno: Hi! My classmate I adored this course I pain a lot of becouse I did not nothing about internet but was very good, I learn about computer and more enghish. Vanessa

66 Help me! (Dúvida) Fórum 29/08/2006 18:00

Dear teacher! I think that I dont know as to do the exercises and as send the answers for you. Someone can help me! Please. Jaqueline

67 Fórum 01/09/2006 20:42

Dear Alice and Coroline, I liked very much of to participate of forum and now IMHO I`m an expert in computer and netiquete. 😊 Jaqueline

68 Inclusão Digital (Relato) Fórum 01/09/2006 20:33

Dear classmates! This way of learning english help us to writer better and I think this also contribute for digital inclusion of students, because to give rules for to comunication in the net. Thanks – Renato

Ao confrontarmos os resultados obtidos por meio dos diversos instrumentos utilizados, observamos certas incoerências, como, por exemplo, alguns participantes que declararam saber utilizar o computador e a *internet* demonstraram dificuldades na realização das atividades, no início do curso. Percebemos, ainda, que 61,1% dos entrevistados (Tabela 12) mencionaram que utilizavam correio eletrônico (*e-mails*); contudo, os dados obtidos em entrevista não confirmam esse fato, pois o *e-mail* se configurou como uma novidade para muitos aprendizes que declararam descobrir e gostar da praticidade desse recurso. Os excertos abaixo ilustram essas afirmações.

69 Entrevista

[...] o web e-mail que eu vim descobrir depois que era lá que mandava, que mandava os e-mails pro pessoal, que eu vim descobrir depois, né [...]. Ana Júlia

70 Entrevista

Esses recursos te auxiliaram?

Auxiliaram muito. O web-mail, por exemplo, o dia que eu descobri que eu podia escrever uma mensagem pra todos ao mesmo tempo, foi muito bom, rsrsrsr. Jamile

Resultados obtidos em relação a Plataforma e-Proinfo

Os participantes, representando 85% dos entrevistados, afirmaram ter gostado da ferramenta *e-Proinfo*, considerando-a uma plataforma simples e organizada, pois as instruções são claras e objetivas. Além disso, consideraram o *e-Proinfo* um ambiente interessante, uma vez que oferece muitos recursos e utiliza ícones que facilitam sua utilização. Muitos respondentes (40%) declararam não ter tido dificuldades em usá-la.

Entretanto, 35% dos entrevistados mencionaram ter tido dificuldades em utilizar o *e-Proinfo* no início do curso. Os problemas apontados relacionam-se à *falta de conhecimentos básicos sobre informática e internet*, quais sejam, copiar, colar, localizar informações, manusear o computador, acessar a plataforma e suas ferramentas (fórum, dicionários e gramáticas *on-line*).

Uma aluna declarou que se perdia quando acessava um *link*, pois, muitas vezes, não conseguia voltar para a plataforma *e-Proinfo*. Esse dado demonstra que as interfaces “não-linear” e “velocidade” do hipertexto fazem com que o usuário se perca mais facilmente no texto virtual do que no texto impresso, conforme pontua Levy (1993).

Dois participantes mencionaram que as dificuldades encontradas referiam-se a problemas técnicos, como, por exemplo, ambiente *e-Proinfo* em manutenção ou problemas de conexão. Entretanto, observamos que os problemas mencionados não comprometeram a participação do aprendiz no curso, uma vez que foram resolvidos rapidamente. Isto sugere a importância do suporte técnico em cursos virtuais. A esse respeito, Gervai (2004) pontua que o oferecimento de suporte técnico contribui para que o aluno faça uma melhor utilização dos espaços virtuais, sentindo-se seguro para trabalhar com a máquina, obtendo sucesso.

Em relação aos recursos oferecidos pela plataforma *e-Proinfo*, os dados revelam que as ferramentas mais utilizadas, representando 75% das respostas, foram as ferramentas de interação (*web-mail*, fórum e diário de bordo). Alguns aprendizes afirmaram que o *webmail* é prático e fácil de usar, pois permitia o envio de mensagens para todos os colegas de uma só vez. Alguns declararam que o fórum permitia a comunicação, a troca de informações com os colegas e o engajamento do aprendiz com o assunto que estava sendo discutido. Outros mencionaram que o diário de bordo permitia a interação entre o professor e o aprendiz, possibilitando o esclarecimento de dúvidas, já que o *feedback* do professor era imediato. Um

participante declarou que se sentia livre e à vontade para expressar suas opiniões por meio dessa ferramenta.

Esses dados confirmam que os recursos virtuais promoveram a participação e a interação entre os aprendizes, visto que essas ferramentas foram as mais utilizadas. Conforme Collins (2004), os alunos tendem a participar mais em cursos *on-line* do que em sala de aula tradicional, tornando-se responsáveis por, no mínimo 50% dos turnos conversacionais, enquanto que, em aulas presenciais, o professor domina aproximadamente 60% dos turnos. Outro aspecto importante no processo de interação refere-se ao *feedback*. Os resultados revelam que o *feedback* do professor estimula a participação dos alunos, promovendo maior interação entre o grupo, corroborando os estudos de Carelli *et al.* (2004).

Alguns alunos revelaram utilizar agenda, biblioteca e referência (dicionários e gramáticas). Quanto à ferramenta biblioteca, uma participante declarou que esse recurso foi muito útil, pois, além de permitir o acesso aos textos dos colegas, ela percebeu que os textos apresentavam uma fonte muito pequena, o que dificultava a leitura dos mesmos. Esse fato levou-a a utilizar uma fonte maior nas próximas atividades, objetivando facilitar-lhes a leitura. Esses elementos demonstram que houve construção de conhecimento e desenvolvimento de autonomia, já que a participante revelou uma mudança de comportamento frente ao processo de aprendizagem.

Contribuições do curso virtual

Os entrevistados, em sua totalidade, afirmaram que as atividades virtuais promoveram o desenvolvimento de suas habilidades computacionais, declarando ter aprendido *acessar a internet, pesquisar, enviar (e-mails, arquivos, cartões virtuais) e usar o word.*

Os dados evidenciam que a participação no curso virtual promoveu mudanças nas estratégias de aprendizagem de inglês dos aprendizes, haja visto que a maioria dos respondentes (68%) declarou ter adotado novos comportamentos, mencionando que, após o curso, *acessam sites (jornais internacionais), lêem textos (artigos e notícias) e fazem buscas em inglês.* Percebemos ainda que a aluna que declarou, no início do curso, que aulas de inglês mediadas por computador são objetivas, monótonas e desestimulantes (Tabela 10), apresentou uma postura diferente ao final do curso. O trecho a seguir evidencia esse fato.

71 Entrevista

Você faria esse curso novamente? Por quê?

Faria. Ah, eu ia ter outra visão da internet. Gente, a internet é bom demais!
Claúdia

Observamos que alguns aprendizes que revelaram dificuldades em relação ao uso do computador e da *internet* (excertos 72-75) declararam ter se matriculado em cursos de informática. Uma participante manifestou o desejo de comprar um computador. Esses resultados apontam que esta proposta de trabalho contribuiu para o letramento digital de 22,2% dos participantes que declararam não ter acesso, nem saber utilizar o computador e a *internet*. Os trechos abaixo, retirados da entrevista final, confirmam esse fato.

