

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

RODRIGO FLORENCIO DE ATAYDE

AS TICs NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS
DE GRADUAÇÃO

MARÍLIA
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

RODRIGO FLORENCIO DE ATAYDE

AS TICs NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS
DE GRADUAÇÃO

Exame geral de defesa apresentada à
Universidade Estadual “Julio de Mesquita
Filho”, como parte dos requisitos para
obtenção de título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração 1: Ensino na
Educação Brasileira.

Linha 03 - Abordagens Pedagógicas do
Ensino de Linguagens

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariangela
Braga Norte.**

Marília

2010

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Atayde, Rodrigo Florêncio de.

A862t As TICs no processo de formação de professores de língua estrangeira : crenças de uma professora e de seus alunos de graduação / Rodrigo Florêncio de Atayde. – Marília, 2010. 144 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 114-119.

Orientador: Profa. Dra. Mariângela Braga Norte.

1. Tecnologia da informação e comunicação – Usos e crenças. 2. Língua estrangeira – Formação de professores. 3. Ensino superior – Inovações tecnológicas. I. Autor. II. Título.

CDD 420.7

RODRIGO FLORENCIO DE ATAYDE

AS TICs NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS
DE GRADUAÇÃO

Exame geral de defesa apresentada à
Universidade Estadual “Julio de Mesquita
Filho”, como parte dos requisitos para
obtenção de título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração 1: Ensino na
Educação Brasileira.
Linha 03 - Abordagens Pedagógicas do
Ensino de Linguagens

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariangela
Braga Norte.**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

Data de Aprovação: 28/ 07 / 2010

BANCA EXMINADORA

Presidente e Orientador: _____

Prof.^a Dr.^a Mariangela Braga Norte

Prof.^a Dr.^a do Departamento de Ciência da Informação da Faculdade de
Filosofia e Ciências – Unesp – Marília-SP.

Membro Titular: _____

Prof.^a Dr.^a Cleide Antonia Rapucci

Prof.^a Dr.^a do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de
Ciências e Letras – Unesp – Assis-SP

Membro Titular: _____

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Prof. Dr. do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e
Ciências – Unesp – Marília-SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – MARÍLIA-SP.

Agradecimentos

Maria, Maria
 É um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece
 Viver e amar
 Como outra qualquer
 Do planeta
 Maria, Maria
 É o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que rí
 Quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força
 É preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha
 É preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania
 De ter fé na vida....
 (Milton Nascimento e Fernando Brant)

Encontrei em Milton Nascimento minhas sensações para explicar o tom que me deram as Marias da minha vida. As Marias Terezas, as Tutas, as Inezes, as Lenas, as Angelas e tantas outras que marcaram os caminhos que percorri ao som da máquina de costurar, por dar cor de um espírito transparente que o corpo traz na essência de sua alma, pelos tantos pães, bolos e beliscões que me ensinaram como exemplo de um trabalho digno e pela dose mais forte de carinho, amor e de respeito que demonstraram a mim.

Trago um inexplicável sentimento de gratidão, de amor e de carinho pelos meus pais pela grande oportunidade de viver os prazeres de uma vida simples tocada pela toada de uma viola sertaneja.

Ao meu irmão e esposa agradeço a energia recíproca que trocamos durante a realização de nossos cursos. Ao meu sobrinho que em sua pureza de criança aprendeu logo cedo que o papai e o titio estão estudando.

Agradeço a Prof^ª. Dr^ª. Mariangela Braga pela pessoa humana que é, pela enorme generosidade e simplicidade com que me recebeu para esta orientação, ainda pela responsabilidade e confiança que depositou e, sobretudo pela liberdade de criação que me concedeu.

Agradeço ao professor Eduardo Manzini, pelas contribuições nas questões metodológicas, aos professores Dr. Dagoberto Buim Arena, Prof.^a Dr.^a Cleide Antonia Rapucci e Prof.^a Dr.^a Stela Miller que gentilmente aceitaram contribuir para construção deste trabalho.

"Mi muchas gracias" aos alunos que participaram desta pesquisa, ficarão lembranças de bons momentos.

À professora e amiga Márcia por me acolher em suas aulas e mostrar-se transparente, sem medo do desafio de trabalhar com as TICs.

Aos meus amigos Karina, Reinaldo, Milena, Fausto, Breila, Enzo e Adriana que contribuíram doando muitas voltas de alegria e felicidade e a todos que mesmo de longe compartilharam comigo muitas emoções.

Ao meu grande amigo e companheiro Rômulo que compartilhou grandes momentos deste trabalho, que este lhe sirva como estímulo em sua profissão.

Não posso esquecer a minha fiel companheira Juanita que me acompanha por muitos anos dormindo sobre meus pés enquanto estudava e latindo para me acordar.

A CAPES pelo apoio financeiro que tanto auxiliou na realização deste trabalho.

ABRAZO

Un simple abrazo nos enternece el corazón;
nos da la bienvenida y nos hace más llevadera la vida.

Un abrazo es una forma de compartir alegrías
así como también los momentos tristes que se nos presentan.

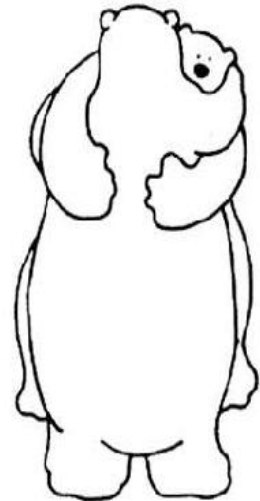
Es tan solo una manera de decir a nuestros amigos
que los queremos y que nos preocupamos uno por el otro
porque los abrazos fueron hechos para darlos a quienes queremos.

El abrazo es algo grandioso.

Es la manera perfecta para demostrar el amor que sentimos
cuando no conseguimos la palabra justa.

Es maravilloso porque tan sólo un abrazo dado con mucho cariño,
hace sentir bien a quien se lo damos, sin importar el lugar ni el idioma
porque siempre es entendido.

Por estas razones y por muchas más...
hoy te envío mi más cálido abrazo.



RESUMO

ATAYDE, Rodrigo Florêncio. *As TICs no processo de formação de professores de língua estrangeira: crenças de uma professora e de seus alunos de graduação*. 2010. 144 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, teve por objetivo observar nas relações que graduandos e professores estabelecem com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), suas crenças em relação ao uso das TICs durante o processo de formação de professores de língua estrangeira. Para tanto, buscamos no curso de Letras a disciplina Laboratório de Línguas como ambiente para levantamento das crenças dos graduandos e da professora em relação ao discurso e ao uso das TICs. Buscou-se, também, propiciar à professora e aos alunos participantes atividades práticas com propósito de observar possíveis mudanças das crenças dos envolvidos em relação ao discurso e ao uso das TICs. Assim, adotamos uma abordagem contextual (Barcelos, 2001) para o estudo das crenças e, para tal, o contexto histórico, político, ideológico, cultural e social dos envolvidos. A coleta de dados ocorreu durante a disciplina Laboratório de Línguas ministradas no curso de Letras durante dois semestres de trinta e seis horas aulas cada. Os participantes desta pesquisa foram 16 alunos da disciplina e a professora que ministrou as aulas. Como instrumento para coleta de dados recorremos à aplicação de questionários, autobiografias, entrevistas semi-estruturadas realizada com os alunos e com a professora todas gravadas em áudio, observação de aulas, sessão de visionamento, diário do pesquisador, gravação de aulas em vídeo e áudio. Os dados revelam que os graduandos e a professora possuem crenças em comum relação à disciplina Laboratório de Línguas, pois ora reconhecem a importância das TICs numa sociedade altamente tecnológica, ora apresentam contradições entre discurso e prática em relação e ao uso das TICs. No entanto, é possível notar mudanças positivas no discurso que apontam mudanças nas relações dos graduandos e da professora frente às TICs.

Palavras chaves: Tecnologia da Informação e Comunicação, Língua Estrangeira, Crenças.

Abstract

ATAYDE, Rodrigo Florêncio. *The ICT in the graduation process as foreign language teacher: professor and pupil's graduation beliefs*. 2010. 144 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

The present research by qualitative nature had the aim to observe the relations of the pupils and professors establish with the Information and Communication Technologies (ICT), their beliefs regarding to the use of ICTs during the graduation process as a Foreign Language Teachers. Therefore, we searched in the Language Degree course the Language Laboratory discipline as environment to raising the pupils and professor beliefs in relation to the speech and use of ICTs. We searched as well, provide to the professor and pupils practice activities with the purpose to observe possible changes in the students' beliefs regarding to the speech and use of ICTs. Thus, we adopted a contextual approach (Barcelos, 2001) to the study of beliefs and the historical, political, ideological, cultural and social context of the students. The data were collected during the Language Laboratory disciplines taught in the Language Degree course during two semesters of thirty six hours each. The participants of this research were sixteen students of this discipline and the teacher that taught them. The data were collected through questionnaires, autobiography, semi-structured interviews realized with the pupils and professor all recorded in audio, observation in class, viewing sessions, researcher diary, and audiovisual classes recordings. Data reveals that the pupils and professor have their own beliefs in common relation to the Language Laboratory discipline; therefore they know the importance of ICTs in a highly technological society, and however they present contradictions between speech and practice in relation and use of ICTs. Nevertheless, it is possible to notice positive changes in the speech that points to changes in the student and professor's relation front ICTs.

Key-Words: Information and Communication Technologies (ICT), Foreign Language and Beliefs.

LISTA DE ABREVIACOES

PALAVRA	SIGLA
Aluno identificado (A primeira letra do nome)	(aluno X)
Língua estrangeira	LE
Laboratório de Línguas	LL
Professora Observada	PO
Tecnologias de Informação e Comunicação	TICs

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	34
Quadro 2:	35

SUMÁRIO

1 Introdução.....	14
1.1 Problematização e justificativa da pesquisa.....	16
1.2 Objetivos.....	17
1.3 Perguntas de pesquisa.....	18
1.4 Natureza e metodologia da pesquisa.....	18
1.5 Organizações da dissertação.....	19
2 Metodologias da Pesquisa.....	20
2.1 Natureza da pesquisa	20
2.2 Descrição do Ambiente.....	23
2.3 Disciplina Laboratório de Línguas.....	25
2.4 Participantes da Pesquisa	26
2.4.1 Alunos.....	26
2.4.2 professores.....	27
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	28
2.5.1 Questionário	29
2.4.2 Entrevista	30
2.5.3 Autobiografias	32
2.5.4 Sessão de Visionamento	32
2.5.5 Observação de aulas	33
2.5.6 Atividades propostas	36
2.5.6.1 Mini-curso “Informática da Comunidade”	36
2.5.6.2 Uma experiência <i>On_line</i>	37
2.5.6.2 Elaboração de um Plano de aula.....	39
2. 6 Procedimentos de análise de dados	40
3 Fundamentação Teórica.....	42
3.1 Histórico do curso de Letras	42
3.1.2 Visão histórica da informática na educação.....	45
3.1.3 Informática na educação: tipos de abordagem.....	47
3.1.3.1 Visões da tecnologia	49
3.1.3.2 Abordagem Instrucionista e Construcionista.....	50
3.1.3.3 Abordagem por ciclos ou espiral.....	53
3.2 Formação de professores.....	55

3.2.1 Conceito de Método.....	56
3.2.2 Alguns tipos de Métodos.....	59
3.2.3 Abordagem Comunicativa.....	61
3.2.4 Abordagem reflexiva e a formação de professores.....	63
3.2.5 Mídia, Educação e formação de professores.....	68
3.3 Conceito de crenças	72
3.3.1 Crenças na formação inicial.....	75
4 Análise e Discussão dos Dados	78
4.1 Questionário	78
4.1.1 Questionário aplicado aos alunos	79
4.1.2 Questionário aplicado a professora	80
4.2 Entrevistas.....	80
4.2.1 Motivos a cerca da escolha do curso e pela língua estrangeira.....	82
4.2.2 Crenças em relação à carga horária de LE para formação do professor.....	89
4.2.3 Crenças sobre a disciplina Laboratório de Línguas na formação do professor de LE.....	91
4.2.4 Crenças em relação as TICs para formação em língua estrangeira.....	94
4.2.5 Mudança de crenças em relação à carga horária.....	95
4.2.6 Contribuições da disciplina laboratório de línguas na formação do professor em LE.....	97
4.2.7 Contribuições das TICs na formação do professor em língua estrangeira.....	102
4.3 Entrevista com a professora da disciplina Laboratório de Línguas.....	103
4.4 Sessão de Visionamento	107
4.5 Autobiografias.....	109
5 Considerações Finais.....	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A	120
APÊNDICE A.....	122
APÊNDICE B	123
APÊNDICE C	126
APÊNDICE D	127

APÊNDICE E	128
APÊNDICE F	137
APÊNDICE G	138
APÊNDICE H	144

1 Introdução

A história do homem na Terra é pautada por seu desenvolvimento social, intelectual e tecnológico. De Johannes Gutenberg a Bill Gates, pessoas que revolucionaram os meios de informação e comunicação no mundo contemporâneo, a humanidade tem evoluído por meio de suas relações com seus inventos tecnológicos, transformando continuamente a própria história.

Concordamos com Litto (1999, p. 89) quando diz “estamos vivendo uma transformação que mudará a política e a economia do futuro. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) são responsáveis por impulsionar uma verdadeira mudança social, *digital*”. Tal transformação expandiu-se além mar, modificando seu conceito, sobretudo seu uso, inundando as salas de aulas com equipamentos de última geração, mas com remadores pouco preparados para navegar por esses mares.

Sendo assim, temos a sensação de que os corredores escolares estão cheios de máquinas de ensinar de Skinner, fileiras de computadores afundando-se no processo ensino e aprendizagem, muitas vezes esquecidos num mundo impregnado de informações advindas de diferentes fontes, onde somos "educados" por estas novas tecnologias de informação e comunicação a todo instante (TOSCHI, 2005).

O uso das TICs no sistema educacional como recurso que contribui para construção do conhecimento individual e coletivo tem sido aligeirado pelas políticas para o uso das TICs na educação. Moraes (2006) afirma que desde as suas origens a política de informática e a informática na educação brasileira são contraditórias dependentes e subordinadas aos padrões internacionais, não se ocupando em atender aos direitos e necessidades da maioria excluída da população, em atender as demandas educacionais, sobretudo as demandas em relação à formação, seja geral ou de capacitação tecnológica. (MORAES, 2006, p. 16)

Neste contexto, há quem evite ou reduza o uso das TICs na suposição de que prejudica o processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de infraestrutura tecnológica nos ambientes educacionais e a falta de políticas, mas

também devido à formação inicial de professores e suas crenças em relação ao uso das tecnologias na construção do conhecimento.

Muitos estudos sobre formação de professores de línguas estrangeiras (LE) tem sido alvo de pesquisas tanto em contexto nacional encontramos Moita Lopes (1996); Almeida Filho (1999); Leffa (2001), quanto ao contexto internacional Richards e Lockhart (1994); Zeichner e Liston (1996); Richards (1998).

Já os estudos acerca de crenças começam a ser alvo de pesquisas no exterior por volta da década de oitenta e no Brasil em meados de noventa (BARCELOS, 2004). Barcelos (2001) atenta para os diversos termos para o conceito de crenças em outras áreas do conhecimento como a Psicologia, Filosofia, Educação e na Linguística Aplicada.

Para Silva (2007) é crescente os estudos sobre o tema, sobretudo na linguística aplicada onde o termo pode ser compreendido como “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “teorias folclórico-linguística de aprendizagem (MILLER e GINSBERG, 1995 apud BARCELOS, 2004), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1998) e “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), dentre outros termos empregados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas (SILVA, 2007 p. 242).

De acordo com Barcelos (1995) o desenvolvimento do método de investigação que de maneira geral, baseia-se na análise da fala/escrita e das ações dos participantes, é classificado em abordagem normativa, metacognitiva e contextual. A autora (2000) advoga ainda sobre a necessidade de estudos contextuais, atentando para a construção de um referencial de formação inicial de professor que leve em conta a identidade dos contextos sociais brasileiros.

Embora muitos desses problemas sejam alvos de pesquisas, pretendemos discutir a inclusão das TICs no processo de formação inicial de professores de línguas estrangeiras observando as relações que os graduandos estabelecem com as TICs e quais os motivos que os levam a estabelecerem tais relações. Neste sentido, buscamos compreender nas relações que os sujeitos estabelecem com o objeto e como suas crenças

podem interferir no processo de formação profissional. Desta forma, consideramos os problemas históricos referente ao processo de formação de professores, bem como, os motivos abordados pelos graduandos como forças reguladoras em relação ao uso das TICs na apropriação do conhecimento.