72 Entrevista

No início, eu não tinha acesso, eu sabia mexer com o computador, mas eu não sabia mexer com a internet, eu nunca tinha mexido com internet. Então para mim era uma coisa totalmente nova [...]. Patrícia

73 Entrevista

[...] eu não sabia nem ligar o computador, é sério, eu não sabia ligar. Cláudia
Fiz aula, fiz aula percebi que facilita bastante, mas eu não achei suficiente.
Cláudia

74 Entrevista

Ah, eu comecei a fazer o curso de computação, né. Me ajudou bastante, rapidinho já aprendi a entrar no word, depois a gente foi, agora por último, a gente foi na internet [...].
Eu até falei: gente, agora que eu comecei entender, a lidar com o computador, o curso vai acabar. Que Pena! Poderia rsrsr estender mais tempo lá (...). Vanessa

75 Entrevista

Eu não tinha conhecimento, eu não tinha nada mesmo de conhecimento. Nunca passei e-mail, nunca recebi e-mail (...)
Meu filho tá cobrando um computador da gente por causa da internet. Então nós vamos comprar (...). Jaqueline

Outro ponto a ser observado relaciona-se à participação do aprendiz no curso virtual. Mediante dados obtidos no questionário, percebemos que 22,2 % afirmaram participar do curso porque que era uma atividade avaliativa da disciplina (Tabela 01. Entretanto, ao confrontarmos esses resultados com os dados obtidos por meio de entrevista, notamos que esses aprendizes afirmaram que depois se interessaram pelo curso. Três participantes declararam que os objetivos das atividades, bem como o estabelecimento de prazos para a entrega das mesmas estimularam a realização das tarefas, pois, se fossem livres não as fariam. Isto pode ser confirmado pelos excertos (76-79).

76 Entrevista

Ah, porque tendo o curso, tendo que seguir as datas, tendo a necessidade de ir lá, é um incentivo a mais pra gente estudar. Quer dizer, pra gente fazer aleatoriamente, eu acho que a gente vai deixar de lado um pouco. Não vai ter tanta obrigação, ter que seguir, então eu acho que é muito interessante. Caroline

77 Entrevista

No começo, eu fui mais por obrigação. Depois eu fui vendo que o curso era bom e que a gente aprendia bastante, tanto o é, que eu demorei pra entrar nele. Anderson

78 Entrevista

No início, foi por obrigação, assim, é matéria. Mas, depois eu vi que o propósito do curso era esse, né? Assim, melhora a escrita e eu acabei entendendo o propósito. Ana Júlia

79 Entrevista

Ah, primeiro pra agradecer você, né rsrsrsr. (...) a gente acabou criando um tempo pra olhar na internet. Isso eu não fazia antes, porque assim, como você não tem motivo pra fazer, você não faz, você acaba não fazendo. E vamos dizer, assim, você acabou nos dando motivo pra usar o computador e a internet (...). Jaqueline

Esses dados levam-nos a pressupor que o curso virtual, realizado de forma complementar ao curso tradicional, configura-se como um aspecto positivo no ensino e aprendizagem de línguas, visto que as atividades virtuais como parte avaliativa da disciplina estimulam a participação do aprendiz no curso *on-line*. Esse fato confirma os argumentos pontuados por Harassim *et al.* (2005), que estabelecem que a atribuição de notas à participação dos aprendizes pode promover a interação e a aprendizagem colaborativa. Além disso, os aprendizes revelaram-se mais responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. O trecho 80 (entrevista) a seguir evidencia esse dado.

80 Entrevista

Eu acho que o que eu aprendi com o curso, eu acho que eu aprendi muito mais do que nos quatro anos que eu fiquei aqui, sabe? Rssrsrsr. Acho, assim, pra mim foi muito mais enriquecedor, mais válido. Acho que é uma pesquisa, que tipo assim, é você sozinha, fica buscando, fica tentando, né, principalmente quando você precisa... você tem que procurar, estudar. Eu acho que você, acho que a gente aprende muito mais. Alice

Partindo dos dados ora apresentados, em conformidade com os estudos sobre letramento e inclusão digital (SILVEIRA, 2001; COSCARELLI, 2005), concluímos que torna-se necessário que nós educadores promovamos oportunidades para que nossos alunos,

principalmente aqueles menos privilegiados, tenham acesso a novas formas de letramento, conduzindo-lhes à mudança da sua própria condição social.

A realização desta investigação permitiu-nos perceber que somos capazes de contribuir para que nossos alunos descubram o gosto pela leitura e escrita em inglês, despertando o conhecimento crítico, adotando novas práticas sociais de aprendizagem e construção de conhecimento. Podemos enfrentar o desafio de mudar mais uma forma de exclusão, revendo nossas práticas educativas, utilizando as tecnologias, como por exemplo, a *internet*, a favor da aprendizagem colaborativa e da inclusão digital de nossos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa final, retomamos algumas conclusões apresentadas no capítulo anterior, ampliando nossas reflexões acerca das perguntas de pesquisa propostas para a realização desta investigação.

A pesquisa que desenvolvemos teve como objetivos analisar as possibilidades e contribuições da *internet*, como ferramenta tecnológica suplementar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, focalizando as habilidades de leitura e escrita e a autonomia do aprendiz. Objetivamos, também, analisar as contribuições da plataforma *e-Proinfo* para o desenvolvimento de cursos *on-line* complementares a cursos presenciais.

Partimos da idéia de que a utilização das tecnologias da informação na educação, entre elas, a *internet*, pode promover oportunidades para acesso a informações atualizadas, materiais autênticos, como também, pode oferecer novas formas de aprender línguas mediante a utilização do idioma em situações reais de comunicação. Acreditamos que essa mediação do processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para a construção de conhecimento e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa.

A partir dos dados revelados neste trabalho, percebemos que a elaboração de cursos com ênfase no *ensino baseado em tarefas* e na *abordagem comunicativa* contribui para o engajamento dos aprendizes em variadas situações de uso da língua, promovendo oportunidades para a prática do idioma e interação entre os participantes e o professor.

No contexto da nossa investigação, apesar de algumas dificuldades encontradas, como a falta de um laboratório de informática e o não-letramento digital de alguns aprendizes, concluímos que os nossos objetivos foram alcançados, pois os participantes conseguiram realizar as atividades virtuais propostas, apresentando algumas mudanças em seu processo de leitura e escrita em inglês e em suas habilidades computacionais.

Com relação à leitura em inglês, observamos que as tarefas desenvolvidas ofereceram aos alunos oportunidades para a leitura de textos de seu interesse, expressão e troca de opiniões, posicionamento crítico e reflexivo frente às idéias do texto. Ademais, os participantes afirmaram que despertaram o interesse e o gosto pelo hábito de ler, como, também, adquiriram novas estratégias de aprendizagem, declarando que evitaram utilizar o dicionário, usando mais o contexto, títulos e a informação geral, acelerando o processo de leitura. Além disso, os participantes declararam compreender com mais facilidade estruturas

como presente perfeito, presente perfeito contínuo, orações temporais, *phrasal verbs*, entre outras.

No tocante à escrita em inglês, os aprendizes afirmaram que melhoraram essa habilidade, utilizando efetivamente, estruturas como presente perfeito, expressões para exprimir opiniões e desejos, segundo condicional, verbos (*would/would like*) e expressões de cumprimento e despedida. Ressaltamos, entretanto, que os aprendizes já apresentavam um domínio dessas estruturas, mas as atividades virtuais promoveram oportunidades para que eles empregassem esse conhecimento lingüístico em situações comunicativas como fóruns e diários de bordo. Este fato levou os aprendizes a perceberem que o curso virtual contribuiu para que utilizassem mais intensamente os aspectos lingüísticos estudados. Além disso, alguns aprendizes demonstraram-se mais críticos e conscientes sobre seu processo de aprendizagem (escrita), pois perceberam que apresentam mais dificuldades nessa habilidade do que julgavam ter.

A respeito da autonomia, evidenciamos que os participantes se revelaram autônomos, buscando sanar as dificuldades encontradas, auxiliando os colegas, contribuindo com o grupo e adotando novos comportamentos em relação à sua prática de aprendizagem. Os alunos interagiram com os colegas, professores, materiais e contexto de aprendizagem e uma participante tomou a iniciativa de se matricular em outro curso *on-line*, oferecido pelo *e-Proinfo*.

Quanto à participação no curso virtual, os respondentes, em sua totalidade, declararam que o fariam novamente. Para justificar suas respostas, os participantes mencionaram que os temas e os assuntos das tarefas propostas são interessantes, diversificados e aguçam a curiosidade do aprendiz. Além do mais, afirmaram ter tido oportunidades de comunicação com os colegas e com outras pessoas, acessaram material autêntico e desenvolveram as habilidades computacionais, aprendendo a pesquisar na *web*, enviar *e-mails* e cartões virtuais, entre outras. Alguns participantes manifestaram o desejo de adquirir computador.

Além disso, o uso da *internet*, como ferramenta tecnológica suplementar, tornou-se um recurso interessante, pois o curso virtual realizado concomitantemente ao curso presencial promoveu a participação do aprendiz, visto que o estabelecimento de prazos e notas se constituiu como estímulos e desafios para o participante. Ademais, permitiu o acesso aos recursos tecnológicos, promovendo a inclusão digital de muitos estudantes que não tinham contato com esse conhecimento.

Todavia, consideramos que a realização de cursos virtuais em contextos que apresentem usuários não letrados digitalmente requer um treinamento digital mais intenso dos participantes para evitar frustrações e receios no início do curso. Entendemos também que pode ser oferecido mais tempo para a realização das primeiras tarefas virtuais para que o aluno possa familiarizar-se com a plataforma e aproveitar melhor as atividades do curso virtual.

Observamos que as atividades que propunham um trabalho colaborativo obtiveram um índice baixo de participação. Isso parece nos indicar que a aprendizagem colaborativa em ambiente virtual pressupõe a ruptura de velhos paradigmas e a aquisição de novos hábitos. Entendemos que isso não acontece de um dia para o outro. Em outras palavras, a adaptação a novas formas de ensinar e aprender mediadas por novas tecnologias requer tempo.

Quanto às contribuições da plataforma *e-Proinfo* para o desenvolvimento de cursos *on-line*, considerando a perspectiva dos aprendizes, podemos avaliá-la como uma plataforma de boa qualidade, pois os participantes desse contexto, mesmo aqueles que não tinham conhecimentos computacionais, conseguiram utilizá-la sem maiores dificuldades. Os aprendizes classificaram-na como uma plataforma de fácil navegabilidade, simples, organizada e interessante. Essas características vêm ao encontro dos argumentos abordados por King (1998 *apud* COLLINS; FERREIRA, 2004), que consideram que uma ferramenta de autoria de boa qualidade deve apresentar recursos de interação, boa navegação, orientação clara e desenho cognitivo cuidadoso. Alguns participantes, entretanto, acham que a plataforma pode ser melhorada, facilitando o acesso a algumas ferramentas, como, por exemplo, a participação no fórum.

Considerando a perspectiva da pesquisadora, concluímos que a plataforma *e-Proinfo* possibilita a realização de cursos *on-line* de forma satisfatória, pois conseguimos elaborar o curso com sucesso, mesmo sem ter conhecimentos profundos sobre informática. Além disso, o curso ocorreu com tranquilidade, não apresentando problemas de acesso, navegabilidade ou técnicos.

O *e-Proinfo* disponibiliza recursos como os seguintes: ferramentas de interação, de desenvolvimento de projetos individuais ou em grupos e permite a inclusão de *links* como, dicionários, gramáticas, entre outros, que enriquecem o curso *on-line*, possibilitando a elaboração de cursos de ensino de línguas pautados em uma abordagem construtivista, que são fatores considerados importantes em plataformas virtuais.

Entretanto, achamos que alguns aspectos desse ambiente virtual podem ser melhorados. Por exemplo, as informações, nesse espaço, são organizadas em páginas. Essa forma de organização torna o trabalho do tutor lento e cansativo, o que poderia ser solucionado com a assistência de uma barra de rolagem, que permitiria um acesso mais rápido às informações.

A organização e apresentação do texto em algumas ferramentas como, por exemplo, *apoio-referência* e *fóruns (tópicos para discussão)* somente podem ser feitas em ordem alfabética, o que limita um pouco o trabalho do programador. Assim, outras possibilidades para a disposição de informações poderiam ser oferecidas para melhor atender às necessidades do tutor.

Em relação ao *fórum*, observamos que informações como datas e horários de postagem das mensagens somente aparecem em versão impressa; sugerimos que esses dados sejam disponibilizados também em versão virtual. Além disso, a organização das mensagens no fórum é um pouco complexa, pois nem sempre o usuário consegue identificar com clareza e rapidez a relação (pergunta-resposta) entre as mensagens postadas.

Percebemos que a ferramenta *apoio-estatística* está disponível somente no *ambiente curso*. Esse fato pode tornar-se um problema para o tutor, pois, dependendo dos objetivos do curso, o participante não precisará usar muito esse ambiente, podendo usar todos os recursos no *ambiente turma*. Porém, como a ferramenta *apoio-estatística* não abrange esse espaço, o tutor pode não ter informações reais sobre a participação do usuário no curso virtual.

Outro ponto a ser destacado relaciona-se ao recurso *diário de bordo*. Para o tutor acessar os dados do participante é necessário clicar no *nome do usuário* e a seguir na palavra *pesquisar*. Ao clicar em outro nome, este muda automaticamente, mas os dados desse novo participante somente são visualizados após clicar na palavra *pesquisar*. Caso o tutor esqueça de clicar na tecla *pesquisar* ele pode ter o nome de um determinado usuário com os dados de um outro. Dessa forma, achamos que isso pode causar um contratempo; talvez, se o acesso às informações fosse feito ao clicar no nome do participante, esse problema pudesse ser evitado.

Com relação ao mecanismo para *validação material do aluno*, consideramos lento e estressante, e sugerimos que algumas modificações sejam implementadas para agilizar o trabalho do tutor. Julgamos, também, que a consulta ao acervo poderia oferecer a opção de busca por aluno; isso permitiria ao professor um acesso mais rápido a todos os trabalhos de cada participante.

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito à *conexão*. O fato de o usuário ser desconectado da plataforma a cada vinte minutos atrapalha, sobremaneira, a sua utilização, causando até mesmo uma certa irritação ao aprendiz ou tutor.

Concluindo nossa investigação, ressaltamos que a nossa participação em um contexto acadêmico permitiu-nos interagir com colegas e professores numa perspectiva sócio-cultural e colaborativa, que contribuiu para que nos engajássemos no mundo tecnológico, criando oportunidades para incorporarmos estes conhecimentos em nossa prática de sala de aula.

Por meio da realização de um curso virtual complementar ao curso presencial de língua de inglesa, criamos oportunidades para que os participantes desta pesquisa tivessem acesso a *internet*, interagissem com colegas e professores e colaborassem com o processo de aprendizagem de línguas. Salientamos que as atividades virtuais desenvolvidas neste trabalho foram elaboradas especificamente para a pesquisa. Entretanto, esses conhecimentos tecnológicos que agora se incorporam ao nosso fazer pedagógico não pararão por aqui, serão apenas o começo para o desenvolvimento de novas propostas de trabalho.

Nossa proposta não pretende apresentar respostas finais, mas contribuir para outros estudos que tragam novas descobertas e novos desafios. Cabe ressaltar, portanto, a relevância de novas pesquisas que focalizem o *processo de escrita em língua inglesa, enfatizando os aspectos da organização textual*. Pretendemos que nossa investigação sirva de estímulo para pesquisas futuras que investiguem não apenas as contribuições da *internet* para o ensino de línguas, como também abordem possíveis problemas que podem ocorrer nesse processo, como, por exemplo, a *tecnofobia*, as mudanças cognitivas de professores e alunos e a interação em ambiente virtual.

Esperamos que os resultados apresentados neste trabalho sejam referências positivas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, tendo a *internet* como ferramenta suplementar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa, permitindo-nos perceber que, para acompanhar as mudanças que se manifestam no processo de leitura e escrita do mundo moderno, *navegar é preciso*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, P.; FOX, E. A historical perspective on reading research and practice. In: **Theoretical models and processes of reading**. 5. ed. Newark, DE, International Reading Association, 2004, p. 33-68.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 75 p.

_____. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, São Paulo, v. 8, p. 85-91, 1986.

ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. **Estratégias de aprendizagem de Língua Inglesa via Internet**. 2000. 235 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisa qualitativas. In: _____. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. cap. 7, p. 146-178.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997. p. 18-34.

_____. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001. 272 p.

BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997. 288 p.