1.1 Problematização e justificativa da pesquisa

Na literatura sobre formação de professores observa-se que é cada vez maior a quantidade de trabalhos que propõem investigar a formação docente, principalmente na área do ensino de línguas estrangeiras. Segundo Celani (1997), as pesquisas com foco na formação docente despontam por volta da década de oitenta. Nesse momento toda a atenção volta-se para a aprendizagem, ou seja, para o desenvolvimento formal e consciente da língua com embasamento teórico obtido através da explicitação de regras (BOHN e VANDRESSEN, 1988).

Durante muitos anos, acreditou-se que o método “AGT” conhecido como abordagem da gramática e tradução era suficiente para que o aluno compreendesse uma língua estrangeira e seu uso comunicativo (BOHN e VANDRESSEN, 1988). Muitas pessoas aprenderam línguas assim e dessa forma, foram criando e fixando suas concepções sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O ensino norteado apenas pela gramática-tradução, não é mais o desejável nem para os professores, nem para os alunos, além de descumprir as orientações dos PCNs que garantem que aprendizagem de língua estrangeira deve contribuir para o processo educacional como todo, muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas (BRASIL, PCNs, 1998, p.37). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino Fundamental (LDB - 9394/96) tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente natural e social, compreensão do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Ainda de acordo com esses documentos, o uso das TICs deve ocorrer em todos os níveis de formação. Assim, as TICs assumem papel importante na formação de professor de LE, segundo (MASSETO, 2003) a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos as TICs como elemento importante na formação inicial do professor de LE e a sala de aula como ambiente para observação de interação com base na abordagem contextual em relação ao uso e apropriação destes elementos como objeto de interação cultural e social. A opção pela investigação no curso de Letras, mais especificamente a disciplina de laboratório de línguas oferecida no sexto e sétimo semestres do curso, baseia-se principalmente em virtude a proximidade de ingresso no mercado de trabalho e na importância privilegiar essa fase, pois segundo Vieira-Abrahão (1999), a formação inicial de professores ainda carece de contribuições na formação destes profissionais (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999).

Sendo assim, esta pesquisa se justifica pelo fato de poder contribuir para a formação e reflexão dos graduandos e também da professora responsável pela disciplina. Nesse sentido, analisar suas crenças facilita compreender como podem interferir no processo ensino e aprendizagem de língua estrangeira em relação ao uso das TICs, além de contribuir para futuras pesquisas na área de ensino de línguas estrangeiras e tecnologias.

1.2 Objetivo

O objetivo geral desta pesquisa está focado nas crenças dos graduandos e de uma professora em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), busca-se também, fazer um levantamento dessas crenças com base nos discurso e nas ações dos envolvidos junto as TICs. Pretende-se contribuir com atividades práticas com intuito de analisar possíveis mudanças no discurso e nas ações pedagógicas da professora e dos graduandos.

Portanto, para compreender estas relações e promover modificações, é necessário investigar as crenças inferidas do discurso e das ações dos participantes (BARCELOS, 2001).

1.3 Perguntas de pesquisa:

Com base nos objetivos as perguntas de pesquisa que nortearam a discussão são:

Quais as crenças dos graduandos e da professora em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de formação do professores de língua estrangeira?

Quais as possíveis modificações podem ser apontadas no discurso e nas ações dos participantes em relação ao uso das TICs a partir das atividades propostas?

1.4 Natureza e metodologia de pesquisa

Adotamos neste trabalho os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação de cunho qualitativo por julgar mais adequado neste contexto de pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos uma vez que o contato entre pesquisador e pesquisados dá-se de forma direta e cuja ênfase é no processo e não no produto.

Nessa perspectiva, foi preciso priorizar o trabalho durante as atividades de reflexão junto aos graduandos partindo de sua atuação sobre o meio.

Portanto, propõe-se uma metodologia para apropriação e construção de novos conhecimentos. Além disso, segundo Lüdke e André (1986), este tipo de investigação viabiliza ao pesquisador o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser analisada, envolve a obtenção de dados descritivos por meio da interação.

Nesse sentido, foram utilizados nessa pesquisa os seguintes instrumentos: questionários fechados aplicados juntos aos alunos e professora, entrevistas semi estruturadas, observação de aulas, gravações em áudio e vídeo de algumas aulas que julgamos necessárias, sessão de visionamento, registros em diários do pesquisador e autobiografia dos alunos.

1.5 Organização da dissertação

Esta exposição está organizada em quatro partes subsequentes a esta introdução, na qual é composta pela problematização, justificativa, objetivos, perguntas de pesquisa, bem como sua natureza.

A segunda parte é dedicada à metodologia adotada, ao contexto da pesquisa, aos participantes envolvidos, os instrumentos e aos procedimentos para coleta e análise dos dados.

Na terceira parte, são apresentados os fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa, subdivididos em três seções. Na primeira, um breve histórico sobre o curso de Letras no Brasil. Em seguida uma discussão sobre Informática na Educação e na formação pré-serviço de professores. Por fim, alguns conceitos sobre crenças e diferentes abordagens de estudo pertinentes à formação de professores buscando compreender sua relação com as TICs.

A análise dos dados compõe a quarta parte, nesta são discutidas as crenças dos participantes em contexto apresentado, bem como possíveis modificações das crenças em relação ao uso das TIC que podem ter sido influências pelas atividades propostas durante a disciplina.

Na quinta e última parte, são apresentadas as considerações finais em relação a todo o processo, suas contribuições sobre a compreensão das crenças em relação TICs na busca de possíveis mudanças.

Por fim, segue as referências bibliográficas que fundamentaram esta pesquisa, os apêndices, os modelos de questionário, modelos de entrevistas e entrevistas, autobiografias e outras informações relevantes.

2. Metodologia de Pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada é apresentada em seis seções, a primeira trata da natureza da pesquisa, a segunda apresenta a descrição do contexto, a terceira apresenta a disciplina Laboratório de Línguas, na quarta estão os participantes da pesquisa, a quinta seção traz os instrumentos para coleta de dados e por fim, os procedimentos utilizados para análise dos dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

Procuramos neste momento descrever nossa metodologia que deu suporte para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, adotamos os procedimentos metodológicos que orientam uma abordagem de pesquisa-ação de cunho qualitativo por julgar mais adequado neste contexto de pesquisa.

De acordo com André (1998), a abordagem qualitativa surge no final do século XIX e tem suas bases na pesquisa social uma vez que os métodos de investigação das ciências físicas e naturais, não são suficientes para compreender os fenômenos humanos e sociais. Para Bogdan e Biklen (1994) as pesquisas qualitativas pertenciam a

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos uma vez que o contato entre pesquisador e pesquisados dá-se de forma direta e cuja ênfase está no processo e não no produto.

Esta abordagem, também chamada de “naturalística” ou “naturalista” por alguns pesquisadores, busca em sua essência o estudo de fenômenos em seu

acontecer natural, pois não envolve manipulação de variáveis e também não tem caráter experimental (ANDRÉ, 1998, p. 17). Segundo a autora a pesquisa qualitativa busca: a) interpreta o comportamento humano da perspectiva dos participantes (professor, alunos e pesquisador); b) explora o ambiente naturalístico ou natural sem controlar variáveis; c) garante validade através de fontes de informação múltiplas (diários da pesquisadora, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, questionários e entrevistas); d) não procura generalizações além do contexto da pesquisa; e) tem o foco no processo e tem flexibilidade, ou seja, não apresenta ciclos lineares, mas fases flexíveis.

Segundo André (1998, p. 27), na abordagem qualitativa pode-se encontrar vários tipos de pesquisas como a etnográfica, de estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação. Dentre estas, destacamos a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica, por considerar grande parte das características deste trabalho.

Segundo Thiollent (2001), pesquisa-ação possibilita ao pesquisador desempenhar um papel ativo diante dos problemas encontrados durante o acompanhamento das aulas. Portanto, propõe-se uma metodologia de ensino e aprendizagem para apropriação e construção de novos conhecimentos para o professor. Além disso, de acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de investigação viabiliza ao pesquisador o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser analisada, envolve a obtenção de dados descritivos por meio da interação. Thiollent (2001) conclui:

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual pesquisador e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Desta forma, o pesquisador precisa trabalhar de modo cooperativo e participativo em sua investigação. Para André (1995), o professor enquanto sujeito de sua própria ação é produtor de conhecimento e deve refletir como se (re)apropriar do conhecimento para reconstruir sua prática docente. André (1995) comenta Martins (1989) em relação ao confronto entre formação acadêmica do professor e prática de sala de aula que gera uma “didática

prática” que envolve pressupostos que precisam ser analisados em profundidade.

Desta forma, buscamos enfoque no processo dos trabalhos desenvolvidos durante as aulas, pois não visávamos apenas resultados, mas a compreensão do comportamento dos envolvidos no processo em relação ao contexto o qual ocorrem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Os referidos autores destacam cinco características da investigação qualitativa: (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal para coleta de dados; (2) os dados coletados são descritivos; (3) o interesse do investigador centra-se, sobretudo nos processos; (4) a análise dos dados é feita pelo investigador de uma forma indutiva; (5) o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Nessa perspectiva, é preciso priorizar o trabalho durante as atividades junto aos graduandos e a professora.

Considerando que este trabalho envolve uma variedade de elementos a serem investigados, encontramos na pesquisa etnográfica bases metodológicas no sentido de analisar um conjunto de crenças e suas possíveis mudanças. Segundo Manzini (2003), para cumprir certos requisitos específicos da etnografia, é preciso longa permanência do pesquisador em campo, além do uso de categorias sociais na análise de dados. Contudo, com a intenção de investigar na formação do professor suas crenças em relação ao uso das TICs, a partir dos trabalhos realizados em sala de aula.

Por esse conceito os participantes da pesquisa representam uma função dentro de um domínio cultural mais abrangente, a escola, que por sua vez se constitui de outras unidades menores, como: eventos de sala de aula, atividades práticas, reunião de professores, reunião de diretores etc. Assim, quando discorreremos sobre o sentido de domínio cultural, buscamos dialogar com as ideias de Almeida Filho (1998) e Barcelos (1995) sobre a “cultura de aprender língua estrangeira”.

Nesse sentido, buscamos em Barcelos (2001) uma abordagem para investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas. A autora apresenta três abordagens, uma abordagem normativa que infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre

aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações (BARCELOS, 2001, p. 75).

Desta forma, buscamos formular as questões de investigação com base nesta terceira abordagem a qual orienta para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade em seu acontecer histórico. Isto é, a situação pesquisada não precisa ser criada artificialmente, pois esta abordagem considera o próprio acontecer como desenvolvimento de seu processo de criação.

Segundo André (1998) as técnicas de observação participante, entrevista e análise de documentos para coleta e análise de dados também são características da pesquisa etnográfica. Segundo a autora, a técnica de observação participante supõe que o pesquisador possui um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Já na entrevista, o pesquisador busca aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados e os documentos são utilizados para contextualizar o fenômeno e completar as informações coletadas. (ANDRÉ, 1998, p. 28).

Assim, tomamos como base uma metodologia de pesquisa-ação de cunho qualitativo com bases etnográficas para coleta de dados e a fim de obter informações dos participantes envolvidos nesta pesquisa acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira (FINK; KOSECOFF, 1985, apud GUNTHER, 1999, p. 231).

2.2 Descrição do Ambiente

Descrever o ambiente bem como os procedimentos de coleta de dados, naturalmente, não é uma tarefa fácil, pois envolve muitos fatores que interferem na descrição. O ambiente deve ser compreendido como espaço onde a interação entre os participantes e pesquisador torna-se um momento único. Desta forma, limitamos a apresentar alguns desses fatores que caracterizam este ambiente.

Com base nos autores e teorias que apontamos nas sessões anteriores, pretendo posicionar o pesquisador deste trabalho no ambiente de coleta de dados. Buscamos nos princípios éticos a base principal para realização desta investigação. Portanto, antes de percorrer os corredores da instituição e descrever um local físico, situações descontextualizadas e a interação desses elementos, apresentamos o projeto de pesquisa e o termo de consentimento (Apêndice A), pedimos autorização ao responsável pela instituição onde ocorreu esta pesquisa e também aos graduandos e professor envolvido. Salientamos ainda que esse trabalho está de acordo com as normas do comitê de ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp campus de Marília.

A coleta de dados ocorreu em uma fundação municipal de ensino superior, Faculdade de Tecnologia de Birigui (Fateb), localizada no município de Birigui, a noroeste do Estado de São Paulo.

Esta instituição foi criada através da Lei Municipal nº 2255 de 07 de maio de 1985, com o objetivo de implantar cursos superiores relacionados à área de produção calçadista e também de suporte tecnológico aos demais setores, visando à formação de mão-de-obra qualificada e desenvolvimento de tecnologias. Assim, foram criadas condições para o desenvolvimento dos dois primeiros cursos superiores da cidade sendo Administração de Empresas e Bacharel em Informática.

Em Setembro de 2000, foram protocolados projetos de dois novos cursos: Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Letras – Português/Inglês e Literaturas e Português / Espanhol e Literaturas. O curso de Letras foi aprovado por parecer CEE 123/03, publicado em D.O.E de 11/04/2003, homologado pela Secretaria da Educação em 23/04/2003, e instalado em 02/02/2004, sendo que este ano de 2009 forma-se a segunda turma do curso de Letras. O curso de Ciências Biológicas foi aprovado em primeira fase, mas não foi instalado até o presente momento por decisão da Mantenedora.

Atualmente a instituição possui seis cursos de formação superior sendo: três cursos em licenciatura: Matemática, Pedagogia, Letras e três cursos em Bacharel: Sistema de Informação, Administração de Empresas e Desenho Industrial respectivamente. Cabe lembrar que existem algumas turmas concluindo o curso de Bacharel em Informática.

O espaço geográfico desta instituição contabiliza dois campi, o primeiro e mais antigo, composto por quatro pavilhões. No primeiro há seis salas de aulas dedicadas ao curso de Letras, o segundo com mais seis salas de aulas dedicadas aos cursos de Matemática e Bacharel em Informática, o terceiro dedicado aos cursos de Sistema de Informação e Desenho Industrial, o qual possui uma marcenaria e o último aos cursos de Pedagogia e Administração de Empresas. Há também uma biblioteca que ocupa uma área total de 228 m², composta por duas salas de estudo e o restante do espaço destinado ao acervo de livros e publicações periódicas, área de estudo, área administrativa e área com computadores. Consta com um acervo de aproximadamente 12.300 obras (livros, dicionários, enciclopédias, catálogos, manuais, monografias, dissertações, teses, e materiais audiovisuais) e 7.000 fascículos de publicações periódicas.

Existe ainda um polo de informática o qual é composto por três Laboratórios de Informática composto por aproximadamente 30 computadores Windows XP 2003, projetor multimídia, fones de ouvidos, caixas de som individuais e uma coletiva, microfones além de alguns CD-ROM em cada laboratório. Há também um laboratório de fotografia, áudio e vídeo para uso comum.

O segundo campus é formado por mais três laboratórios de Informática, específico para os cursos de Desenho Industrial, Sistema de Informação e administração de Empresa.

2.3 Disciplina Laboratório de Línguas

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu em dois semestres letivos do curso de Letras. A grade curricular do curso de Letras da referida faculdade é composta pela disciplina Laboratório de Línguas, tal disciplina é ministrada para os graduandos das habilitações em línguas estrangeiras: Espanhol e Inglês. A disciplina é oferecida durante o sexto e sétimo semestre do curso e

ministrada para as duas habilitações juntas. Segue em anexo ementa da disciplina (Anexo A).

A coleta ocorreu junto à professora da disciplina e aos graduandos que iniciavam o sexto semestre do curso de Letras e os acompanhou até o final do sétimo semestre. Cronologicamente o primeiro semestre da disciplina teve seu início em 07 de agosto de 2008 e seu término em 04 de dezembro de 2008, já o segundo semestre iniciou em 10 de fevereiro de 2009 e término em 24 de junho de 2009.

Cada semestre da disciplina compõe 36 horas aulas sendo ministrada uma vez por semana, com duas horas aulas de duração, totalizando 72 horas no decorrer dos dois semestres.

As aulas podem ser ministradas na sala de aula ou no laboratório de informática descrito anteriormente de acordo com o interesse do professor. Esta disciplina é baseada nas orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que traz esta disciplina citada no currículo mínimo obrigatório para os cursos de Letras.

Ao contrário do que se imaginam, as velhas cabines dos laboratórios de línguas estrangeiras foram substituídas por computadores de última geração, mas suas práticas continuam sendo conduzidas de maneira dogmática. Esta disciplina busca romper com as barreiras impostas pelo ensino pautado na gramática, busca na interação com o outro e com as tecnologias suporte para formação profissional e aprendizagem da língua alvo.

2.4 Participantes da pesquisa

Os participantes envolvidos nesta pesquisa são 16 graduandos do curso superior em Letras e a professora que ministrou as aulas de laboratório de línguas. A seguir apresentamos os participantes separadamente.