BERGE, Z. L. Example case studies in post-secondary, on-line teaching. In: HART, G.; MASON, J. **Proceedings....** Melbourne, 1996. p. 99-105.

BRAGA, Denise Bértoli. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 157-184.

BRASIL. Decreto-lei nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República Federativa do Brasil**, 2006. Disponível em: <<http://www.presidência.gov.br/legislação/>>. Acesso em 24 out. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Ambiente Colaborativo de Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.euproinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2006.

_____. Governo Federal: Inclusão Digital. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/noticia/internet-interligara-todos-os-municipios-brasileiros-ate-o-final-de-2007-diz-helio-costa/>>

BREEN, M. P. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**, Oxford, Oxford University Press, v. 6, n. 1, p. 60-70. 1985.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, Oxford, Oxford University Press, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formações de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCA REDE, 3, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNICAMP, 2006. p. 1-11.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, spring, 1980.

CARELLI, I. M.; WADT, M. P. S.; SPRENGER, T. M. Um relato de experiência de três professoras virtuais. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 129-153.

CHAPELLE, Carol, A. Analysis of interaction sequences in computer-assisted language learning. **Tesol Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 753-757, winter, 1998.

CHARNLEY, A. H.; JONES, H. A. **The concept of success in adult literacy**. London: ALBSU, 1979. 200 p.

CHAVES, Gilda Monteiro. Interação on-line: análise de interações em salas de chat. In: MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Fale - UFMG, 2001. p. 37-73.

COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 335 p.

CONSELHO DA EUROPA. Ministério da Educação/GAERI. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Portugal: Edições Asa, 2001. 335 p.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 248 p.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 208 p.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.

EMIG, Janet. **The composing processes of twelfth graders**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1971. 151 p.

FAUSTINI, Christiane Heemann. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para a informática via internet. In: MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Fale - UFMG, 2001. p. 249-269.

FERREIRA, Anise *et al.* Ferramentas de autoria de cursos baseado em *web*, um estudo e uma experiência. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-244.

FIGUEIREDO, Célia A. **Leitura Crítica**: Mas isso faz parte do ensino da leitura? – Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2000.

GAZZAG. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre, 2002. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 3 set. 2007.

GERVAI, Solange M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-104.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: John Wiley e Sons, Inc, 1997. 276 p.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills** – a practical guide to reading comprehension exercises. New York: Cambridge University Press, 1981. 252 p.

GREMMO, Marie-José; RILEY, Phillip. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. **System**, v. 23, n. 2, p. 151-164, 1995.

GUNAWARDENA, C. N. Changing faculty roles for audiographics and online teaching. **American journal of distance education**, v. 6, n. 3, p. 58-71, 1992.

HARASIM, Linda *et al.* **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. Tradução de Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Editora Senac, 2005. 416 p.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. London: Longman, 1983. 146 p.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981. 64 p.

HUTCHINSON, Tom; WALTERS, Alan. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. New York: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972. 381 p.

JACOBS *et al.* Teaching English as a second or foreign language. **TESL-EJ**, v. 5, n. 1, abr. 2001.

JAQUES, André Estevam. **Utilização de recursos tecnológicos aplicados ao ensino-aprendizado em enfermagem**. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado Mídia e conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KEARSLEY, G. **The virtual professor**: a personal case study. Performance improvement global network chapter, 1998. Disponível em: <<http://pignc-isp.com/articles/distance/kearsley-virtualprofessor.htm>>. Acesso em: 1 set. 2007.

KING, T. Improving the quality of document-based web courseware. **Habitat**, 1997. Disponível em: < <http://www.cebe.heacademy.ac.uk/learning/habitat/HABITAT5/king.html>>. Acesso em: 31 ago. 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997. 81 p.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989. 213 p.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post method pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 545-548, winter, 2001.

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

LEIVAS, Marta. No olho do furacão: as novas tecnologias e a educação hoje. In: SILVA, Mozart Linhares da *et al.* **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 73-89.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208 p. Tradução de: Les technologies de l'intelligence.

LITTLE, David. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In: SINCLAIR, Bárbara; McGRATH Ian; LAMB, Terry. **Learner autonomy, teacher autonomy**: future directions. England: Pearson Education Limited, 2000. p. 15-23.

_____. Autonomy in language learning. In: GAMERCOLE, I. **Autonomy in language learning**. London: CILT, 1990. p. 7-15.

MEHLECKE, Querte Terezinha Conzi; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Ambientes de suporte para Educação a Distância: a mediação para aprendizagem cooperativa. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/querte_ambientes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular inglês Educação Básica**. Belo Horizonte, 2005. 49 p.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

MORROW, Keith. Authentic texts and ESP. In: HOLDEN, Susan. **English for Specific Purposes**. USA: Modern English Teacher Magazine, 1977. p. 13-15.

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Fale - UFMG, 2001. p. 230-248.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 224 p.

OLIVEIRA, Eliane Lopes Rosa de. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa: analisando o seu uso no contexto da escola pública**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993. 111 p.

OXENDEN, Clive; LATHAN-KOENIG. **English File: intermediate student's book**. Oxford: Oxford University Press, 1996. 159 p.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury, 1989. 342 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O papel da educação à distância na política de ensino de línguas. In: MENDES *et al.* (Org.). **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte: Fale - UFMG, 1999. p. 41-57.

_____. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

_____. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Fale - UFMG, 2001. 334 p.

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, jan/jul. 1998. p. 73-78.

PEREIRA, João Thomaz de. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e probabilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 13-24.

PHILIPS, M. K.; C. C. Shettlesworth. How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP. In: LONG, M.; RICHARDS, J. **Methodology in TESOL: a book of readings**. New York: Newbury House, 1988. p. 105-111.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Tradução de João Paisano. Lisboa: Livros Horizonte, 1967.

PINTO, Abuêndia Padilha. A dupla perspectiva: leitura-escrita e o sociointeracionismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA: A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ALAB, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.

SABARIZ, Silvana Agostini. **Aprendizagem de língua inglesa via internet**: estratégias de aprendizagem e manifestações da autonomia do aprendiz. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SHEHADEH, Ali. Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 433-457, *Autumn*, 2001.

SILVA, E. T. *et. al.* (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003. 127 p.

SILVA, Mozart Linhares da *et al.* **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 96 p.

SILVA, Rosalina Carvalho da. **A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo**: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. R. Preto: Editora Legis-Summa, 1998. p. 1-20.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Educação Catavento, 1999. 104 p.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. 46 p.

SINCLAIR, Bárbara; McGRATH Ian; LAMB, Terry. **Learner autonomy, teacher autonomy**: future directions. England: Pearson Education Limited, 2000. 188 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005. 123 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b. 125 p.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

STRATTON, Florence. Putting the communicative syllabus in its place. **Tesol Quarterly**, v. 11, n. 2, p. 131-141, jun.1977.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. A auto-percepção do professor virtual: um estudo piloto. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.129-153.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988. 149 p.

UNIVERSITY OF MARYLAND. **Evaluating web sites**. 2006. Disponível em: <<http://www.lib.umd.edu/UES/evaluate.html>>. Acesso em: 01 fev. 2006a.

UNIVERSITY OF MARYLAND. **Checklist for evaluating web sites**. 2006. Disponível em: <<http://www.lib.umd.edu/UES/webcheck.html>>. Acesso em: 01 fev. 2006b.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning?. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997. p. 98-113.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Tradutor de Camargo, Jefferson Luiz. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 160 p. Tradução de: Thought and language.

WARSCHAUER, Mark. Motivational aspects of using computers for writing and communication. In: WARSCHAUER, Mark. (Ed.). **TELECOLLABORATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: TECHNICAL REPORT. Proceedings** University of Hawaii, 1996. p. 29-46. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01/NW01.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2007.

_____. Computer-mediated collaborative learning. Theory and practice. **Modern Language Journal**, Hawaii, v. 81, n. 4, p. 470-481, winter.1997.

_____. Computer-assisted language learning: An introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>. Acesso em: 10 out. 2006.