2.4.1 Alunos

Os graduandos participantes desta pesquisa são treze mulheres sendo duas alunas reprovadas na disciplina, conta ainda com a participação de três homens. Dos dezesseis graduandos quatorze optaram pela habilitação em Língua Espanhola e apenas dois em Língua Inglesa.

Os graduandos que participaram da pesquisa possuem idades variadas entre vinte e dois anos a quarenta anos de idade, possuem diferentes domínios culturais, sociais e econômicos. Alguns participantes terminaram o ensino médio e imediatamente ingressaram no curso superior, outros estava há mais de 15 anos sem estudar. Contudo, não podemos deixar de lembrar que são pais de famílias, são mães, filhos, trabalhadores, são estudantes brasileiros em busca de sua formação ou talvez em busca do simples desejo, o sonho de ser professor.

Cabe esclarecer que na grade curricular do curso de Letras a no primeiro semestre do curso a disciplina Introdução a Informática com duração de 36 horas aula. Embora, esta disciplina faça parte da grade curricular alguns graduandos têm dificuldade em manusear o computador. Podemos comprovar este fato tanto nas respostas das entrevistas, quanto dos questionários. Por isso, elaboramos e oferecemos aos graduandos um mini-curso “Informática da Comunidade”, além de atividades a pedido da professora, as quais apresentarão no item 2.5.6.

2.4.2 Professor

Com o intuito de contextualizar os participantes desta pesquisa, buscamos conhecer a professora da disciplina laboratório de línguas. Para tanto, aplicamos um questionário inicial para levantamento de dados preliminares, durante os semestres realizamos uma entrevista, aplicamos uma autobiografia além da observação das aulas, a fim de levantar as crenças no discurso da professora.

Com estes instrumentos foi possível levantar a formação da professora observada, a mesma cursou ensino fundamental e médio em uma escola

pública localizada no interior do Estado de São Paulo, cidade esta em que mora e trabalha atualmente (2010). Em 2002 concluiu curso de Letras licenciatura plena em Português/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) câmpus de Assis. No ano seguinte iniciou um curso de especialização na mesma instituição em que se graduou, a mesma realizou ainda alguns cursos de aperfeiçoamento em língua espanhola no Uruguai e Argentina. No primeiro semestre de 2009 iniciou seu curso de mestrado em literatura comparada em língua espanhola pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) câmpus de Três Lagoas.

A referida professora leciona acerca de oito anos ministrando as disciplina de língua portuguesa em uma escola pública e língua espanhola em um colégio particular e escolas de idiomas. Além disso, leciona a quatro anos na Faculdade de Tecnologia de Birigui (FATEB) instituição onde foi realizado este trabalho de pesquisa, ministrando as disciplina de língua espanhola, lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e a disciplina de laboratório de línguas.

2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Pesquisas qualitativas exigem um tratamento diferenciado em relação aos instrumentos e procedimentos para coleta de dados. De acordo com Romanelli (1998), Silverman (2000) entre outros, é necessário manter longa permanência do pesquisador no ambiente pesquisado. Sendo assim, a coleta de dados ocorreu em dois semestres letivos o qual teve início em agosto de 2008 e término em julho de 2009.

A coleta de dados ocorreu durante os dois semestres da disciplina laboratório de línguas, primeiro buscamos levantar as crenças dos graduandos e da professora a partir do discurso e das ações dos participantes em relação às tecnologias de informação e comunicação no processo de formação de professor de LE, mais especificamente com o computador e seus recursos como *Internet*. Também, buscamos observar possíveis mudanças das crenças

no decorrer dos dois semestres, sobretudo após algumas atividades propostas em conjunto com a professora do grupo.

Durante os dois semestres em que a disciplina foi ministrada foram aplicados nos participantes da pesquisa os seguintes instrumentos e procedimentos para coleta de dados: questionários com perguntas fechadas e abertas, entrevistas semi estruturadas, autobiografias e uma sessão de visionamento. As notas de campo, observação de aulas, gravações de aulas em áudio e vídeo buscam obter dados da prática dos envolvidos em sala de aula.

Elaboramos também, a pedido da professora, algumas atividades práticas e desenvolvidas junto aos graduandos e são apresentadas aqui como instrumentos de coletas de dados, pois foi possível observar mudanças no discurso e nas ações dos participantes. Outros instrumentos também foram utilizados para acompanhamento das atividades realizadas tanto em sala de aula quanto no laboratório de informática.

2.5.1 Questionário

Segundo Vieira-Abrahão (2006) um questionário pode conter perguntas fechadas e abertas. Para Günther (1999), o questionário utilizado como instrumento na coleta de dados, pode ser definido como um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas busca sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informações bibliográficas (GÜNTHER, 1999, p. 232).

Neste trabalho, utilizamos também como método para levantamento de dados um *survey*, termo em inglês para questionário com perguntas fechadas, pois este permite coletar informação de pessoas acerca de suas ideias, planos, bem como origem social, educacionais e financeiros (FINK; KOSECOFF, 1985, apud Gunther, 1999).

O questionário foi elaborado com a ferramenta *Google docs* publicado pelo site da Google em 21 de agosto de 2008 no seguinte endereço eletrônico <http://spreadsheets.google.com/embeddedform?key=phLuGjHnEbVN>

[nbv4yBWemag](#) (último acesso dia 14/05/2010) (Apêndice B). Com esse, buscando levar alguns dados preliminares que julgamos necessários. Dos dezesseis graduandos que participaram da pesquisa apenas um aluno não respondeu o questionário.

2.5.2 Entrevistas

O uso de entrevistas destaca-se na coleta de dados, pois permite aos respondentes expressarem livremente, bem como decidirem o que dizer e como fazê-lo (Manzini, 2003, p. 23). Desta forma, foi organizado um roteiro de entrevista semi-estruturada, composto por questões abertas como ferramentas para coleta de dados e organizadas em categorias temáticas (Manzini, 2003).

Nesta pesquisa foram realizadas duas entrevistas com a proposta de coletar dados. A primeira entrevista ocorreu na segunda quinzena de junho de 2008, antes de iniciar o primeiro semestre da disciplina Laboratório de Línguas, pois buscávamos levantar as crenças dos participantes em relação às TICs, sobretudo em relação ao computador, suas ferramentas e aplicativos. Uma segunda entrevista foi aplicada em julho e agosto de 2009 após o término do segundo semestre da disciplina. Esta buscou verificar o desenvolvimento dos alunos e possíveis mudanças das crenças em relação à formação dos graduandos frente às TICs.

A escolha pela entrevista semi-estruturada se deu pela necessidade de buscar maiores informações que possibilitam ao graduando relatar sobre suas expectativas em relação ao curso, sua formação profissional e sua relação com as TICs, mas, sobretudo, possibilita ao pesquisador observar nesses dados fatores que estão intrinsecamente relacionados à sua formação sociocultural.

Rea & Parker (2000), alertam que o pesquisador deve estar familiarizado com a população a ser pesquisada em termos de escolha de palavras, expressões coloquiais e do jargão a ser usado nas perguntas. Nesse sentido, os participantes da pesquisa representam uma função dentro de um domínio cultural mais abrangente, a escola, que por sua vez se constitui de outras

unidades menores, como: eventos de sala de aula, reuniões de pais, reunião de professores, reunião de diretores etc.

Considerando que este trabalho envolve uma variedade de elementos a serem investigados, optou-se por entrevistas a fim de verificar as crenças e analisar suas possíveis mudanças em relação ao uso das TICs durante a disciplina de Laboratório de Línguas, onde os dados coletados foram utilizados como instrumentos para análise, pois segundo Romanelli (1998) no

decorrer da entrevista, não é apenas o pesquisador que penetra na existência do outro; também este avalia o interlocutor e constrói uma imagem dele, atribuindo-lhe uma identidade. (ROMANELLI, 1998, p. 126).

Assim, foi elaborado um roteiro piloto de entrevista semi-estruturada (Apêndice C) com o intuito de testar o roteiro, submetemos o mesmo à análise de três juízes a fim de verificar falhas ou lacunas no instrumento que possibilitariam dar dupla interpretação dos assuntos abordados nas questões, conseqüentemente, deturparia as respostas (Manzini, 1990/1991). Após a análise e verificação do roteiro pelos juízes, aplicamos a entrevista teste em dois alunos do quinto semestre do curso de Letras sendo um graduando em língua inglesa e outro em língua espanhola.

Desta forma, para chegar ao roteiro definitivo da entrevista (Apêndice D), foi necessário ter claro a proposta do tema do projeto e somente após da aplicação da entrevista piloto e definida as questões e aplicamos a entrevista nos outros alunos. Cabe esclarecer que dos dezesseis graduando apenas um não deu entrevista.

No entanto, para a aplicação deste instrumento de coleta de dados, foi necessário que os participantes autorizassem a gravação da entrevista concordando com os itens presentes no termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) para que pudéssemos gravá-las em áudio. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas de acordo com os procedimentos apontados por Marcuschi (1986) (Apêndice E).

Assim, a escolha pela entrevista semi-estruturada se deu pela necessidade de buscar maiores informações que possibilitassem aos graduando e a professora relatarem sobre suas expectativas em relação ao

curso, sua formação profissional e sobre os aspectos lingüísticos comunicativos.

2.5.3 Autobiografias

Além das entrevistas e da observação participante, muitos dados podem ser obtidos de maneira menos formal, pois segundo Gil (1996), análise qualitativa depende de fatores tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos e os pressupostos teóricos que norteiam a investigação.

Assim, após o período de observação, pedimos aos graduandos que redigissem uma autobiografia na busca de averiguar fatos que marcaram sua vida em relação à língua estrangeira. Este objeto de coleta foi baseado na proposta de Johnson (1999) e aplicado em 30 de junho de 2009.

De acordo com Johnson (1999), traçamos algumas orientações para a realização da autobiografia (Apêndice F), abordamos alguns assuntos que versavam sobre experiências na vida escolar, aulas que julgavam boas ou ruins, o que seria uma boa aula, buscou também levantar temas sobre a relação dos participantes com as TICs, com o computador e aspectos que acreditam que favorecem ou dificultam o uso das TICs em sala de aula. Dos dezesseis alunos, oito redigiram a autobiografia.

2.5.4 Sessão de Visionamento

Segundo Viera-Abrahão (2006) é chamado de sessão de visionamento o momento em que o pesquisador trás para o grupo pesquisado uma gravação em vídeo de um momento importante do grupo para que possam observar e refletir sobre suas ações e discursos a respeito de um determinado assunto ou situação.

Neste trabalho foi utilizada uma sessão de visionamento, nela buscamos mostrar aos participantes uma das aulas observadas e gravações em vídeo com o intuito de instigar o graduando sobre suas próprias ações e gerar possíveis reflexões acerca das mesmas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A realização desta sessão de visionamento ocorreu dia 06 de maio de 2009, nesta apresentamos uma aula gravada em vídeo no dia 10 de março de 2009, nela os graduandos apresentaram uma atividade que versava sobre a realização de planos de aulas cujo tema era: “Aula de língua estrangeira para turmas iniciais ou intermediárias”. Esta atividade é apresentada com mais detalhes no item 2.5.6.2 – Elaboração de um Plano de aula.

Para realização desta gravação, seguimos as orientações de Vieira-Abrahão (2006, p.227) a respeito de gravações para sessão de visionamento as quais compõem: a) obtenção de permissão para a filmagem de todos os participantes e responsáveis por menores; b) consideração de dados obtidos por esse instrumento após total familiarização entre pesquisador e informantes. Portanto, nossa gravação só ocorreu após oito meses de trabalho junto aos participantes, com autorização de todos e participação da professora responsável pelo grupo.

Nesta sessão os participantes puderam observar suas práticas em sala de aula, pois ao apresentar seus planos os graduandos vivenciaram momentos de prática em sala de aula como professores. Esta sessão de visionamento também foi gravada em vídeo com intuito de garantir maiores informações sobre este momento, sobre os comentários da professora da disciplina e dos próprios graduandos em relação a sua atuação como professor. Portanto, sessões de visionamento possibilitam aos participantes momentos de reflexão sobre seu discurso e suas práticas.

2.5.5 Observação de aulas

Segundo Vieira-Abrahão (2006) existe dois tipos de observação, há a observação participante e a não participante. Na primeira existe interferência direta ou indireta do pesquisador, já na segunda observação não-participante o

papel do pesquisador é observar e registrar suas impressões mantendo-se distante dos participantes da pesquisa. Assim, consideramos que este trabalho enquadra-se na primeira proposta de observação.

No decorrer do segundo semestre de 2008 foram observadas 36 aulas com duração de cinquenta minutos cada aula. As aulas foram ministradas as quintas-feiras das 21h00min horas até as 22h40min. Já no primeiro semestre de 2009 também foram observadas as 36 aulas de cinquenta minutos cada. Entretanto, as dez primeiras aulas foram ministradas as terças-feiras das 19h00min horas às 20h50min. O restante das aulas foi ministrado às quartas-feiras das 21h00min horas às 22h40min.

A seguir elaboramos duas tabelas uma por semestre para apresentar o cronograma das aulas da professora observadas pelo pesquisador. O cronograma conta também com as atividades elaboradas pelo pesquisador em conjunto com a professora responsável. As atividades foram elaboradas a pedido da professora e também por alguns graduandos visto que tinham necessidade de compreender melhor as TICs

Cronograma das aulas observadas no segundo semestre de 2008			
Agosto	Dia	Aula/Duração	Tópicos das aulas
	07/08/08	1 e 2 total de 120'	Aula acerca dos instrumentos oferecidos pela rede e busca de cursos grátis de línguas. A professora justificou a presença do pesquisador em sala e o mesmo apresentou esta proposta de trabalho
	14/08/08	3 e 4 total de 120'	Atividade de áudio para pronúncia, fonética e fonologia de vocábulos e frases.
	21/08/08	5 e 6 total de 120'	Aplicação do questionário pela ferramenta <i>Google docs</i> Busca na internet de cursos grátis em espanhol e inglês. Início do curso via <i>on line</i> . (Curso elaborada pelo pesquisador e pela professora.)
	28/08/08	7 e 8 total de 120'	Realização do curso <i>on line</i> .
Setembro	04/09/08	9 e 10 total de 120'	Realização do curso <i>on line</i> .
	11/09/08	11 e 12 total de 120'	Realização do curso <i>on line</i> e avaliação do curso.
	18/09/08	13 e 14 total de 120'	Pesquisa critica sobre a obra " <i>El Lazarillo de Tormes</i> " e " <i>Romeo e Julieta</i> ". Elaboração de uma apresentação em <i>Power point</i> e vídeos para apresentação na semana cultural.
	25/09/08	15 e 16 total de 120'	Elaboração da apresentação em <i>Power point</i> e vídeos para apresentação na semana cultural.

Outubro	02/10/08	17 e 18 total de 120'	Preparação para prova, revisão dos tempos verbais e pronúncia.
	09/10/08	19 e 20 total de 120'	Avaliação regimental.
	16/10/08	21 e 22 total de 120'	Pesquisa sobre Educação a Distancia e sobre <i>e-learning</i> e cursos superiores que oferecem esta modalidade, avaliação destes cursos.
	23/10/08	23 e 24 total de 120'	Investigação e preparação de um seminário sobre a cultura de países de língua espanhola e inglesa para apresentação na "Semana Cultural" organizada pela coordenação da faculdade.
	30/10/08	25 e 26 total de 120'	Prática oral para apresentação do seminário na "Semana Cultural".
Novembro	06/11/08	27 e 28 total de 120'	Semana Cultural – Formação cultural do professor. Apresentação das atividades.
	13/11/08	29 e 30 total de 120'	Discussão sobre as TICs como apoio para compreensão auditiva como elemento de formação do professor.
	20/11/08	31 e 32 total de 120'	Atividade de áudio – <i>e-book</i> , interpretação de histórias literárias.
	27/11/08	33 e 34 total de 120'	Finalização das atividades do <i>e-book</i> .
Dezembro	04/12/08	35 e 36 total de 120'	Avaliação regimental final.

Quadro 1: Cronograma das aulas observadas no segundo semestre de 2008

Cronograma das aulas observadas no primeiro semestre de 2009			
	Dia	Aula / Duração	Tópicos das aulas
Fevereiro	10/02/09	36 e 38 total de 120'	Primeira aula: Compreensão auditiva dos textos: os alunos deveriam selecionar texto, ouvir-los e fazer um relatório. Segunda aula: Busca de sites para elaboração de planos de aulas para nível inicial e intermediário. Uso de internet.
	17/02/09	39 e 40 total de 120'	Trabalho para resolução de exercícios de fonética e fonologia. Seleção de temas para os planos de aulas de língua.
Março	03/03/09	41 e 42 total de 120'	Atividades gramatical, textual e áudio preparatório para prova D.E.L.E e TOEFL, nível Intermediário uso de internet.
	10/03/09	43 e 44 total de 120'	Exposição em sala de aula dos planos de aula de espanhol para alunos iniciantes e intermediários.
	17/03/09	45 e 46 total de 120'	Compreensão auditiva, exercícios variados de fonética e fonologia preparatórios para D.E.L.E. e TOEFL.
	24/03/09	47 e 48 total de 120'	Pesquisa gramatical realizada na internet Espanhol: www.estudarespanhol.com.br Inglês: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/
	31/03/09	49 e 50 total de 120'	Continuação da atividade anterior. Professora fez avaliação das atividades com áudio e escrita.
Abril	07/04/09	51 e 52 total de 120'	Trabalho de compreensão auditiva por meio de CD e depois por vídeo em DVD.
	14/04/09	53 e 54 total de	Avaliação regimental

		120'	
	28/04/09	55 e 56 total de 120'	Exercício oral e de escuta preparatório para o D.E.L.E e TOEFL com uso de CD e texto escrito.
Maio	06/05/09	57 e 58 total de 120'	Sessão de Visionamento com os graduando sobre os planos de aulas apresentadas no dia 10/03.
	13/05/09	59 e 60 total de 120'	Compreensão auditiva e de leitura de atividades na internet pré-selecionadas pela professora.
	20/05/09	61 e 62 total de 120'	Trabalho sobre as habilidade e competências de compreensão auditiva e de expressão escrita.
	27/05/09	63 e 64 total de 120'	Atividade de escrita de compreensão de áudio sobre textos em e-book.
Junho	03/06/09	65 e 66 total de 120'	Exercício na internet de compreensão auditiva e escrita dos textos em e-book.
	10/06/09	67 e 68 total de 120'	Algumas atividades de áudio e de gramática desenvolvidas na internet para preparação da prova.
	17/06/09	69 e 70 total de 120'	Avaliação regimental final
	24/06/09	71 e 72 total de 120'	Prova D.E.L.E – Nível intermediário.

Quadro 2: Cronograma das aulas observadas no primeiro semestre de 2009

2.5.6 Atividades propostas

As atividades realizadas durante a disciplina foram elaboradas pela professora responsável pela disciplina. Entretanto, elaboramos algumas atividades em conjunto com a professora. Outras atividades foram elaboradas e aplicadas pelo pesquisador com autorização da professora. A seguir apresentaremos estas atividades com maiores detalhes.

2.5.6.1 Mini-curso “Informática da Comunidade”

Logo no início desta investigação, notamos que as tecnologias, mais especificamente o computador era para alguns alunos objeto que causava pavor “verdadeiro pânico mesmo” (aluno “V” entrevista realizada em 31/07/08). Encontramos falas semelhantes a esta em outras entrevistas, entretanto, de

acordo com o questionário (Apêndice B) respondido pelos graduandos obtivemos repostas divergentes e que podem ser comprovadas pela observação do pesquisador nas práticas dos graduandos. Este curso foi elaborado com o propósito de oferecer aos graduando um pouco mais de segurança no manuseio do computador, suas ferramentas, bem como os recursos da internet. No entanto, para realização do mesmo, foi necessário autorização da coordenação e da direção da instituição.

A duração deste mini-curso foi de 10 horas aulas ministradas durante cinco sábados, de 13 de setembro a 11 de outubro de 2008, das 14 horas às 16 horas. Os encontros aconteciam no laboratório de Informática da própria faculdade equipado com 30 computadores. Participaram deste desta atividade 18 alunos sendo 10 alunos do curso de Letras e 08 alunos do curso de Pedagogia.

É preciso esclarecer que esta atividade foi oferecida para auxiliar os graduandos nas dificuldades que tinham em operar a máquina. Desta forma, sugerimos aos participantes que trabalhassem em duplas e escolhessem um tema de interesse comum para desenvolvermos durante os encontros e apresentado no último encontro.

As duplas utilizavam ferramentas de busca na internet, ferramentas operacionais do *Windows Explore*, *Power Point*, editor de texto entre outros. Nosso objetivo era oferecer oportunidades de uso efetivo tanto das ferramentas que o computador oferece quanto dos recursos disponibilizados pela internet.

De forma geral, buscamos em nossos encontros atentar para as dificuldades que os participantes tinham em relação ao uso da máquina. Assim, nossos encontros não eram apenas para coleta de dados, embora, conscientes de que ocorreram interferências nas relações de uso com a máquina.

2.5.6.2 - Uma experiência *On_line*

O sonho e o desejo de ser professor talvez seja a resposta para esta proposta de trabalho, pois ser professor em meio a uma revolução tecnológica exige compreender uma nova geração de leitores digitais e também de

excluídos digitais. Contudo, com a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no sistema educacional há quem evite ou reduza seu uso na suposição de que prejudica o processo ensino/aprendizagem, talvez devido à falta de infra-estrutura tecnológica que muitas escolas enfrentam, mas, sobretudo pela falta de formação inicial e/ou contínua do professor em como lidar com as TICs.

Desta forma, o professor sente-se inseguro, indeciso na preparação de aulas e naturalmente exclui o uso desses recursos em sala de aula, conseqüentemente distancia-se de uma realidade que é inevitável. Portanto, pelo fato de muitos professores desconhecem as possibilidades que estes recursos podem ofertar tanto para o educador quanto para o educando, este trabalho tem como objetivo oferecer aos graduandos oportunidade de realizar um curso *on line* na formação inicial de professores de línguas estrangeiras (LE) frente às TICs. No entanto, almejar mudanças de crenças, significa identificar pressupostos ou motivos que levam o graduando ao uso ou não das TICs.

No Brasil no que diz respeito à formação e crenças, destacam-se autores como Vieira Abrahão (2005), Almeida Filho (1998); Barcelos, (2001), para estes, crenças está relacionada à cultura de aprender e ensinar línguas. Para tanto, foi elaborado e oferecido aos graduandos do sexto semestre do curso de Letras um curso *on line*.

Esta atividade foi desenvolvida junto à professora da disciplina, pois a mesma preocupada em oferecer aos graduandos a oportunidade de utilizar esse recurso, nos pediu sugestões na elaboração da proposta. Sugerimos um levantamento de cursos *on_line* oferecidos gratuitamente em *sites* da internet para familiarização da ferramenta, tivemos como base o site <http://br.geocities.com/mariangelanorte> elaborado pela professora Mariangela Braga. Após levantamento, seleção do curso e inscrição os alunos deveriam realizar as atividades propostas.

A realização do curso teve duração de oito horas aulas, iniciou em 21 de agosto de 2008 e terminou em 11 de setembro de 2008. A disciplina laboratório de língua é ministrada sempre em aulas duplas. Portanto, o primeiro dia (21/08/2008) foi para levantamento e seleção do curso e os outros três para desenvolvimento do curso.

Para acompanhamento das atividades realizadas durante o curso, foi proposto aos graduandos a elaboração de um “Diário Virtual” (Apendice G). Nossa intenção inicial era que os alunos criassem um *blog* para publicar suas impressões, dúvidas, questionamentos em relação à experiência de realizar um curso desta modalidade. Entretanto, atendendo aos pedidos dos graduandos, pois alegavam terem dificuldades em postar os textos no *blog*, sugerimos um “Diário Virtual” para que os registros das atividades fossem realizados, assim os participantes utilizaram o programa *Microsoft Office Word* (2003) para realizar seus registros.

Este trabalho buscou integrar pesquisa e ensino na formação inicial além de oferecer meios para o desenvolvimento linguístico e comunicativo do professor de LE. Nessa perspectiva, foi preciso priorizar o trabalho durante as atividades junto aos graduandos.

Os dados coletados representam que a realização do curso corroborou para formação inicial, bem como a interação dos graduandos em relação ao uso das TICs. De acordo com os relatos, a experiência foi desafiadora, mas fundamental para que pudessem aprimorar sua formação. Contudo, com todas as dificuldades encontradas pelos alunos pode-se constatar uma mudança nas crenças. Naturalmente, este trabalho não limita nem esgota as análises dos resultados.

2.5.6.2 – Elaboração de um Plano de aula

Com o intuito de oferecer aos graduandos a oportunidade de por em prática seus conhecimentos em relação à língua estrangeira e em relação ao uso das TICs, foi sugerido à professora do grupo uma atividade cuja proposta era a elaboração de um plano de aula sobre o tema: “Aula de língua estrangeira para turmas iniciais ou intermediárias”, nela buscávamos observar quais recursos tecnológicos os alunos utilizariam no plano de aula.

Esta atividade foi apresentada a professora que gentilmente aceitou, em dezembro de 2008 para que a mesma pudesse inserir em seu planejamento semestral. Esta atividade foi realizada em dois momentos, o primeiro ocorreu

em 10 de fevereiro de 2009, neste a professora apresentou a proposta aos alunos que aceitaram com muito entusiasmo, a mesma orientou os alunos em seus planos. O segundo momento foi à apresentação dos planos de aulas que ocorreu em 10 de março de 2009.

Aproveitamos a oportunidade para gravar em vídeo a apresentação dos planos para realização da sessão de visionamento. Entretanto, cabe lembrar que a aula foi gravada com a devida autorização dos alunos e da professora.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos para análise de dados adotados nesta pesquisa estão voltados para a triangulação das informações que surgiram a partir dos instrumentos de coleta como questionário, entrevistas gravadas, autobiografias, gravações de aulas e observação feitas pelo do pesquisador, as quais foram focadas na interação dos participantes com as TICs.

Primeiro fizemos uma reunião com a professora responsável pela disciplina para apresentar nossa proposta de pesquisa. Depois, aplicamos as entrevistas que possibilitaram dois momentos para coleta de dados. A primeira entrevista realizada em junho de 2008 que possibilitou levantar as crenças dos participantes (alunos e professora) nos discurso em relação às TICs. O segundo momento de entrevistas foi realizado em junho e agosto de 2009 e só ocorreu após a realização dos dois semestres da disciplina laboratório de línguas. Neste momento, buscamos identificar no discurso dos graduandos possíveis mudanças nas crenças em relação às TICs.

O questionário possibilitou levantar informações gerais sobre os participantes (alunos e professora) (questionário aplicado junto à professora apêndice H) e sobre o uso cotidiano que fazem das TICs. Os dados levantados nos questionários e na primeira entrevista forneceram informações para elaborarmos as atividades, para a segunda entrevistas e base para observação das aulas.

As atividades propostas ofereceram oportunidades práticas aos graduandos para sua formação, fato que pode alterar as crenças dos

participantes tanto no discurso quanto nas práticas. Desta forma, as observações das aulas possibilitaram mapear as crenças dos graduandos a respeito da prática pedagógica, tendo como base sua interação com as TICs e possibilitou observar as crenças da professora durante sua prática pedagógica.

Por fim, a sessão de visionamento e as autobiografias possibilitaram também, informações a respeito do discurso dos participantes e nelas buscamos identificar possíveis mudanças nas crenças dos participantes.

Assim, os instrumentos foram analisados em conjunto a fim de verificar se a ocorrência que surgia em um instrumento aparecia em outros também para que fossem agrupados em categorias temáticas (Manzini, 2003). Assim, ao agrupar as informações em categorias temáticas foi possível analisar e triangular os dados de modo que pudessem responder nossas perguntas de pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo buscamos discutir as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente será apresentado um perfil histórico do curso de Letras. Apresentamos um pouco da história da Informática na Educação. Em seguida passo pela formação do professor de língua estrangeira buscando na pedagogia dos métodos a base teórica para discutir a relação entre mídias, educação e formação de professores. Por fim, os diferentes conceitos sobre crenças trazidas na literatura recente, suas diferentes abordagens pertinentes à formação de professores e sua relação com as TICs.

3.1 Histórico do curso de Letras

Faz-se necessário traçar um breve perfil histórico do curso de Licenciatura em Letras. A primeira lei que estabeleceu o currículo mínimo foi aprovada em 19 de outubro de 1962, cujo artigo primeiro trazia:

O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial: (1) Língua Portuguesa; (2) Literatura Portuguesa; (3) Literatura Brasileira; (4) Língua Latina; (5) Linguística; (6) Três matérias escolhidas dentre as seguintes: a) Cultura Brasileira; b) Teoria da Literatura; c) Uma língua estrangeira moderna; d) Literatura correspondente a língua escolhida; e) Literatura Latina; f) Filologia Românica; g) Língua Grega; h) Literatura Grega (apud Paiva, 2005, p. 245)

Dessa forma, língua estrangeira entrava no papel das línguas optativas, tinha um papel secundário. Nesse momento não havia prática pedagógica, pensava-se numa perspectiva conteudista.

De acordo com Paiva (2005, p. 346) apenas a partir de 1969 foram introduzidas as matérias pedagógicas, sendo obrigatória a Prática de Ensino. Esse currículo vigorou por aproximadamente 34 anos e influencia, ainda, até

hoje os cursos de Letras. Durante todo esse período a prática em Língua Estrangeira, ficava a cargo dos pedagogos.

A preocupação com a qualidade dos cursos de licenciatura começa a ser alvo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na década de noventa, o qual elaborou a Lei no. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1996 com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi abolida a obrigatoriedade de currículos mínimos, surgindo no lugar às diretrizes curriculares, seguindo os seguintes princípios, objetivos e metas.

Princípios:

- Liberdade na composição de carga horária e na especificação nas unidades de estudos a serem ministradas;
- Incentivar uma sólida formação geral, permitindo vários tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento fora do ambiente escolar;
- Articular a teoria com a prática (valorização da pesquisa individual e coletiva).

Objetivos e Metas:

- Autonomia na definição dos currículos (etapa de formação inicial do professor em um processo contínuo);
- Carga horária mínima (flexibilização do tempo de acordo com a disponibilidade do aluno);
- Aperfeiçoar a estruturação modular (oferta de cursos seqüenciais);
- Contemplar orientações para atividades de estágio (incentivar habilidades, competências fora do ambiente escolar);
- Contribuir para a inovação do projeto pedagógico.

As diretrizes aprovadas em 03 de abril de 2001 afirmam que os cursos de graduação em Letras, deverão ter estruturas flexíveis. O professor tem duplo papel de ser responsável pelos conteúdos e função de orientador, influenciando na qualidade de formação do aluno.

Paiva (2005) relata sobre os domínios mínimos que os profissionais em Letras devem ter múltiplas competências em relação ao uso da(s) língua(s) materna e estrangeira, para atuarem como professores, pesquisadores, críticos, literários, tradutores e intérpretes.

Os currículos eram organizados de forma tradicional, sem coerência entre objetivos e o perfil do egresso. Havia uma bibliografia desatualizada, a teoria não dialogava com a prática e a metodologia era centrada nos professores (WIDDONSON, 1979. p.22). No entanto, a partir de fevereiro de 2004, as licenciaturas passaram para 2800 horas, sendo 400 horas para prática; 400 de estágio supervisionado que deve funcionar como uma instância de formação pré-serviço e continuada; 1800 horas de conteúdos curriculares e 200 horas para atividades acadêmico-científico-cultural (PAIVA, 2005. p. 352).

Um dos pontos reformulados refere-se ao item três do artigo 43 para educação superior que busca:

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (LDB, 1996. p. 17).

Por esta legislação, compreendemos que as tecnologias são frutos do desenvolvimento científico e não objeto para desenvolvimento social. Já com a reformulação dos currículos para os cursos de licenciatura, a legislação prevê o preparo do professor para utilização de novas tecnologias de informação e comunicação bem como a articulação com projetos na formação pré-serviço e continuada, com orientação e acompanhamento sistemáticos (PAIVA, 2005 p.352).

As tecnologias para o ensino à distância também é tema discutido na formação do professor, de acordo com a portaria nº. 2.253 do MEC de 18 de outubro de 2001 presumem que o ensino pode ser ministrado por meio de

método não presencial com base na Lei nº. 9.394, de 1996 o qual não poderá ultrapassar vinte por cento do tempo previsto do respectivo currículo.

Outro documento redigido e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) prevê também a criação de salas ambientes para prática de ensino (licenciatura em Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras); Laboratório de multimídia/línguas; Laboratório de Informática para todas as habilidades e Laboratório de tradução e interpretação. Assim, concordamos com a criação de laboratórios tecnológicos para prática de línguas, mas salientamos ainda que seja preciso atentar para formação inicial dos professores para lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

3.1.2 Visão histórica da informática na educação

Historicamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) permaneceram por muito tempo restrito ao universo militar ou aos grandes centros universitários. O tema informática era assunto para poucos e a sua massificação frente à sociedade, começou a aparecer sob a forma de oportunidade para uma maior qualificação e conseqüentemente mais oportunidades no mercado de trabalho (MORAES, 2006).