WARSCHAUER, M; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**. USA, University of Hawaii, v. 31, n. 2, p. 57-71, 1998. Disponível em: <http://acadweb.snhu.edu/riabov_lyra/CALL_reading.htm>. Acesso em: 3 set. 2007.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. 230 p.

_____. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, Vilson J. **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1994. p. 381-394.

_____. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979. 273 p.

WILLIS, Jane. Task-based learning: What kind of adventure?. **The Language teacher**, UK, jul.1998. Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/williw.html>>. Acesso em: 23 set. 2006.

WILSON, B. G. Reflections on constructivism and instructional design. In: DILLS, C. R.; ROMISZZOWSKI, A. A. (Org.). **Instructional development paradigms**. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications, 1997.

ZAMEL, Vivian. Writing: the process of discovering meaning. **Tesol Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 195-209, jun.1982.

APÊNDICE A

Questionário

Pesquisa sobre a utilização do computador

Caro participante da pesquisa,

Gostaríamos de conhecer sua opinião sobre alguns aspectos de como você utiliza o computador. Por favor responda às questões abaixo com bastante sinceridade, para que o resultado da pesquisa seja o mais fidedigno possível. Garantimos o sigilo das informações por você declaradas.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Sexo: ☐ masculino

☐ feminino

Idade: _____ anos

1- Você usa o computador? ☐ Sim

☐ Não

2- Em caso afirmativo, indique onde você usa o computador?

☐ Em casa

☐ Na escola

☐ No trabalho

☐ Em *Lan Houses*

Outros. Especifique _____

3- Indique a frequência de uso

☐ menos de 7 horas/semana

☐ entre 7 e 14 horas/semana

☐ mais de 14 horas/semana

4- Você tem acesso à *Internet*? ☐ Sim

☐ Não

5- Você sabe navegar na *Internet*? ☐ Sim

☐ Não

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

6- Que tipo de atividades você realiza na *Internet*?

☐ Acesso a banco de dados e sistemas de informações

☐ consultas na *web*

☐ correio eletrônico (*e-mails*)

☐ salas de bate papo (*chats*)

☐ grupos de discussão

☐ diversão

☐ leitura de textos no computador

☐ Outros. Especifique: _____

7- Em quais idiomas você realiza consultas na *Web*?

☐ Língua Portuguesa

☐ Língua Inglesa

☐ Outros. Especifique _____

8- Como você estuda inglês? Indique as opções abaixo que correspondem à sua maneira de estudar.

☐ Só na sala de aula

☐ assistindo filmes sem legenda

☐ conversando em inglês

☐ viajando ao exterior

☐ fazendo curso livre de inglês

☐ estudando gramática da língua

☐ tendo um correspondente em língua inglesa

☐ consultando um dicionário

☐ Outros. Especifique _____

9- Você tem o hábito de ler ou escrever:

Em Língua Portuguesa? ☐ Sim ☐ Não

Qual a finalidade? _____

Em Língua Inglesa? ☐ Sim ☐ Não

Qual a finalidade? _____

10- Que tipo de ajuda você utiliza quando lê ou escreve um texto em inglês?

☐ Dicionários bilíngües (Ing./Port./Ing.)

☐ Tradutores eletrônicos

☐ Consulta ao colega

☐ Consulta ao professor

☐ Outros. Especifique _____

11- Você já participou de algum curso específico de leitura e escrita em língua inglesa?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, especifique. _____

12- Você já participou de algum curso de inglês mediado por computador?

☐ Sim ☐ Não

13- Você acha que aulas de inglês mediadas por computador poderão contribuir para seu aprendizado? ☐ Sim ☐ Não

Por quê?

14- Sobre que assuntos você gosta de ler ou escrever em inglês? Cite alguns temas.

15- Marque os tipos de texto com os quais você mais se identifica quanto à leitura.

☐ história em quadrinhos

☐ artigos de jornal

☐ notícias

☐ textos literários

☐ textos acadêmicos

☐ artigos científicos

☐ cartas

☐ cartões

☐ bilhetes

☐ Outros. Especifique _____

16- E com relação à escrita? Quais os tipos de texto você mais utiliza quando escreve?

☐ história em quadrinhos

☐ artigos de jornal

☐ notícias

☐ textos literários

☐ textos acadêmicos

☐ artigos científicos

☐ cartas

☐ cartões

☐ bilhetes

☐ Outros. Especifique _____

(continua na próxima página)

17- Como você avalia o seu nível de proficiência na habilidade de leitura em Língua Inglesa? Identifique com um (x) a opção correspondente à sua auto-avaliação e comente no quadro ao lado da mesma, a razão da sua escolha.

Leitura	Comentário
Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	
Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	
Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	
Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	
Sou capaz de ler textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	
Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, lingüística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.	

Quadro para auto-avaliação adaptado a partir do Quadro 2 do QECR – Conselho da Europa.

18- E com relação à escrita, como você avalia o seu nível de proficiência na habilidade de escrita em Língua Inglesa? Identifique com um (x) a opção correspondente à sua auto-avaliação e comente no quadro ao lado da mesma, a razão da sua escolha.

Escrita	Comentário
Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, sobre as férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	
Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	
Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	
Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	
Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	
Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e análises de obras literárias e de âmbito profissional.	

Quadro para auto-avaliação adaptado a partir do Quadro 2 do QECR – Conselho da Europa.

19- O presente projeto de pesquisa tem por objetivo desenvolver atividades de leitura e escrita através da *Internet*. Você gostaria de participar desse projeto?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, por que você acha que deve participar desse projeto? Indique as alternativas que justifiquem as suas razões.

☐ por curiosidade.

☐ para interagir com pessoas de outros lugares.

☐ para conhecer novas metodologias de ensino de inglês mediadas pelo computador.

☐ por interesse em desenvolver as habilidades de leitura e escrita em língua inglesa.

☐ por interesse em aprender inglês e também em aprender a lidar com a *Internet*.

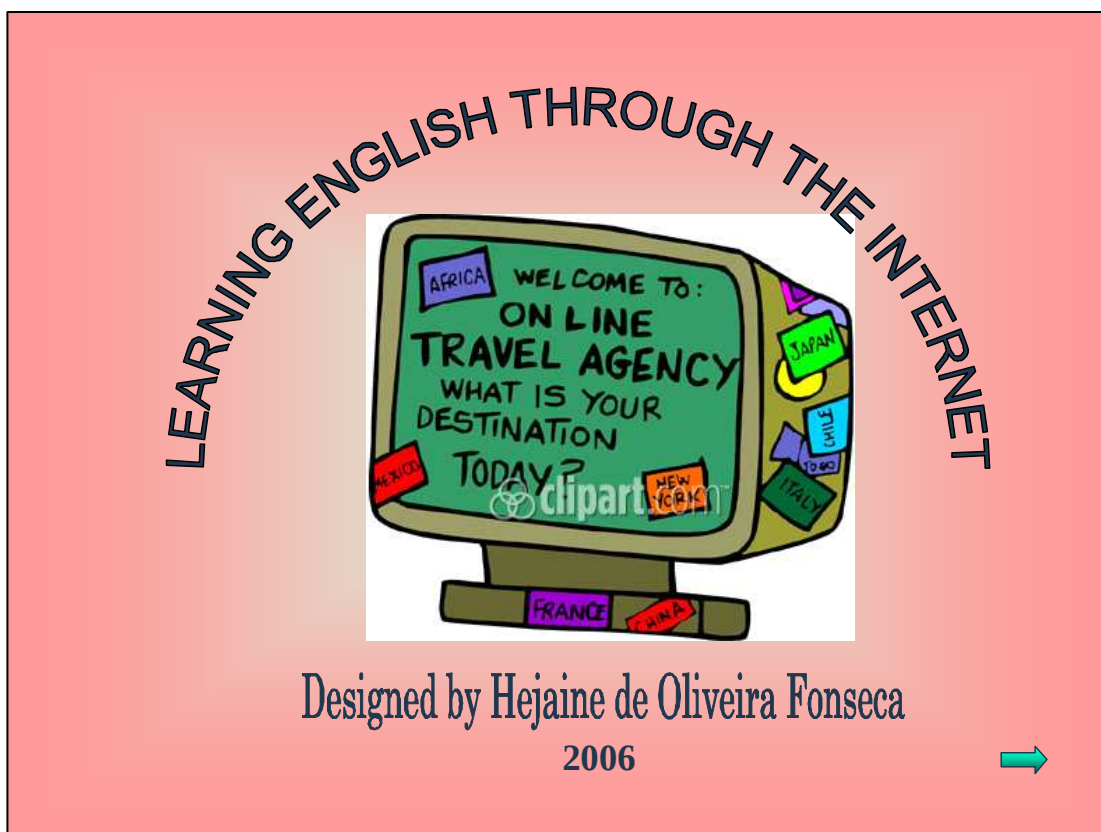
☐ por que é uma atividade avaliativa da disciplina.