Neste cenário, a tendência tecnicista adotada pelo governo brasileiro, em sua grande parte, foi resultado de pressões externas para a aquisição de softwares educativos, produtos estes de uma ideologia mercadológica que excluía o caráter educacional e “propiciou a base de sustentação política apenas dos atores diretamente ou indiretamente ligados que se beneficiam com os bens que a informática proporciona, afastando do processo os que dela não são proprietários, material e culturalmente” (MORAES, 2006. P. 37).

Em meio a um cenário caótico, de confronto entre vários setores da sociedade, o início das políticas de informática no Brasil é marcado oficialmente pela determinação do governo brasileiro de criar uma reserva de mercado para as indústrias nacionais de aparelhos ligados à informática, mas essa luta vem

do vislumbamento da Marinha na construção de um computador nacional (OLIVEIRA, 1997).

As políticas de informática em nosso país estavam subordinadas ao Conselho de Segurança Nacional e a interesses estrangeiros e econômicos, o governo brasileiro, timidamente, ofereceu alguns programas voltados para a integração e disseminação da informática no sistema educacional como o Programa FORMAR (1986) que buscava formar professores e técnicos para atuar na rede de ensino, o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE tinha como referencial pedagógico a teoria construtivista de Piaget, já os programas GÊNESE e EUREKA (MORAES, 2006), buscavam uma perspectiva histórica baseada na teoria de Vigotsky. O Projeto EDUCOM, segundo (Oliveira, 1997), tinha como objetivo desenvolver pesquisas multidisciplinares voltadas para o processo ensino-aprendizagem, este culminou no PROINFO. Entretanto, Moraes (2006) discorre sobre esses projetos como uma formação aligeirada e descontinuada em relação ao projeto político pedagógico.

Mesmo com a criação dos programas de capacitação ou de formação de agentes catalisadores da Informática Educativa o sistema educacional não conseguia integrar em suas práticas as orientações estabelecidas pelos documentos oficiais referente à informática no sistema educacional (OLIVEIRA, 1997).

Muitos dos programas vigentes atingiam uma pequena parcela dos professores das escolas e deixava de lado a formação inicial do graduando das áreas do magistério. Assim, nossa preocupação está focada nesse grupo de profissionais que estão na transição entre graduandos e futuros professores.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), o formando deve ter domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos ensino/aprendizagem, dos métodos e técnicas pedagógicas para a transposição dos conhecimentos, deve também, compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, além de fazer uso de novas tecnologias (GIMENEZ, 2005).

Contudo, concluímos que os cursos superiores de magistério ainda estão atrelados aos grilhões de uma política que assumiu superficialmente as tecnologias de informação e comunicação. Paralelo a isso, as TICs continuam

sua expansão histórico social e a comunidade escolar continua em busca do tempo perdido.

3.1.3 Informática na educação: tipos de abordagem

Nesta seção, discutiremos sobre a inclusão da informática na educação e suas diferentes abordagens, que apresenta paralelamente à história da política educacional no Brasil.

Com a expansão da produção industrial de massa, conseqüentemente veio à expansão econômica e social, que marcou o século XX. Já o século XXI é marcado pela sociedade da informação e comunicação e por transformações decorrentes dos avanços tecnológicos. Dessa forma, Gomes (2002) atenta que as novas demandas da sociedade, então, passam a exigir da escola a formação de cidadão preparado para conviver na sociedade do conhecimento e da tecnologia (GOMES, 2002, p. 119).

Antes de discorrer sobre as diferentes abordagens, é preciso situar a informática na educação no contexto Brasileiro e no mundo, posto que sua disseminação influencie a sociedade nos diferentes setores, entre eles, destacamos a educação em especial.

No cenário internacional as primeiras experiências na educação que utilizaram o computador, ocorrem tão logo este começou a ser comercializado, por volta da década de cinqüenta. Em 1958 foi utilizado como máquina de ensinar, no Centro de Pesquisa Watson da IBM e na Universidade de Illions – Coodinated Science Laboratory (RALSTON e MEEK 1976, p. 272 apud VALENTE, 1999, p. 1).

No Brasil, a informática na educação, como muito bem salienta Moraes (2006), apresenta-se sobre a influência dos interesses sociais e políticos, sobre os interesses internacionais implícitos nos diversos programas criados no decorrer deste último século. Trata-se de um processo de semiformação cultural que objetiva muito mais a publicidade e a disseminação de interesses de grandes corporações do que a formação crítica e reflexiva do indivíduo.

Para Gomes (2002), a utilização de novos recursos não deve ser encarada como uma novidade, mas como uma possibilidade para que alunos e professores assumam o papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento. Assim, como Valente, essa visão elimina o uso do computador para ensinar conteúdos de ciência da computação ou “alfabetização” em informática. (VALENTE, 1999, p. 2).

O termo “informática na educação”, apresentado pelo autor, refere-se à inserção do computador no processo ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares em todos os níveis e modalidade de educação. (VALENTE, 1999, p. 1).

Nesse sentido, Gomes (2002) aponta que as relações de interação entre computador e os recursos das tecnologias de informação e comunicação a ele associados podem ocorrer de duas maneiras:

1. para tornar mais fáceis as rotinas de ensinar e aprender; neste caso o computador é empregado como máquina de ensinar e repetindo os mesmo esquemas do *ensino tradicional*
2. como organizador de ambientes de aprendizagem em que os alunos são encorajados a resolver situações-problema e o professor é capaz de identificar e respeitar o estilo de pensamento de cada um, ao mesmo tempo em que os convida a refletirem sobre o seu pensar (pensamento reflexivo); (GOMES, 2002, p. 123)

Assim, no primeiro item, o uso do computador é compreendido como objeto de transposição da lousa e giz para a tela do computador (BELLONI, 2002), ou seja, uma tentativa ensinar que repete o mesmo modelo do ensino tradicional (VALENTE, 1999, p. 1).

Já no segundo, a necessidade de um ensino inovador fica clara a posição do professor como suporte na interação aluno-objeto, este deixa de ser o foco das atividades e passa a ser mediador na busca de um processo reflexivo. Dessa forma, compreendemos este item como elemento fundamental na formação inicial do professor.

Gomes (2002) salienta que, a utilização de novos recursos não deve ser encarada apenas como uma novidade, mas como uma possibilidade para

que alunos e professores assumam o papel de sujeito crítico, criativos e construtores de seu próprio conhecimento sobre o objeto.

No entanto, é possível encontrar na sociedade muita resistência em relação à informática, sobretudo no sistema educacional. Encontramos em Valente (1993, p. 24), três posições ou visões quanto há introdução de uma nova tecnologia na sociedade como: a) Visão Indiferente; b) Visão Cética e c) Visão Otimista.

3.1.3.1 Visões da tecnologia

Na sociedade da informação, o uso das tecnologias muitas vezes é compreendido como a solução para todos os problemas, modernidade e desenvolvimento, por outro lado pode também, ser compreendido como um elemento de exclusão social, uma forma de maquiagem os problemas da sociedade, sobretudo educacional. Nesse sentido, Valente (1993) discorre sobre esses paradigmas na perspectiva da sociedade sobre o uso das tecnologias e propõe três categorias as quais o autor classifica como visão social sobre as TICs. Assim a sociedade pode assumir visões diferenciadas em relação ao uso das TICs na educação, sendo assim, encontramos as visões indiferente, cética e otimista, as quais serão apresentadas a seguir.

1. Visão Indiferente ou apatia de algumas pessoas em relação às tecnologias;
2. Visão cética – argumento baseado na pobreza da escola, na desumanização, computador como máquina fria, dificuldade de adaptação dos gestores escolares (VALENTE, 1993, p.24).

De fato, é preciso melhorar muito mais que o aspecto físico da escola, valorizar o salário do professor, é preciso valorizar a educação. No entanto, as mudanças que buscamos neste trabalho, exige do sujeito um saber pensar, um saber crítico, capaz de acompanhar as mudanças da sociedade, para isso é preciso mudanças nas práticas pedagógicas.

Quanto ao receio que o professor tem de ser substituído só acontecerá se o “instrucionismo” perpetuar, assim haverá vantagens econômicas para que isso ocorra. Quanto à preocupação com a formação do indivíduo diante de uma máquina fria, vale frisar que isso tem relação com o estilo de vida e a personalidade do usuário. O maior desafio é a mudança de postura frente à rejeição e ao desconhecido.

3. Visão otimista – essa visão é gerada por razões pouco fundamentadas, podendo causar frustração. Os argumentos mais comuns: modismo, o computador fará parte de nossa vida; o computador é um meio didático; motiva e desperta a curiosidade no aluno; desenvolver o raciocínio ou possibilitar resolução de problemas (razão mais nobre, mas difícil na prática) (VALENTE, 1993, p. 25).

Nessa visão, encontramos situações tão problemáticas quanto nas duas primeiras visões apresentadas pelo autor, pois nesta última, observamos que as TICs, sobretudo o computador são vistos como solução para todos os problemas educacionais, são creditados nestes recursos expectativas de grande êxito. Entretanto, muitas vezes nossas expectativas não são superadas e as TICs são sacrificadas por sua ineficiência, no entanto, não bastam apenas mudanças físicas e tecnológicas, é preciso que haja mudanças de paradigmas, na postura do professor frente às TICs, caso contrário a escola e os professores permanecerão como sempre.

Nesse sentido, caminhamos em busca de um processo de transformação nos paradigmas, mudanças de foco, ou seja, do ensino para a aprendizagem com foco na construção do conhecimento, e não o conhecimento pela instrução. Trata-se da transformação do paradigma instrucionista para o paradigma construcionista, como descrito por Papert (VALENTE, 1993, p. 29), também em Valente (1999) e Gomes (2002).

3.1.3.2 Abordagem Instrucionista e Construcionista

Para Gomes (2002) as tecnologias podem ser utilizadas a partir de dessas duas concepções antagônicas que se definem por dois modelos ou abordagens de uso.

- Abordagem Instrucionista: uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino
- Abordagem Construcionista: o computador deixa de ser uma máquina que entrega informações e passa a criar um ambiente para a construção do conhecimento por parte do aluno.

Gomes (2002 p. 127) discute o modelo instrucionista apresentado por Papert (1985), pressupondo que a aprendizagem melhora de acordo com o aperfeiçoamento do ensino.

No modelo construcionista, a construção de novos conhecimentos ocorre num processo cíclico que pressupõe descrição-execução-reflexão-depuração de ideias, neste ciclo aluno transmite idéias, o computador executa o programa proposto, traz um resultado sobre o qual o aluno reflete, considerando sobre o que pretendia inicialmente e o que produziu; a reflexão poderá acarretar a não modificação do programa ou a depuração do mesmo na busca da solução de uma situação-problema desafiadora, cujo conteúdo seja significativo para quem aprende. (VALENTE, 1993).

Para Valente (1993, p. 33) no modelo construcionista o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou programa de computador. Neste modelo de abordagem, encontramos as seguintes modalidades de uso das tecnologias, modalidades estas discutidas por Valente (1999) e também por Gomes (2002):

- Programação ativa: possibilita ao aluno trabalhar em ambientes abertos, onde ele pode propor e resolver um projeto de seu interesse (programar um *software*, por exemplo) (VALENTE, 1999, p. 128).

Valente (1999, p. 73) salienta quatro subcategorias:

- a) descrição e resolução do problema;
- b) execução dessa descrição pelo computador;
- c) reflexão sobre o que foi produzido pelo computador;
- d) depuração dos conhecimentos por intermédio da busca de novas informações ou do pensar.

- Robótica pedagógica: pode ser definida como construção de artefatos concretos, manipuláveis, controlados por programas de computador, com a utilização dos mesmos princípios da robótica industrial (VALENTE, 1999; GOMES, 2002, p. 129).

- Sistemas de autoria: os *softwares* de autoria são chamados “abertos” porque permitem a construção de materiais utilizando recursos multimídia (textos, hipertextos, sons, imagens, animações), possibilitando ao professor e ao aluno a utilização tanto para a construção de um material instrucional como para a programação de jogos, robótica, *homepages*, jornais virtuais, etc.

- Ambientes telemáticos: permite a integração de computadores em rede, ampliados pela utilização da Internet, para o acesso e a produção de textos, imagens, sons, animação e vídeo como o Teleduc, *Moodle*, *Google docs* etc.

- Modelagem e simulações: programas computacionais que permitem “criar” situações reais ou hipotéticas para estudar/analisar um determinado fenômeno.

- Solução de problemas: essa modalidade permite que o aluno, além de resolver determinado problema relacionado com a área e conteúdo de estudo, utilize programas de computador para chegar a um resultado.

O modelo ou abordagem construcionista numa postura fundamentada nas teorias sócio interacionista da psicologia cognitiva em razão de uma interação aluno-objeto mediada pelo professor que tem papel fundamental no processo educacional (VALENTE, 1993, p. 31).

Na relação educação – computador há necessidade de um mediador para intervir e mediar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), definida por Vygotsky (1988) como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução de problema independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problema sob auxílio do adulto ou em colaboração com colegas mais capazes”. Nesse sentido é importante observar o nível de desenvolvimento do aluno para que a intervenção na ZPD se torne efetiva.

Gomes (2002, p. 124) discute Vygotsky no sentido de que existe uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, uma inter-relação entre fatores biológicos e interação social, pelo qual se destaca a linguagem para o

desenvolvimento humano. De acordo com Mello (2003), o homem humaniza-se à medida que se apropria de suas qualidades humanas durante o processo de interação social com o outro ou com o objeto, resultado de uma construção histórica social que vem realizando para apropriação de suas qualidades humanas.

Assim, a construção de ambientes de aprendizagem, baseados no modelo construcionista de Papert, aliado mediação dos desafios e informações pelo professor podem levar a construção de conhecimento e a mudanças na educação. As práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articulada.

Valente (1993, p. 25) afirma que a possibilidade de sucesso está em se considerar os professores não apenas como executores do projeto, responsáveis pela utilização dos computadores e consumidores dos materiais e programas escolhidos pelos idealizadores do projeto, mas principalmente como parceiros na concepção de todo o trabalho. Além disso, os docentes devem ser formados adequadamente para poder desenvolver e avaliar os resultados desses projetos.

3.1.3.3 Abordagem por ciclos ou espiral

A informática aplicada à educação merece atenção especial no que se refere ao tratamento dado e a forma de utilização desta tecnologia em sala de aula. A mediação e a construção do conhecimento tendo os computadores como ferramentas auxiliaadoras é um desafio a ser encarado pelos professores. Valente (2002) aponta a idéia de ciclo, onde a interação com o computador apresenta características que são importantes na aprendizagem, que é entendida como um processo de construir novos conhecimentos, nesse sentido que se caracteriza a realização do ciclo de ações “descrição-execução-reflexão-depuração”.

O exemplo mais concreto desta proposta se baseia na utilização da linguagem Logo, linguagem que possibilita a construção do conhecimento

baseado na interação entre homem, máquina, problema e resposta. Nesta modalidade temos o computador como ferramenta, VALENTE (1993) dá ênfase às linguagens de programação, em especial o LOGO Gráfico que propicia um ambiente de aprendizagem baseado na resolução de problemas.

O LOGO é uma Linguagem de Programação desenvolvida no Massachusetts Institut of Technology (MIT), Boston EUA, pelo professor Seymour Papert no final da década de 60 e início de 70. Em seu aspecto computacional, apresenta uma linguagem que consiste em comandos simples. No Logo, tanto o processo de aquisição da linguagem quanto à representação de idéias sobre seu uso ocorrem simultaneamente. No entanto, é importante entender que a programação LOGO possibilita muito mais do que representação de ideias, pois estas são executadas pela máquina que produzem um resultado e quando confrontado com a ideia original é possível aprimorar ou (re)construir novos conhecimentos.

O computador, no paradigma construcionista, deve ser usado como ferramenta que facilita a descrição, reflexão e depuração de idéias. Isso é conseguido quando o computador é usado na atividade de programação, ainda mais efetivamente, quando a linguagem apresenta características do LOGO Gráfico (VALENTE, 1993, p. 42).

Nesta modalidade, o computador não é mais instrumento que ensina os alunos, mas uma ferramenta com a qual o aluno se desenvolve. Assim, são possíveis mudanças conceituais para construções de novos conhecimentos, ou seja, por meio da reflexão vai se refinando o conceito em questão. No entanto, a reflexão para construção de novos conhecimentos não ocorre de forma solitária, nesse sentido é preciso atuação efetiva do professor para mudanças do paradigma educacional.

[...] o professor é o principal ator de qualquer processo de mudança na escola. Para que haja mudanças na qualidade do ensino é necessário que ele perceba com clareza suas concepções sobre a educação, o que acha significativo para melhorar esse processo, e só então analise de que modo as diversas tecnologias poderão auxiliá-lo. (Gomes, 2002. p.125)

Por outro lado, a ideia de ciclo é limitada, pois mesmo as ações sendo cíclicas e repetitivas, a cada realização de um ciclo as construções são sempre

crescentes. Portanto, a ideia mais adequada para explicar o processo mental da aprendizagem é uma espiral.