20- Indique, por favor, os horários e dias disponíveis para você participar da pesquisa

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B

Capa elaborada para as tarefas



APÊNDICE C

Tarefa 1 *Netiquette*

Learning English through the Internet Task one: <i>Netiquette</i> Do you know what <i>netiquette</i> means? Visit the sites below to get information on <i>netiquette</i>. http://www.learnthenet.com/English/html/09netiq.htm http://www.veramenezes.com/netiquette.htm Guidelines for the task: 1- Read the texts on <i>netiquette</i> 	Netiquette 2- Now that you already know what <i>netiquette</i> means, go to the search engines and look for different netiquette rules. Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/ 
Netiquette 3- Go to "interação – fórum" and discuss the netiquette rules with your classmates. Which sites did you visit? Which different rules could you find? Which rules did you most like? <i>Be careful, don't forget to use the netiquette rules!</i> 	Netiquette 4- Go to "interação – diário de bordo" and write a comment on this activity. 5- If you have any vocabulary difficulties, please go to "apoio – referência" and try the dictionaries. 

APÊNDICE D

Tarefa 2 *Princes, Princesses, queens and kings*

	Learning English through the Internet Task Two: Princes, Princesses, Queens and Kings Guidelines for the task: 1- Look for information on the web about "princes and princesses or queens and kings around the world nowadays". Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/	
	Princes, Princesses, Queens and Kings 2- Select a text about one of them. 3- Write a paragraph summary of the text and send it to "biblioteca— material do aluno". If you have any difficulties on how to write a summary please go to http://depts.gallaudet.edu/englishworks/writing/main/summary.htm and get some information on it.	
	Princes, Princesses, Queens and Kings 4- Go to "interação-fórum" and share the information you have gotten on the people you have searched about with your classmates.	
	Learning English through the Internet Task Two: Princes, Princesses, Queens and Kings Guidelines for the task: 1- Look for information on the web about "princes and princesses or queens and kings around the world nowadays". Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/	
	Princes, Princesses, Queens and Kings 2- Select a text about one of them. 3- Write a paragraph summary of the text and send it to "biblioteca— material do aluno". If you have any difficulties on how to write a summary please go to http://depts.gallaudet.edu/englishworks/writing/main/summary.htm and get some information on it.	
	Princes, Princesses, Queens and Kings 4- Go to "interação-fórum" and share the information you have gotten on the people you have searched about with your classmates.	
	Learning English through the Internet Task Two: Princes, Princesses, Queens and Kings Guidelines for the task: 1- Look for information on the web about "princes and princesses or queens and kings around the world nowadays". Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/	
	Princes, Princesses, Queens and Kings 2- Select a text about one of them. 3- Write a paragraph summary of the text and send it to "biblioteca— material do aluno". If you have any difficulties on how to write a summary please go to http://depts.gallaudet.edu/englishworks/writing/main/summary.htm and get some information on it.	
	Princes, Princesses, Queens and Kings 4- Go to "interação-fórum" and share the information you have gotten on the people you have searched about with your classmates.	

APÊNDICE E

Tarefa 3 *Wild Life*

Learning English through the Internet

Task Three: Comparing Ideas

1- Reading: **Wild Life**

Go to

<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/490/wchild/wchild15.htm>

read the text "Wild children III: The wild life" and do the reading, grammar and writing exercises.



Wild Life

2- Writing

Do the "**writing exercise**" save it in a file and later send it to "**biblioteca – material do aluno**".

For more information on how to write comparison/contrast essays, visit the site below.

<http://depts.gallaudet.edu/englishworks/writing/main/essay.htm>

3- Go to "**interação – diário de bordo**" and leave your opinion about this activity.



APÊNDICE F

Tarefa 4 *Education Systems*

Learning English through the Internet

Task Four: Education Systems around the world

Guidelines for the task:

1- Choose a country and research about its Education System. Use the search engines to find the information.

Suggestions for search engines:

- A- <http://www.google.com/>
 B- <http://www.altavista.com/>
 C- <http://www.yahoo.com/>



Education Systems around the world

2- Now, look at the chart below and observe the structure of the Brazilian Educational System.



Framework of the Brazilian Educational System – Law n. 9.394/96

Level	Subdivisions	Duration	Age Group
Basic Education	Early Childhood Education	4 years	0-3 years
	-Day care	3 years	4-6 years
	-Preschool	8 years	7-14 years
Higher Education	Compulsory primary school	3 years	15-17 years
	High School	Variable	18 and over

Fonte: http://www2.unesco.org/wef/countryreports/brazil/rapport_1.html

Education Systems around the world

3- Now, that you know a bit more about other Education Systems, write an essay comparing the Education System you have researched on with the Brazilian one.

If you wish, you can go to the search engines and look for more information about the Brazilian Educational System.

What are their similarities and differences?

Organizing your text:

- Make a list of the education systems similarities;
- Make a list of the education systems differences;
- Write down words and phrases that can support your topic sentence;

Education Systems around the world

• Take a look at the comparison and contrast words to introduce your points, such as:

Comparison: similarly, likewise, also, too, as, just as, and, etc
Contrast: however, nevertheless, in contrast, on the other hand, on the contrary, although, even though, while, whereas, etc.
 • All the similarities should be discussed in one block (one or more paragraphs);
 • All the differences should be discussed in another block.

Essay organization

Introduction: General Statements
 Thesis statement
Body: Similarities and then differences.
 Use of transitions to show comparison and contrast
Conclusion: Summary of main points or a statement of your thesis in other words and a final comment on the topic.

Paragraph Organization

Topic Sentence: Does each of your body paragraphs have a topic sentence with a controlling idea?
Supporting Sentences: Is each paragraph about one main idea?
 Do you have specific details or examples to support what you have stated?

Education Systems around the world

For more information on the writing process go to

<http://depts.gallaudet.edu/englishworks/writing/main/essay.htm>

4- Send your text to “biblioteca – material do aluno.”

5- Go to “interação – fórum” and share the information you have gotten on Educational Systems with your classmates.

Mention the sites you have visited, the country you have researched on and suggest a topic to be discussed on.



APÊNDICE G

Tarefa 5 *At Work*

Learning English through the Internet

Task Five: **At Work**



Do you have a job? What do you do to keep it?

1- Go to the search engines and look for some information on how to be successful at work.

Suggestions for search engines:

A- <http://www.google.com/>

B- <http://www.altavista.com/>

C- <http://www.yahoo.com/>



At Work



2- Go to "**Interação – Fórum**" and share the information you have gotten on this subject with your classmates. Together, make a list of rules and classify them according to the order of importance.



3- Write a text with the title: "**Rules for being successful at work**". Send it to "**Biblioteca – material do aluno**".



4- Go to "**Diário de bordo**" and leave a message about this activity.