A abordagem em espiral, usada para a compreensão do modo como o computador pode auxiliar a aprendizagem como também permite separar certas ações e entendê-las de modo mais amplo, dando abertura para entendimento de que o processo não é apenas cognitivo, mas sofre influências emocionais e sociais, por exemplo.

Finalmente, salientamos que o professor é o ator principal de qualquer processo de mudança na escola, na medida em que as escolhas dos recursos e das modalidades a serem utilizados explicitam suas concepções teóricas e metodológicas sobre a educação e os processos de ensino-aprendizagem.

3.2 Formação de professores:

De acordo com o pedagogo inglês Lawrence Stenhouse o qual defendia que o professor deveria pesquisar a sua própria prática e transformar a sala de aula em laboratório, o professor é produtor de seus próprios pensamentos, metodologias e práticas pedagógicas.

As pesquisas em formação de professores no Brasil têm seus estudos concentrados principalmente nos cursos de Pedagogia e Letras, este por sua vez, passa ter preocupação com a formação inicial e contínua do professor.

A educação se alia à Sociologia, Antropologia, Filosofia, Economia e Pedagogia, gerando estudos que caminhavam para a superação das análises reprodutivistas aceitando o caráter contraditório da educação.

Os cursos de formação de professores para séries iniciais passam para os Institutos Superiores de Educação, mas estes não desenvolviam pesquisa, apenas ensino. Posteriormente, esta formação fica a cargo das universidades e começam a ocorrer mudanças nos currículos dos cursos de magistério. Nesse período, houve a percepção da necessidade de se fazer pesquisa da prática com ênfase nos estágios e nas pesquisas qualitativas.

A relevância das pesquisas em formação de professores, mais especificamente professores de línguas, no contexto brasileiro inicia-se por

volta da década de noventa com estudos de Moita Lopes (1996); Almeida Filho (1999); Gimenez (2002), no cenário internacional com Wallace (1991); Richards e Lockhart (1994); Zeichner e Liston (1996); Richards (1998); estes estudos têm sido de fundamental importância para as pesquisas voltadas ao ensino de língua estrangeira (LE) sob a ótica do professor e sua formação (inicial ou em serviço) além da preocupação na construção de um referencial de formação que leve em conta a identidade dos contextos sociais brasileiros (BARCELOS, 2000).

A formação de professores enquadra-se basicamente em duas grandes tendências sendo uma Pós-Positivista e outra Pós-Weberiano (PAIVA, 2005), a primeira de indícios behaviorista que transformou-se, predominantemente, em cognitiva. No entanto, a prática educativa não pode ser apenas técnica pedagógica. A prática pedagógica é uma práxis e não uma técnica. Investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar práticas pedagógicas.

Outra tendência designada como Pós-Weberiano (PAIVA, 2005) cuja crise esta no pensamento e na concepção dos sistemas educativos como unidades coerentes e racionais. O professor acaba agindo conforme a demanda do mercado, pois segundo Max Weber, um alemão considerado um dos fundadores da sociologia, quem manda não é a ciência e sim o consumidor (SACRISTAN, 1996).

Desta forma, a ênfase está na perspectiva técnica, o modelo positivista *Top-down* (Zeichner, 2003), ou seja, de cima para baixo sem atentar para as necessidades do grupo, sem reflexão. Assim, a formação reflexiva, mesmo que inerente ao ser humano, não está presente nos movimentos educativos, pois começa a ser tema de discussão a partir dos anos noventa, inicialmente discutida por Schon (1983) que aponta para valorização da experiência e da reflexão na experiência, ou seja, a reflexão sobre a ação que configura um conhecimento prático e também a prática na formação de professores (prática refletida) para uma melhor compreensão das questões e problemas de sala de aula.

3.2.1 Conceito de método

O ensino de língua estrangeira ocorre em diferentes lugares cada qual com suas peculiaridades contextuais, históricas, sociais e econômicas, neste percurso nos apoiamos no conceito de método como uma mudança de foco a caminho de uma abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1998; 1997; 2005).

Em busca de compreender os conceitos de método e abordagem de ensino, percorremos diferentes explicações sobre o assunto. Assim, tomamos como ponto de partida a definição de Edward Anthony (1963), a respeito do conceito de método como um plano global para a apresentação ordenada do material lingüístico, baseado em uma abordagem selecionada. (1963, apud BROWN, 2002, p. 09, tradução nossa)¹.

Também em Brown (2002), Richards e Rodgers (1998) encontramos metáforas sobre o conceito de método como um guarda-chuva, pois o termo engloba planejamentos, procedimentos e abordagens. (1986, apud BROWN, 2002, p.09, tradução nossa).²

Nesses caminhos, encontramos o conceito de método o qual Prabhu advoga no sentido de que não há um melhor método *“there is no best method”* (PRABHU, 1990, p. 161), para o autor método é um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula e conjunto de teoria, crença, ou conceito plausível que informe estas atividades. O referido autor fundamenta-se em três bases para interpretação do termo:

Interpretação do termo método: (a) diferentes métodos são melhores em diferentes contextos de ensino; (b) todos os métodos são parcialmente verdadeiro ou válido; (c) noção de métodos bons ou ruins está em seu próprio desvio (PRABHU, 1990, p. 161, nossa tradução)³.

¹ Method is an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach.(Anthony, 1963, apud Brown, 2002, p. 9).

² Method was an umbrella term to capture redefined approaches, designs, and procedures (1986, apud Brown, 2002, p.09).

³ . Interpretation of the term method: (a) that different methods are best for different teaching contexts; (b) that all methods are partially true or valid; and (c) that the notion of good and bad methods is itself misguided. (PRABHU, 1990, p.161).

a) os diferentes métodos são melhores em diferentes contextos de ensino, ou seja, tudo depende de quem é o receptor, as circunstâncias, o propósito, a situação social, a organização educacional, os fatores relacionados com o professor, os fatores relacionados com alunos. O importante não é qual método adotar, mas como desenvolver procedimentos e atividades que permitirão que os objetivos do programa sejam atendidos (RICHARDS, 1985, p.42; PRABHU, 1990, p. 165). Observamos que há uma busca por percepções pedagógicas diferenciadas, pois somente quando podemos mostrar o relacionamento entre um fator contextual e uma decisão metodológica é o fator contextual se torna significativo para pedagogia.

b) todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos. O ecletismo na linguagem pedagógica, a busca por diferentes métodos (ou partes deles = atividades/procedimentos) podem ser usados no mesmo contexto, segundo Prabhu (1990) nenhum método representa toda a verdade, mas verdades parciais. A combinação criteriosa de verdades parciais representa uma via de mão dupla em relação a um método novo ou diferente. No entanto, a simples combinação sem critérios não constitui um método;

c) a noção de métodos bons ou ruins está em seu próprio desvio. Uma grande discussão que gira em torno dos métodos está na necessidade de como medir os resultados da aprendizagem. Muitos métodos focam seu êxito na quantidade de conteúdo e segundo o autor, quanto mais objetiva for a avaliação, menos provável é que ela avalie a aprendizagem da qualidade desejada e vice versa (PRABHU, 1990, p.170).

O relacionamento entre o ensino e aprendizagem se torna cada vez menos direta quando se compreende a língua como uma habilidade implícita de um desenvolvimento interno (entendimento subjetivo). Uma comparação avaliativa de diferentes métodos chama por uma objetividade e especificidade de relação causa-efeito que pode ser suposta como irracional no campo da pedagogia de línguas e que pode reduzir o ensino a uma rotina específica e fiel, um ritual pedagógico;

Nesse sentido Brown (2002) apresenta quatro elementos na discussão, os quais justificam que podem ser as causas do falecimento dos métodos, pois segundo o autor os métodos são:

- Muito prescritivos, supondo muito do contexto antes mesmo dele ser identificado.
- Geralmente, os métodos são totalmente evidentes no começo. Quando o primeiro estágio do curso de línguas está em andamento, ele fica imperceptível e assim continua nos estágios posteriores.
- Acreditava-se que os métodos podiam ser testados empiricamente por quantificações científicas para determinar qual era o melhor.
- Os métodos são cheios de “conhecimento carregado”, ou seja, eles se tornam veículos do imperialismo lingüístico. (p. 10)

Assim, na busca pelo melhor método, encontramos em Almeida Filho (2005, p.32-33) dois caminhos para aprender a ensinar uma nova língua: (1) o caminho do método em treinamento, que busca a adotar sempre o melhor e mais moderno método de ensino, em sua maioria um híbrido de métodos; (2) o caminho da abordagem em reflexão, esta busca caracterizar as concepções entre língua/linguagem, língua estrangeira/ nova língua, concepções de aprender e de ensinar línguas, a busca de explicação sobre o porquê se ensina da maneira como se ensina. Ainda de acordo com o autor

A exaustão do método como modelo de ensino, de formação de professores e de pesquisa conhecida amplamente nos anos 90 abriu espaço para o interesse na abordagem como ordem superior e mais abstrata no âmbito do ensino de línguas (Almeida Filho, 2005, p. 62).

Assim, concluímos que a noção de método para os autores acima relacionados possui em sua essência bases conceituais comuns sobre a linguagem humana. Concordamos com Almeida Filho (1998), que esse nível de *abordagem de ensino*, é uma espécie de filosofia capaz de orientar as operações globais do ensino de língua. Nesse sentido, o método ideal deixou de ser preocupação principal e a abordagem foi tomando espaço por volta da década de setenta.

Em seguida, faremos um breve percurso por alguns métodos de ensino de línguas, especialmente na abordagem comunicativa.

3.2.2 Alguns tipos de Métodos

Dentre muitos métodos como: Método da Gramática-tradução, Método Direto, Abordagem Natural, Método Audiolingual, Método Silencioso, Sugestopedia, Métodos Comunicativos, Aprendizagem Comunicativa da Língua, Abordagem Oral, Ensino Situacional da Língua, Resposta Física Total, destacamos alguns deles para discutir o conceito de linguagem e de aprendizagem de forma geral. Dessa forma, buscamos apresentar uma visão geral dos diferentes métodos e por fim na abordagem comunicativa.

Iniciamos com o método da Gramática e Tradução, no qual as aulas são totalmente centradas no professor, ou seja, pedagogia centrada no professor (COSTA, 1987), no qual a aprendizagem aparece como sinônimo da habilidade de traduzir e enfatiza a memorização, bem como o conhecimento e aplicação de regras gramaticais.

O Método da Reforma, o qual surge em meados do séc. XIX, a Revolução Industrial e a Reforma trouxeram a necessidade de comunicação entre as nações. Sua principal modificação foi a noção de que aprender uma língua estrangeira vai além do aprendizado da forma, para incluir também o conteúdo (apud: RICHARDS e RODGERS, 1986, p.5).

Maximilian Berliz (1853-1921) foi o maior difusor do Método Direto, que busca o conceito de aprendizagem, o aluno não tem um papel passivo como no Método da Tradução posto que interagisse com o professor que segue um plano de aula e respeita o passo do aluno. Ao contrario de tópicos gramaticais, busca o contexto físico e social é o ponto de referência para a organização do conteúdo apresentado. O estudo era basicamente metalinguístico, pois buscava explicar a língua pela própria língua, ou seja, introduzir novos tópicos gramaticais.

O conceito do método Audiolingual de origem behaviorista implica em que o aprendizado se dá por repetição, reforço e memorização. O professor funciona como o modelo na língua em estudo como centro no processo de ensino e aprendizagem. Neste modelo, a aprendizagem de uma LE deve

considerar a estrutura da língua nativa e permite a comparação entre elas. A concepção lingüística deste método esta centrada na habilidade de *falar*.

Já as abordagens cognitivas com o Método Silencioso e a *Sugestopedia*, tem sua difusão no início dos anos 60, o lingüista Noam Chomsky afirma que a aquisição de uma língua é resultado da formação de regras ao invés da formação de hábitos. Chomsky acredita que o falante ativa elementos cognitivos de modo a potencializar os processos de pensamento na aquisição da regra e na percepção de que essa aquisição está ocorrendo, ou seja, a aquisição envolve elementos cognitivos e metacognitivos.

Tanto o Método Silencioso como a *Suggestopedia* se relacionam com a pedagogia de projetos pela importância dada a fatores psico-afetivos, do ambiente e do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, além de partilharem da crença de que a interação e a participação são fatores intervenientes na situação educacional da escola.

Após este breve percurso sobre alguns métodos de ensino de línguas, dedicamos atenção especial para abordagem comunicativa.

3.2.3 Abordagem Comunicativa

O movimento comunicativo tem suas origens a partir de teóricos funcionalistas da Escola de Praga e da Tradição Britânica. A Escola de Praga dedicou-se ao estudo da morfologia e da fonologia. Foram feitos alguns estudos destacando estes movimentos e suas funções. Muitos autores identificam as necessidades comunicativas, outros destacam as competências comunicativas, mas todos a fim de utilizar um discurso expressivo como ponto inicial para uma análise linguística.

Por volta de 1972 a Tradição Britânica apontava para David Wilkins, linguista britânico, que escreveu um documento preliminar como base para desenvolver currículos comunicativos no ensino de línguas. A rápida aceitação dessas ideias consolidou a proposta de um ensino mais comunicativo, Abordagem Comunicativa (2005).

Canale e Swain (1980) classificam a instrução gramatical em quatro competências comunicativas: (a) Competência Sociolingüística, visa compreensão e produção da língua em diferentes contextos sociolingüísticos; (b) Competência Discursiva, cujo objetivo esta na capacidade de combinar formas gramaticais e significado com propósito de construir um texto escrito ou falado, ou seja, na capacidade de elaboração de um discurso coerente e coeso; (c) Competência Gramatical, determina o domínio do código lingüístico verbal utilizado na formação das palavras, na formação de períodos, na pronúncia ou na ortografia e semântica; (d) Competência estratégica, visa estratégias para compensar problemas de comunicação.

Segundo Hymes (1976) a teoria linguística está preocupada com um falante ideal, em uma comunidade de fala homogênea, que conhece a língua perfeitamente que não é afetada pelas condições que não concernem a gramática como limitações de memória, distrações, turnos de atenção, interesse e erros (aleatórios ou característicos) quando aplicado no conhecimento da língua no momento da performance.

Hymes (1976) se apóia em Chomsky e sua gramática gerativista, dizendo que a linguística se divide em competência lingüística, ou seja, o conhecimento da estrutura da língua, número infinito de sentenças que cada falante ideal consegue traduzir e compreender. E também no desempenho lingüístico como processo de codificação e decodificação das mensagens de uso.

Porém, a teoria de Chomsky para o autor tem tido problema: Tal teoria de competência coloca os objetos ideais em abstração de suas características sócio-culturais. A aquisição da competência é vista como independente dos fatores sócio-culturais, exigindo apenas uma fala adequada ao ambiente.

A teoria da performance ou desempenho pode apresentar conteúdo sócio-cultural específico, porém ela está essencialmente preocupada com o subproduto psicológico da análise da gramática e não com a interação social.

Hymes prefere o uso da língua, tendo pouca preocupação gramatical, preocupando-se com a competência linguístico-comunicativa. A Competência e o desempenho para Hymes devem ser criticamente analisadas e revisadas levando em conta os fatores sócio-culturais, os quais Chomsky desconsidera.

Considerando-se que a Abordagem Comunicativa está estritamente ligada ao ensino de línguas, seu significado reflete no uso funcional e comunicativo, a fim de trabalhar a resistência do aprendiz e sensibilizá-lo em relação à aquisição da língua alvo. E, na tentativa de aproximar o ensino da língua estrangeira com o dia a dia dos alunos, é preciso buscar novas formas de trabalho que partem de outros pressupostos e principalmente que melhor se adaptem as expectativas dos aprendizes. Pois, sabe-se que o ensino de línguas através de regras gramaticais e exercícios de fixação não são suficientes para o aprendizado global da língua (ALMEIDA FILHO, 1998).

Vários autores têm desenvolvido teorias compatíveis com os princípios comunicativos e concordam que o objetivo de ensino de línguas estrangeiras para uso comunicativo (WIDDOWSON, 1978).

3.2.4 Abordagem reflexiva e a formação de professores

Após os anos oitenta, ressalta-se a importância do professor e da escola como possíveis promotores de mudanças. É neste mesmo período que começaram a surgir mais discussões acerca do professor reflexivo. O professor é visto e valorizado como produtor de conhecimentos e capaz de participar de projetos de reforma e reestruturação da escola, contrariamente às ideias de professor tecnicista característica dos anos 1970.