APÊNDICE H

Tarefa 6 Consuming Dreams

Learning English through the Internet Task Six Consuming Dreams	Consuming Dreams What is your consuming dream? 1- Go to the search engines and find information about lottery winners. 2- How have they spent their money? 3- Which material things have they bought? Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/
Consuming Dreams 2- Imagine that you are a lottery winner and now you can make your consuming dreams come true. 3- Write a text about your "Consuming Dreams". Give reasons for your choice. Copy it into an email and send it to your classmates. Organizing your text: 1- Think of any material things and choose the ones you have always dreamed about. 2- Make a list of all the reasons that you can think of to support your choice.	Consuming Dreams 1- Write down words and phrases that come to mind as you think of this topic. 2- Note facts or comments that will convince your readers. 3- Write out a draft of your text. See if it says what you want it to say. 4- Take a look at the text structure. For more information on text structure http://depts.gallaudet.edu/english/teaching/writing/main/essay.htm Introduction: Thesis, state choices and their reasons Body: Topic sentence, First choice, its reasons and supporting sentences Conclusion: Restatement of your thesis and a final comment
Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?	Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?
Learning English through the Internet Task Six Consuming Dreams	Consuming Dreams What is your consuming dream? 1- Go to the search engines and find information about lottery winners. 2- How have they spent their money? 3- Which material things have they bought? Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/
Consuming Dreams 2- Imagine that you are a lottery winner and now you can make your consuming dreams come true. 3- Write a text about your "Consuming Dreams". Give reasons for your choice. Copy it into an email and send it to your classmates. Organizing your text: 1- Think of any material things and choose the ones you have always dreamed about. 2- Make a list of all the reasons that you can think of to support your choice.	Consuming Dreams 1- Write down words and phrases that come to mind as you think of this topic. 2- Note facts or comments that will convince your readers. 3- Write out a draft of your text. See if it says what you want it to say. 4- Take a look at the text structure. For more information on text structure http://depts.gallaudet.edu/english/teaching/writing/main/essay.htm Introduction: Thesis, state choices and their reasons Body: Topic sentence, First choice, its reasons and supporting sentences Conclusion: Restatement of your thesis and a final comment
Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?	Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?
Learning English through the Internet Task Six Consuming Dreams	Consuming Dreams What is your consuming dream? 1- Go to the search engines and find information about lottery winners. 2- How have they spent their money? 3- Which material things have they bought? Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/
Consuming Dreams 2- Imagine that you are a lottery winner and now you can make your consuming dreams come true. 3- Write a text about your "Consuming Dreams". Give reasons for your choice. Copy it into an email and send it to your classmates. Organizing your text: 1- Think of any material things and choose the ones you have always dreamed about. 2- Make a list of all the reasons that you can think of to support your choice.	Consuming Dreams 1- Write down words and phrases that come to mind as you think of this topic. 2- Note facts or comments that will convince your readers. 3- Write out a draft of your text. See if it says what you want it to say. 4- Take a look at the text structure. For more information on text structure http://depts.gallaudet.edu/english/teaching/writing/main/essay.htm Introduction: Thesis, state choices and their reasons Body: Topic sentence, First choice, its reasons and supporting sentences Conclusion: Restatement of your thesis and a final comment
Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?	Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?
Learning English through the Internet Task Six Consuming Dreams	Consuming Dreams What is your consuming dream? 1- Go to the search engines and find information about lottery winners. 2- How have they spent their money? 3- Which material things have they bought? Suggestions for search engines: A- http://www.google.com/ B- http://www.altavista.com/ C- http://www.yahoo.com/
Consuming Dreams 2- Imagine that you are a lottery winner and now you can make your consuming dreams come true. 3- Write a text about your "Consuming Dreams". Give reasons for your choice. Copy it into an email and send it to your classmates. Organizing your text: 1- Think of any material things and choose the ones you have always dreamed about. 2- Make a list of all the reasons that you can think of to support your choice.	Consuming Dreams 1- Write down words and phrases that come to mind as you think of this topic. 2- Note facts or comments that will convince your readers. 3- Write out a draft of your text. See if it says what you want it to say. 4- Take a look at the text structure. For more information on text structure http://depts.gallaudet.edu/english/teaching/writing/main/essay.htm Introduction: Thesis, state choices and their reasons Body: Topic sentence, First choice, its reasons and supporting sentences Conclusion: Restatement of your thesis and a final comment
Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?	Consuming Dreams 4- Send your text to "Biblioteca - Material do aluno". 5- After reading all your classmates' texts, go to Interesse - forum and talk about your consuming dreams. Which dreams are in common? Are there any strange ones? Which are they? Together, choose the most common and the strangest dreams. Have you visited any interesting sites? How about suggesting it to your classmates?

APÊNDICE I

Tarefa 7 *Traffic*

Learning English through the Internet

Task Seven – Traffic



Traffic



1- Go to the search engines and find information about "Traffic in big cities".

What kind of problems do people face in traffic?

Suggestions for search engines:

- A- <http://www.google.com/>
- B- <http://www.altavista.com/>
- C- <http://www.yahoo.com/>



Traffic



2- Which websites have you visited? Which relevant/useful information on traffic have you found?

Go to "Interação-fórum" and share the information you have gotten with your classmates.

3- Write a report about the "Traffic in my city". Send it to "Biblioteca – material do aluno".

Organizing your text

- Brainstorming the topic.
- Think of your city. Is it a big city or a small town? Does it have traffic problems?



Traffic



- Make a list of adjectives to describe your city and its traffic.
- Think of the details. Write down words and phrases that come to your mind.
- Write out a draft of your text. See if it says what you want it to say.
- Remember! Your text should have: Introduction, Body and Conclusion.

Try to do your best!



APÊNDICE J

Tarefa 8 *World Problems*

Learning English through the Internet

Task Eight: **World Problems**



What kind of problems do you think people may face in the future?

1- Look for information on the web about problems people may face in the future.

Suggestions for search engines:

A- <http://www.google.com/>

B- <http://www.altavista.com/>

C- <http://www.yahoo.com/>



- Go to "**Interação – fórum**" and discuss with your classmates about these problems. Together, try to find some solutions to avoid them.



3- Now that you and your classmates have discussed about this theme, write a report on it.



Organizing your text:

- Brainstorming the topic;
- Make a list of the world problems;
- Make a list of the solutions;



Write down words and phrases that come to mind as you think of this topic.



•Go over your list. Circle those that you think you want to include in your text. Add others as they come to mind.

•Write out a draft of your text. See if it says what you want it to say.

•Take a look at the text structure. For more information on text structure go to



<http://depts.gallaudet.edu/englishworks/writing/main/essay.htm>



4- After that, send your text to "**biblioteca – material do aluno**".



Good Luck!



APÊNDICE K

Tarefa 9 *Superstitions*

Learning English through the Internet

Task Nine

Superstitions



Sexta-feira 13

Superstitions



Sexta-feira 13

- 1- Go to <http://www.towerofenglish.com/scary.html> and read about **superstitions**. Choose the ones you liked the most. Copy them into an email message and send them to your classmates.
- 2- Go to the search engines and look for other sites about **superstitions**.

Superstitions



Sexta-feira 13

- 2- Go to "Interação – Fórum" and exchange information about superstitions.
Do you believe in superstitions? Say about your experiences on this topic.
Which ones are the most popular in Brazil?
Are they similar to the ones you have read about?
And what about the sites you have visited? Do they have any interesting/relevant information on this topic?
- 3- Write a report about "**superstitions**". Send it to "Biblioteca – material do aluno".

Superstitions



Sexta-feira 13

Organizing your text:

- Brainstorming the topic;
- Think of the superstition definition;
- Make a list of the most popular superstitions;
- Write down words and phrases that come to mind as you think of this topic.
- Write out a draft of your text. See if it says what you want it to say.
- Take a look at the text structure. Your text should have: Introduction, Body and Conclusion;
- For more information on the text structure go to <http://depts.gallaudet.edu/englishworks/writing/main/essay.htm>

- 4- Go to "interação – diário de bordo" and leave a comment on this activity.

APÊNDICE L

Tarefa 10 *Celebrities*

Learning English through the Internet

Task Ten: **Celebrities**

Who is your favorite actor or actress?

1- Go to www.biography.com or to the search engines below and find information about your favorite actor or actress.

Suggestions for search engines:

A- <http://www.google.com/>

B- <http://www.altavista.com/>

C- <http://www.yahoo.com/>



Celebrities

2- Select some curious or interesting facts about him/her and write a summary.

Organizing your text:

Look for information, such as:

- their age;
- their nationality;
- something about their family and lovers;
- how many films they have made;
- something interesting, funny or strange about them;
- re-elaborate the text, use your own words;
- insert a picture to illustrate your text.



Celebrities

3- If you have any difficulties on how to write your text go to

<http://depts.gallaudet.edu/englishworks/tablecontent.html>

and look for information on how to write a summary.

4- Send your text to "**biblioteca – material do aluno**". Visit this link and read your classmates' texts. Choose the one you think is the best.

5- Go to "**Interação-fórum**" and discuss with your classmates about your choice. Together, elect the best text of all. Observe some points:

- illustration;
- text organization;
- grammar correctness;
- interesting points.



APÊNDICE M

Tarefa 11 News

Learning English through the Internet

Task Eleven: NEWS



NEWS



1- Visit the links below. Please, browse around the sites and read some news.

<http://www.miami.com/mldmiamiherald/>

<http://www.usatoday.com>

<http://www.nytimes.com/>

2- Go to "interação – fórum" and exchange the information you have read about. Suggest one subject to be discussed on.

NEWS



3- Write a report giving good reasons to motivate people to visit these sites. Send it to "**Biblioteca – Material do aluno**".

Organizing your text:

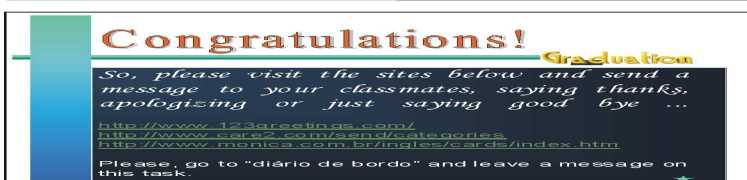
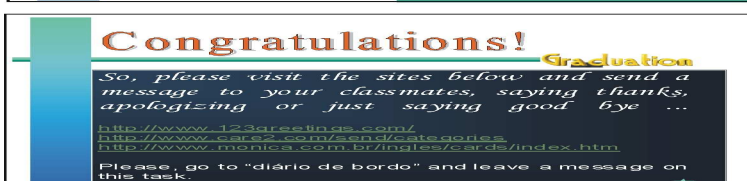
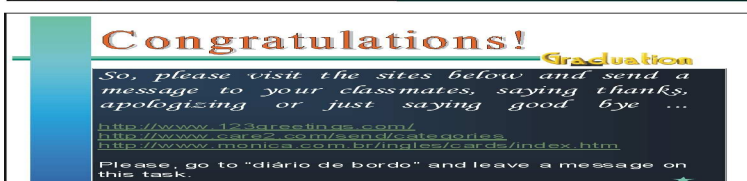
- Make a list of the most important features;
- Make a list of all the reasons that you can think of to support your position;
- Note facts, figures, examples, or comments that will convince your readers
- From your lists and notes, choose words and ideas that you want to include in your text.

4- Go to "**Interação – Diário de bordo**" and leave your opinion about this activity.



APÊNDICE N

Tarefa 12 Graduation



APÊNDICE O

ENTREVISTA

A AUTONOMIA

- 1 Você conseguiu realizar todas as tarefas virtuais que foram propostas?
- 2 Você encontrou alguma dificuldade na realização das tarefas? Quais?
- 3 Você conseguiu resolver as dificuldades encontradas? De que maneira?

B ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

- 1 Reavalie seu nível de proficiência na habilidade de leitura em LI.

LEITURA

Nome: _____

Reavalie o seu nível de proficiência na habilidade de leitura em Língua Inglesa, identificando com um (x) a opção correspondente à sua auto-avaliação. Comente no quadro ao lado da mesma, a razão da sua escolha e exemplifique o seu progresso, registrando algum aspecto da língua inglesa que agora você compreende com mais facilidade.

Leitura	Comentário
Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	
Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, lingüística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.	
Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	
Sou capaz de ler textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	
Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	
Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	

Quadro para auto-avaliação adaptado a partir do Quadro 2 do QECR – Conselho da Europa.

2 Reavalie seu nível de proficiência na habilidade de escrita em LI.

ESCRITA

Nome: _____

Reavalie o seu nível de proficiência na habilidade de escrita em Língua Inglesa, identificando com um (x) a opção correspondente à sua auto-avaliação. Comente no quadro ao lado da mesma, a razão da sua escolha e exemplifique o seu progresso, registrando alguma frase em inglês que agora você utiliza com mais facilidade.

Escrita	Comentário
Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	
Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.	
Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, sobre as férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	
Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	
Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	
Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	

Quadro para auto-avaliação adaptado a partir do Quadro 2 do QECR – Conselho da Europa.

3 Você acha que as atividades virtuais contribuíram para o processo de aprendizagem? Por quê? Em que aspectos você percebeu alguma mudança?

4 Você encontrou alguma dificuldade na leitura e na escrita dos textos em inglês? Quais? O que você fez para resolvê-las?

5 Você acha que as tarefas virtuais contribuíram para o seu desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita em língua inglesa? Sim ou Não?

C CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

1 O que você entende por leitura?

2 Em sua opinião, como deve ser um curso de leitura? Quais os aspectos você considera importante para um curso de leitura?

3 Você considera o curso do qual você participou, um curso de leitura? Por quê?

4 E com relação à escrita? O que você entende por escrita? O que significa escrever para você?

D TECNOLOGIA/INTERNET

1 Qual a sua opinião sobre a plataforma e-Proinfo? Você encontrou alguma dificuldade em utilizá-la?

2 Quais recursos disponibilizados pela plataforma e-Proinfo você utilizou? De que forma eles o auxiliaram?

3 Você utilizou algum recurso além dos recursos disponibilizados pela plataforma e-Proinfo? Quais?

4 Como você se avalia em relação ao uso do computador e da *internet*? Você tem alguma dificuldade com a máquina? Como você fez para resolver os problemas? Você acha que isso o atrapalhou?

5 A realização das tarefas virtuais promoveu o desenvolvimento das suas habilidades computacionais? Ou seja, agora você usa o computador e a *internet* com mais facilidade?

6 Você acha que seria melhor fazer um curso de informática antes de fazer um curso *on-line*?

7 Onde você tinha acesso à *internet*? Com que frequência você utilizava a *internet*?

8 Você passou a usar mais a *internet* para estudar inglês? Sim ou não? Em que sentido? Você está lendo mais? Você está lendo notícias de jornal em inglês? O que você está fazendo diferente agora que você não fazia antes?

E PARTICIPAÇÃO NO CURSO VIRTUAL

1 Por que você participou desse curso? Por obrigação ou para agradar ao professor?

2 Você faria esse curso novamente? Por quê?

3 Você indicaria um curso semelhante a esse a um amigo seu que queira aprender a ler e a escrever em inglês? Sim ou não? Por quê?

APÊNDICE P

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a *Profª Hejaine de Oliveira Fonseca* a usar os dados obtidos neste estudo por meio de entrevistas (impressa e oral), ferramentas de interação (fóruns e diário de bordo) para efeitos de pesquisa, exclusivamente. Fui informado(a) de que o sigilo das informações e de minha identidade será mantido.

Estando consciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, aceito a participação nesta investigação.

Participantes da pesquisa

Assinatura

ANEXO A

Quadro 2 – Quadro para a auto-avaliação (Compreender)

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação

Compreender		
	Compreensão do oral	Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

ANEXO B

Quadro para a auto-avaliação (Escrita)

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

Escrever	
Escrita	
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e análises de obras literárias e de âmbito profissional.

Grelha para a auto-avaliação – Tradução oficial portuguesa
(Quadro Comum de Referência – Conselho da Europa)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F676n Fonseca, Hejaine de Oliveira.
 Navegar é preciso : a internet como ferramenta suplementar na
 leitura e escrita em inglês / Hejaine de Oliveira Fonseca. - 2007
 161 f.

 Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
 Inclui bibliografia.

 1. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua inglesa -
 Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Internet na educação –
 Teses. I. Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal
 de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 802.0:37