A abordagem reflexiva na formação de professores deve ser compreendida como a mais adequada para atender ao dinamismo e contextualização do trabalho de formação do professor autônomo, pois envolve o conceito de profissional em constante desenvolvimento, em formação e

responsável pelas conseqüências de seu agir educacional, podendo provocar mudanças em níveis cognitivos.

Segundo Schon (1983), o professor que orientar-se por esta linha de pensamento não deve se limitar à prática em si, mas também remeter às experiências passadas de sua vida enquanto aluno e enquanto professor. Portanto, compreender o ensino comprometido com interação real entre pessoas reais, mas que se encontra em momentos diferentes de sua trajetória de vida (ALVARENGA, 2004); este não deve encorajar o individualismo e o praticismo exagerado, mas realizar-se como um “processo coletivo, no qual a teoria pode oferecer aos professores perspectivas de análise e compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais (PIMENTA, 2002).

Segundo Zeichner (2001), por meio da educação que se supera ao transpor os níveis técnicos e práticos para atingir um nível crítico de reflexão que incorpora critérios éticos e morais no discurso e na ação prática, em busca de maior justiça social. Para o autor a reflexão é um catalisador para o desenvolvimento das competências implícitas, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional (ALMEIDA FILHO, 1999).

A partir dos anos 1990, principalmente após Nóvoa (1992), houve uma difusão dessas ideias e com elas vieram, também, às críticas as ideias de Schon e de Stenhouse como situações individualista de reflexão, a ausência de critérios para uma reflexão crítica, ênfase na prática da sala de aula esquecendo-se dos contextos maiores. O professor pode construir conhecimento a partir de sua prática, desde que reflita intencionalmente sobre ela com o suporte da teoria (PIMENTA, 2002).

No entanto, seguindo a perspectiva tecnicista positivista a escola resume-se a um espaço de transmissão de conhecimento, esta tenderia a desaparecer, sobretudo, diante dos avanços das novas tecnologias de comunicação e informação (TICs).

Portanto, implantar um processo de formação reflexiva é um processo complexo e gradativo que exige muita reflexão e aprofundamento teórico (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999), e passível de diversas interpretações (ZEICHNER, 2001; PIMENTA, 2002). A reflexão tem diferentes funções para professores em fase inicial de formação e em atuação: professores novatos são mais

dependentes de ideias e experiências externas, enquanto que professores experientes refletem em busca de uma mudança na própria prática. Segundo Abrahão (1999), a reflexão pode ser influenciada por um determinado referencial teórico e pela visão do supervisor de estágio sobre o tipo de profissional que deseja formar.

Tomando o curso de Letras e o referencial teórico, que provêm de diferentes disciplinas que, quase nunca se encontram, aumenta o abismo entre teoria e prática, na formação de um olhar crítico do professor em formação inicial (GIMENEZ, 2004). Os currículos em prática ainda enfatizam que a construção da identidade profissional dos futuros professores dá-se predominantemente por meio das disciplinas pedagógicas.

A ambiguidade de papéis no curso de Letras, reforçada pelas Diretrizes Curriculares (2002) leva muitos alunos, “futuros professores”, a não se enxergarem como tal, permanecendo por um bom tempo ainda como alunos. Logo, a busca por respostas prontas é muito comum na formação inicial, o que faz com que futuros professores sintam-se incomodados ao terem de encontrá-las por meio de um processo mais reflexivo.

Segundo Gimenez (2005), a nossa identidade está ligada à organização curricular, que não está voltada somente ao conhecimento e sim na nossa identidade. É importante na formação do professor um projeto político-pedagógico para que a formação teórica e prática possam iniciar nos primeiros semestres do curso. Assim, é possível formar bons profissionais, na medida em que vamos moldando ou desafiando sua identidade com a linguagem, sua visão de mundo, com o que querem ser.

A formação inicial deve ser embasada em atividades de caráter reflexivo, sem o qual a prática de professores pode estagnar ou reduzir-se à reprodução de ações pedagógicas. Os professores formadores também precisam ser avaliados a partir de outros olhares, no curso de formação, pois a expectativa de que tudo tem que dar certo é substituído pela singularidade de cada interação (entendendo-se conflitos e situações imprevisíveis) no processo de ensino/aprendizagem.

Naturalmente, a prática de ensino se constitui de uma visão real de atividades reais em ambientes de aprendizagem e de uma contextualização virtual de reflexão sobre a ação construída pelos professores formadores

(VIEIRA-ABRAHÃO, 1999). A formação pré-serviço remete aos questionamentos sobre o papel da prática em relação aos conceitos teóricos e à vivência dos processos que fundamentam uma mudança da prática profissional.

Muitos pesquisadores, atualmente, têm apontado para o que evidencia numa mudança de paradigmas em relação à educação atual. Inicialmente, é preciso enxergar como nosso sistema educacional está engessado num sistema arcaico e totalmente falido, salvo exceções! As instituições culturais como escolas, igrejas, cursos de línguas, cursos preparatórios, os pais de alunos e alunos, independente da idade ou grau de escolaridade, muitas vezes os próprios professores mantêm arraigado valores culturais em relação à educação formal no que diz respeito ao tempo, espaço, conteúdo programático e naturalmente as avaliações.

A questão tempo é o maior problema para os professores uma vez que a indisciplina abocanha uma boa fatia do tempo. Já o conteúdo programático (a pergunta: Vai terminar o livro a tempo?) é mais importante para os pais, para os alunos e até mesmo para os próprios professores do que o próprio desenvolvimento lógico, intelectual e comunicativo quando lidamos com línguas estrangeiras.

Portanto, é necessário quebrar com esses paradigmas, respeitando os valores, naturalmente, as necessidades de cada grupo, mas, sobretudo modificando a prática do professor em sala de aula e a prática de ensino que aliado às novas tecnologias, oferecem meios que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências dos educando. De fato, podemos e devemos ter como aliado às tecnologias de Informação e comunicação (TICs), pois se referem à autonomia do professor para elaborar as aulas, para o estudante ao realizar as tarefas disciplinares e também para a realização de um projeto educacional além da potencialização de situações problemas. De acordo com Marinho (2001), computadores são mais que uma mudança física ou técnica, trata-se de uma mudança conceitual.

Hoje, tanto professor quanto aluno deve ser mais que simples transmissores e receptores de conteúdos ou informações, devem ser capazes de refletir sobre sua própria prática pedagógica em prol da sua própria aprendizagem, deve saber selecionar seu material e ao mesmo tempo ensinar

e aprender cooperativamente com as novas ferramentas tecnológicas e com os novos ambientes *on_line* de aprendizagem.

Receber informações e reproduzi-las é uma prática que deve ser substituída, pois, o profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de conhecimentos e ser acessível para compartilhá-los em grupo. Todavia, não podemos colocar nas mãos dos alunos muitas decisões a serem tomadas, pois a autonomia também precisa ser aprendida garantindo que as informações encontradas sejam de fontes fidedignas (MORAN, 2008).

Segundo Marinho (2001), esse tipo de atividade estimula a pesquisa e ainda possibilita ao professor e ao aluno refletir sobre pensamento crítico além de estimular a aprendizagem. Quando falamos de tecnologias na educação, nossos pensamentos percorrem uma linha que tem de um lado a oportunidade da inclusão de cidadãos brasileiros de diferentes localidades, culturas e condições sociais, que estão longe dos centros de excelência educativa, e por outro a massificação do ensino ameaça o trabalho dos professores.

Percorrendo a história da Educação consegue-se compreender que, é preciso pensar nos avanços tecnológicos como ferramentas que auxiliam tanto professores quanto alunos, em sala de aula ou mesmo em ambiente virtual de aprendizagem.

A análise da discussão sobre as relações entre educação e tecnologias da informação ocorreu em dois níveis distintos, porém estreitamente relacionados: o papel das tecnologias da informação no processo de socialização, por um lado, e no processo de aprendizagem, por outro.

Os juízos difundidos sobre essas duas dimensões da relação entre tecnologias e educação são opostos. Do ponto de vista da socialização, as tecnologias são recebidas como ameaça à democracia à formação das novas gerações, porque do ponto de vista do processo de aprendizagem é percebida utopicamente como a solução para todos os problemas de qualidade e cobertura da educação.

Nessas visões aparentemente opostas há uma evidente similaridade, baseada na suposição de que o papel ativo do processo de aprendizagem e socialização está nos agentes externos, neste caso nas tecnologias da

informação e nas suas mensagens, e não nos quadros de referência dos sujeitos, a partir dos quais são processadas as mensagens transmitidas através das tecnologias.

Com essa afirmação pode-se discutir a ideia de que as crenças em relação ao uso da máquina como um elemento de interação ainda não é visto com bons olhos por muitos, pois acredita-se que o professor é insubstituível. Por isso, discutimos as TICs como elemento inserido nas práticas pedagógicas do professor de forma efetiva.

Segundo Moran (2005), com o avanço tecnológico é possível atingir grande número de pessoas em grandes distâncias e o espaço físico é diferente do espaço virtual, ou seja, estamos longe fisicamente, mas não virtualmente.

Ainda de acordo com Moran (2005), é preciso pensar em novas formas de interação social, não apenas as formas antigas e convencionais, mas novos espaços e conseqüentemente nos ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, é propício lembrar que novas TICs, formas de comunicação e interação social não substituem as antigas formas, apenas viabilizam a necessidade de transmitir maior quantidade de informação num pequeno espaço de tempo. Por outro lado não podemos creditar aos meios de informação a responsabilidade de ensino e de aprendizagem, pois cabe ao professor conhecer, reconhecer, desconstruir e reconstruir as informações oferecidas pelas novas TICs (tecnologia de informação e comunicação) junto aos alunos, ou seja, essa interação presencial ou virtual. Portanto, as tecnologias não são a solução dos problemas de ensino e aprendizagem, apenas auxiliam tanto o educador quanto o educando na assimilação dos conteúdos trabalhos, diminui distâncias, além de oferecer uma flexibilidade de tempo maior do que os cursos presenciais. Esses são apenas instrumentos que oferecem meios para o desenvolvimento social e intelectual do aprendiz, seja este de qualquer idade ou grau de escolaridade. Naturalmente para um melhor aproveitamento das ferramentas que as novas tecnologias oferecem é preciso discernimento, clareza em relação ao uso por quem ensina e por quem é ensinado, ética pelos que usam, além de um pequeno esclarecimento intelectual para que a ferramenta possa ser manipulada de forma equilibrada e coerente.

3.2.5 Mídia, Educação e formação de professores

Nesta sociedade do futuro que se inicia agora, as máquinas 'inteligentes' povoarão cada vez mais o cotidiano e por conseqüência, o campo da educação. Esta sociedade povoada de máquinas "inteligentes" já existe, embora ainda esteja restrita a alguns "bolsões de alta tecnologia", ou seja, a grupos sociais vivendo em ambientes altamente tecnificados, utilizando com crescente intensidade computadores ligados em redes para trabalhar ou estudar, comunicar-se, para resolver problemas da vida cotidiana (BELLONI, 1999, p. 65).

O impacto do avanço tecnológico sobre os processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades) tem sido muito forte, embora percebido diferentemente pelos indivíduos e estudado a partir de diferentes abordagens (BELLONI, 2001, p. 7).

A passagem das "máquinas de ensinar" para as "máquinas inteligentes" ocorreu em todos os setores e esferas da vida social, no trabalho, no lazer e, sobretudo na educação pública ou privada.

Por razões como estas, diferentes pesquisadores vêm estudando a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, também chamadas de Mídia-educação e Comunicação educacional (BELLONI, 2002). Ainda existe uma grande discussão sobre as terminologias utilizadas na área de estudo e pesquisa, a saber, mídia-educação ou educação para as mídias. O termo mídia é de origem latina e significa meio ou no plural, meios. Alguns autores adotam o termo no plural, já outros adotam o termo no singular.

No entanto, é clara a intenção que diversos pesquisadores têm em estudar esta área do conhecimento que une as tecnologias e a educação, com ênfase na formação dos professores para a utilização dessas tecnologias no ensino, como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo (BELLONI, 1999, p. 11).

Muitas discussões têm sido criadas sobre esta temática, a definição da UNESCO, instituição que representa a cultura e a educação, afirma que:

é essencial que a educação para as mídias é condição *sine qua non* da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, das desigualdades sociais". (BELLONI, 1999, p. 12).

Talvez este seja apenas um dos exemplos que confirmam a importância de se estudar esta área do conhecimento, e ao mesmo tempo faz com que nós, nos sintamos de certa forma responsável por isso, uma vez que estamos nos constituindo enquanto pesquisadores desta mesma área.

Santaella (1996) afirma que a multiplicação das mídias tende a acelerar a dinâmica dos intercâmbios entre as formas eruditas e populares, tradicionais e modernas. Assim, constatam-se mais uma vez que em todas as esferas e até mesmo classes sociais distintas há a penetração destes meios, destas tecnologias, por isso deve ser criteriosamente e criticamente estudada.

Fica evidente que é extremamente importante que a presença dos objetos técnicos (aparelhos de TV, vídeo, computadores, internet) é condição desejável, mas não suficiente, para a promoção de diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas concretas (BARRETO, 2002, p.73).

A integração das TICs na educação só faz sentido se realizada em sua *dupla dimensão*: como ferramenta pedagógica e como objetos de estudo (BELLONI, 2001, p. 11). Uma apropriação ativa e criativa das tecnologias pelo aluno e professor ocorrerá apenas se abarcar as duas dimensões citadas, essa perspectiva vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 como "*educação para as mídias*", cujos objetivos diz respeito à formação do usuário ativo e criativo de todas as TICs (BELLONI, 2001: p. 13).

Para refletir sobre como as TICs têm sido introduzidas e utilizadas na escola, Barreto (2002) descreve a escola contida no imaginário social, em especial a sala de aula, retomando a discussão sobre as práticas de linguagem de ensino, focalizando duas razões para o uso dos materiais multimidiáticos na sala de aula.

A primeira delas diz respeito ao caráter lúdico comumente associado aos textos tecidos por múltiplas linguagens. A segunda está centrada nas discussões da possibilidade de que a multimídia venha a instaurar mudanças paradigmáticas nas práticas de ensino, como a substituição da lógica cartesiana em árvore pela lógica da construção de redes. (BARRETO, 2002, p. 67)

Para Barreto o caráter lúdico tende a ser o aspecto mais destacado da multimídia (vídeo, som, imagens, texto).

O espaço do lúdico pode vir a constituir uma questão central, já que a defesa da presença da multimídia, em particular, e das tecnologias, em geral, tem sido feita a partir da focalização de dois atributos: *atratividade* e *interatividade* (BARRETO, 1996: p. 71).

A televisão foi uma das tecnologias que se tornou nos últimos tempos alvo de muitos estudos e também muitas críticas, talvez por ser conforme aponta Santaella uma espécie de mídia altamente absorvente que pode trazer para dentro de si qualquer mídia e qualquer outra forma de cultura. (SANTAELLA, 1996, p. 41).

A mesma autora afirma:

A TV pode contribuir para modificar em muitos aspectos os pensamentos e atitudes das pessoas em termos de suas experiências cognitivas, suas crenças e opiniões, assim como seus comportamentos. (SANTAELLA, 1996, p. 41).

A televisão influencia a todos, principalmente as crianças, influenciando estas em diferentes “áreas”: sexual, comportamental, cognitiva e etc.

Mais uma vez, torna-se clara a função da escola nesse processo, conforme afirma Belloni (2001, p.44):

[...] socialmente, a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar mais a tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. Diante dos desafios da técnica em geral da mídia em particular, a escola deve se adaptar, se reciclar e se abrir para o mundo, integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão (UNESCO, 1984)

Por isso, é fundamental que os professores sejam formados para atuar com estas importantes ferramentas do ensino, para que elas sejam de fato, ferramentas e que os meios (tecnologias) não sejam priorizados em detrimento das mediações do ensino (BARRETO, 2002, p. 82).

Em relação à formação inicial de professores, as mudanças deverão ocorrer no sentido de aumentar a oferta de oportunidades de acesso a estas

tecnologias e, ao mesmo tempo diversificar esta oferta de modo a adaptá-la as novas demandas (BELLONI, 2001, p. 23).

A mesma autora sugere a integração das TICs, não apenas como instrumentos para melhorar a eficiência dos sistemas e principalmente como ferramentas pedagógicas efetivas a serviço da formação do indivíduo autônomo (BELLONI, 2001, p. 24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também traz a afirmação de que é tarefa da escola “educar para a mídia”. Assim, não há como fugir desta realidade, os professores precisam ter na formação inicial, subsídios para utilização destas ferramentas que serão exigidos o uso nos locais de trabalho destes profissionais, como a escola por exemplo.

Portanto, esta é uma evidência de que é papel da escola formar os alunos de forma criativa e crítica para serem usuários das diferentes TICs. E como as coisas têm de certa forma um “efeito dominó” é papel dos formadores dos professores realizarem discussões e práticas no processo de formação, seja inicial ou continuada sobre o uso das TICs.

3.3 Conceitos de crenças

Nesta seção, buscamos um breve apontamento histórico sobre o tema, alguns conceitos sobre o estudo de crenças no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

As pesquisas relacionadas aos estudos de crenças iniciaram por volta da década de oitenta no cenário internacional e por volta da década de noventa no Brasil (BARCELOS, 2004, p. 124). No contexto brasileiro citamos como exemplo os trabalhos de Barcelos e Vieira-Abrahão (2006); Silva (2007); Araújo (2004); Vieira-Abrahão (2004); Gimenez (2002); Leffa (2001); Barcelos (2000); Almeida Filho (1999) dentre outros. No exterior encontramos Wenden (1986); Barcelos e Kalaja (2003) e outros. Contudo como bem salienta Barcelos (2004) o termo crença não é específico da lingüística aplicada. É um conceito antigo que abrange áreas da psicologia, antropologia dentre outras (BARCELOS e KALAJA, 2003, p. 129)

A necessidade de estudos centrados nas crenças em relação ao ensino de línguas estrangeiras surgiu a partir de interesses da lingüística aplicada em mudar o foco do ensino de línguas como produto, ou seja, um ensino de línguas com enfoque durante o processo. Assim, de acordo com Costa (1987) o aprendiz passa a ser o centro do processo, passa ser compreendido, em suas dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207).

De acordo com Barcelos (2004), cada transformação no ensino de línguas corresponde a uma visão do aluno enquanto aprendiz de uma língua estrangeira. Para a autora, nos anos cinquenta os aprendizes imitavam o comportamento lingüístico do professor em um processo de formação de hábitos. Os anos sessenta sugerem que as faculdades mentais dos aprendizes não sejam mais ignoradas, pois uma forte corrente cognitivista de ensino de línguas está em voga. Nos anos setenta os trabalhos de Gardner & Lambert (1972) buscam os aspectos afetivos e sociais. Já na década de oitenta, reconhece-se que o aprendiz possui diferentes estratégias e estilos de aprendizagem, nesta encontramos influências para uma aprendizagem autônoma. Por fim, na década de noventa, o aprendiz é compreendido como ser social com visão política e a linguagem como instrumento de poder.

Um dos precursores do estudo sobre *crenças na aprendizagem* é Honsfeld (1978, apud SILVA, 2007, p. 2), que usou o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Entretanto, para Wenden (1986, apud BARCELOS, 2004, p.130) crenças são “opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como os alunos agem.”

Nessa perspectiva, o interesse pelos estudos de crenças se dá pela necessidade de compreender os processos de aprender línguas e assume posição relevante junto à abordagem comunicativa, pois busca compreender o aprendiz como um todo que pertence a um mundo sociocultural. Dentro dessa abordagem, houve uma preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para sala de aula e para experiência de aprender línguas. (BARCELOS, 2004, p. 127).

No Brasil, o interesse pelos estudos de crenças toma vulto nacional com os trabalhos de Leffa (2001), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Leffa

buscou as concepções de alunos ingressantes na quinta série do ensino fundamental sobre aprender língua estrangeira. Almeida Filho (1993) buscou definir a abordagem ou cultura de aprender como maneiras tradicionais, típicas de sua região, etnia, classe social e até grupo familiar para aprender uma língua estrangeira. O autor advoga ainda que mudanças no material didático, mobiliário, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos áudio-visuais não são suficientes para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Barcelos (1995), também traz o conceito de cultura de aprender, mas na busca de investigar as crenças dos formandos em Letras em relação as TICs. Nesta linha, encontramos em Vieira-Abrahão (2004) o termo alunos-professores (terminologia adotada pela autora) em formação inicial trazem consigo uma bagagem pessoal muito grande que precisa ser “desempacotada antes de reconstruí-la” (WILLIAMS, 1990, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), neste “pacote”, pode-se encontrar as crenças, pressupostos, valores, conhecimento e experiências adquiridos ao longo de suas vidas, segundo a autora, estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio a exposição de teorias e práticas.

Já em Barcelos (2006), notamos uma visão sociocultural sobre crenças como:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

De acordo com Barcelos (2006) podemos encontrar um perfil mais recente na natureza de conceituar e definir crenças. Para a referida autora crenças podem ser:

- a) Dinâmicas: Na perspectiva sociocultural crenças não são estáticas, ou seja, podem mudar através do tempo e até mesmo dentro de uma mesma situação.
- b) Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: Neste conceito Barcelos busca em Dewey

(1933) o caráter social e contextual. A autora enfatizava crenças como uma estrutura mental pronta e fixa. No entanto, sinaliza para sua modificação à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas.

- c) Experimentais: para os estudos cognitivos, surge a partir da construção e reconstrução do contexto o qual o ser humano esta inserido.
- d) Mediadas: são caracterizadas como instrumento mediador entre aprendizagem e solução de problemas;
- e) Paradoxais e contraditórias: pois segundo a autora crenças podem ser social, individual, compartilhar ou uniforme;
- f) Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: apesar de estarem arraigadas aos comportamentos ou ações nem sempre, podem guiar nossas ações;

Desta forma, percebemos que o conceito de crenças desde a década de noventa vem se multiplicando em suas características as quais eram como as explicitadas por Barcelos anteriormente, como estruturas mentais fixas, ou seja, não existia relação de influência entre o contexto e o sujeito. Assim, os graduandos podem confrontam suas experiências pessoais ao se depararem com o conhecimento teórico-prático, uma vez que este último exerce pouca influência sobre as atividades práticas dos professores, o qual é influenciado por suas crenças que, por sua vez, são reflexos de valores pessoais, conhecimentos prévios e experiências enquanto alunos. Assim, concordamos com Almeida Filho (1993) que as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, agem como uma das forças operantes do modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE.

3.3.1 Crenças na formação inicial

Muitos são os motivos que levam o sujeito a estabelecer suas relações com as TICs, no entanto, para responder nossa pergunta central sobre quais os motivos que levam o graduando ao uso ou não das TICs, é preciso discutir as crenças que estão enraizadas na formação do sujeito sócio histórico e compreender que estas podem interferir nessas relações. Assim, buscamos compreender na história de vida destes sujeitos (TELLES, 2004) suas relações com as TICs.

Deste modo, além de dirigir um olhar para formação inicial de professores de língua estrangeira, buscamos ainda, observar as crenças presentes no discurso destes participantes e nas ações de interação com as TICs, além de observar como estas interferem no processo de formação inicial de professores de língua estrangeira e também de aprendizagem da língua.

No Brasil, em relação ao estudo de crenças, no que diz respeito ao professor e aprendiz destacam-se autores como Almeida Filho (1998), Barcelos (1999) e Gimenez (2005), para esses, crenças estão relacionadas à cultura de aprender e ensinar línguas. Em termos gerais, crenças podem ser definidas como opiniões e ideias que se têm a respeito dos processos de ensino aprendizagem de língua, podem ainda ser pessoais, contextuais, e tem origem nas nossas experiências culturais e folclóricas, (BARCELOS, 2001, p. 73). Barcelos (1995) discute também o conceito de crença numa perspectiva da cultura de aprender línguas sendo como:

[...] conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (BARCELOS, 1995, p. 40).

Nesse sentido, compreendemos que crenças podem interferir direta ou indiretamente na abordagem de ensino adotada pelo professor.

A abordagem de ensinar que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua filosofia de trabalho, conjunto de pressupostos, crenças que variam entre o explícito/conhecido e o implícito/desconhecido por ele (Almeida Filho, 1998, p. 18)

Silva (2007) faz um grande levantamento e explicitação sobre o conceito de crenças na linguística aplicada, concluindo que o conceito é complexo e com inúmeros termos e definições para crenças. O conceito de crenças que adoto para esta pesquisa leva em consideração as características de crenças citadas por Barcelos (2000, p. 39) mediante um apanhado da literatura. De acordo com a autora, as crenças:

- guiam nossas ações, influenciam e, são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas;
- são difíceis de serem mudadas;
- são construídas socialmente e transmitidas culturalmente;
- devem ser inferidas a partir de nossas ações, intenções e afirmações;
- são dinâmicas podendo ser mudadas ao longo do tempo e expressas de modo diferente em diferentes situações.

Assim, para definir crenças levamos em conta os aspectos socioculturais, para o contexto desta pesquisa, como o termo utilizado para indicar as impressões que os alunos e professor têm em relação as tecnologias no ensino de línguas dentro de um determinado contexto de atuação real e imaginário. Neste caso específico o contexto real são as aulas da disciplina Laboratório de Línguas, um momento onde os indivíduos vivenciam experiências práticas. Assim, as impressões são elaboradas a partir do resultado de experiências práticas e teóricas de ensino e aprendizagem confrontadas com experiências afetivas avaliadas em torno de um significado pessoal, que pode, ou não, ter mudanças de significados individuais ou em grupo.

4 Análise dos dados

Neste capítulo analisaremos os dados coletados a partir dos instrumentos aplicados a fim de observar as crenças dos participantes desta pesquisa em relação ao uso tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de formação de professores de língua estrangeira e possíveis mudanças das crenças durante a disciplina laboratório de línguas.

Desta forma, com base na primeira entrevista realizada em junho de 2008 procuramos mapear as concepções dos participantes em relação às TICs presente no discurso. Assim, foi elaborado um questionário e aplicado por meio da ferramenta *Google Docs*⁴ a fim de levantar informações mais quantitativas sobre os participantes e o uso que fazem das TICs. Contudo, iniciamos nossas discussões apresentando os questionários, pois trazem informações a respeito dos participantes.

Após a realização da primeira entrevista e aplicação dos questionários, trazemos as discussões sobre segunda entrevista com propósito de observar no discurso possíveis mudanças das crenças dos participantes em relação ao uso das TICs no processo de formação de professores.

Por fim, discutiremos a observação de aulas durante a realização das atividades propostas pela professora e pelo pesquisador com intuito de levantar nas ações dos participantes as crenças inferidas do discurso, bem como possíveis mudanças das crenças no decorrer da disciplina em relação ao uso da TICs.

4.1 Questionário

O questionário foi aplicado junto aos graduandos e outro junto à professora responsável pela disciplina Laboratório de línguas. Com este instrumento levantamos informações a respeito dos participantes.

⁴Endereço eletrônico <http://spreadsheets.google.com/embeddedform?key=phLuGjHnEbVNbv4yBWemaq> (último acesso dia 14/05/2010).

4.1.1 Questionário aplicado aos alunos

O primeiro instrumento para coleta de dados foi o questionário composto por 19 questões fechadas e aplicado dia 25 de Agosto de 2008. A partir deste instrumento, podemos concluir que 66% dos graduandos têm idade média de 23 anos, 17% com idade média de 36 anos e 16% com idade acima de 47 anos. Os graduandos são em media 75% mulheres e 25% de homens.

Nossas perguntas buscavam conhecer os participantes em âmbito tecnológico, ou seja, buscava informações em relação ao contato com tecnologias. Assim, nossa primeira questão no campo tecnológico era saber se possuíam computador em casa e de acordo com o resultado do questionário e dos 12 graduandos, apenas um dizia não possuir. Dos que declararam ter computador 67% possuem internet discada, 25% possuem internet banda larga e do total de alunos 75% dizem utilizar os recursos da internet regularmente.

Quando questionados sobre o uso que fazem da máquina 92% relatam que utilizam para realizar trabalhos acadêmicos. Entretanto, o que chama atenção é o fato de 92% dos graduandos relataram que já freqüentaram curso de Informática e desses 58% freqüentaram o curso por mais de sete meses. E, embora relatasse possuir conhecimentos mínimos em *Windows*, *Word*, *Excel* e *Power Point* muitos admitem tem dificuldades em operar a máquina, este fato também pode ser verificado nas entrevistas.

Em relação ao conhecimento de softwares educacionais 67% tanto os alunos quanto a professora relatam que possuem noções básicas de software pedagógico, mas não utilizam nas aulas. No entanto, na prática observamos uma situação diferente, notamos que os alunos têm dificuldades para operar e preparar aulas com software. Questionamos os graduandos se já realizaram algum curso *on_line*, concluímos que 67% nunca realizaram um curso *on_line*.

Cabe ressaltar que o total das porcentagens de algumas questões não corresponde a 100%, uma vez que algumas possuíam mais de uma alternativa para escolher como resposta. Desta forma, concluímos com a análise dos questionários que os graduando ainda manténs arraigados valores sobre o computador como elemento de uso técnico.

4.1.2 Questionário aplicado a professora

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 221) o questionário pode ser elaborados com perguntas abertas ou fechadas, itens em escala ou uma combinação desses elementos. Portanto utilizamos um questionário com a combinação desses elementos, pois para o tipo de informação requerida era necessário a aplicação de um questionário desta natureza. A autora (op.cit. 2006) prossegue afirmando que os questionários com perguntas abertas têm sido mais utilizados nos estudos contextuais, justamente por possibilitar ao pesquisador explorar as percepções pessoais e crenças dos participantes.

Assim, os dados resultantes do questionário aplicado junto à professora em relação às TICs nos mostraram que a mesma possui computador, tem acesso a internet banda larga, utiliza o computador para trabalhos acadêmicos, atividades profissionais e para uso pessoal. Diz fazer uso do computador e de alguns recursos da internet com a finalidade de entretenimento e como veículo para pesquisa ou comunicação (emissão e recepção de mensagens). A professora relata ainda, que nunca participou qualquer tipo de curso *on_line* e também nunca utilizou softwares educativos como objeto para ministrar ou preparar aulas.

Desta forma, mais uma vez notamos que a formação inicial e continuada do professor em relação às tecnologias de informação e comunicação é de fundamental importância, pois a influencia submetida a esta professora durante sua formação pode cristalizar-se em crenças e refletir tanto nas ações práticas quanto nas ações discursivas e ainda ser transmitida aos alunos futuros professores por meio das ações e discurso.

4.2 Entrevistas

Nesta seção buscamos apresentar os dois ciclos de entrevistas, a primeira entrevistas aplicada nesta pesquisa foi realizada em junho de 2008 antes de iniciar a disciplina Laboratório de Línguas I, a fim de levantar

informações sobre as crenças dos graduandos a cerca das TICs. A segunda entrevista aplicada após o termino da disciplina Laboratório de Línguas II, em julho e agosto de 2009 com propósito de observar possíveis mudanças das crenças. Portanto, faremos as devidas considerações separadamente.

Com a primeira entrevista, levantamos possíveis crenças a partir do discurso dos participantes, atentando para as concepções em relação ao uso das TICs e a disciplina laboratório de línguas. Assim, para discutir concepções buscamos na cultura de aprender língua estrangeira (Almeida Filho, 1993) subsídios para esta discussão. Para tanto, recorreremos a nossa primeira pergunta de pesquisa:

- (1) Quais as crenças dos graduandos e da professora em relação ao uso das TICs no processo de formação de professores de língua estrangeira?

Com o objetivo de apresentar as crenças dos participantes, buscamos analisar as duas entrevistas separadamente a fim levantar possíveis crenças recorrentes no discurso na primeira, e possíveis modificações também recorrentes no discurso na segunda entrevista. A primeira entrevista foi realizada nos dias 28, 29, 30 e 31 de junho de 2008, a segunda entrevista realizada nos dias 01 e 02 de julho de 2009 e 03 e 04 de agosto de 2009, já a autobiografia foi realizada em 30 de Junho de 2009.

Com base nas perguntas da primeira entrevista, primeiramente, apresentamos explanação sobre os motivos que levaram os graduandos a escolher o curso de Letras e pela escolha da língua estrangeira. Em seguida mapeamos no discurso dos participantes algumas crenças em relação:

- a) A carga horária de língua estrangeira para formação do professor.
- b) A disciplina laboratório de línguas e ao seu conteúdo para formação pedagógica em língua estrangeira;
- c) As TICs na formação do professor de LE.

Na segunda entrevista buscamos verificar possíveis mudanças das crenças dos participantes e sua ocorrência no discurso da segunda entrevista.

Dessa forma, levantamos três categorias para responder nossa segunda pergunta de pesquisa

- (2) Quais as possíveis mudanças nas crenças podem ser apontadas no discurso e nas ações dos participantes em relação ao uso das TICs a partir das atividades propostas?

Portanto, para verificar possíveis mudanças, buscamos atentar para as contribuições das TICs na formação dos professores de línguas estrangeiras, a fim de verificar mudanças das crenças no discurso dos participantes. Assim, buscamos mapear as seguintes contribuições:

- a) Contribuições do laboratório de línguas na formação do professor em língua estrangeira;
- b) Contribuições das TICs na formação do professor em língua estrangeira;
- c) Contribuições da Internet na formação acadêmica do professor de línguas estrangeiras.

Assim, iniciamos analisando o discurso dos alunos por meio da primeira entrevista semi-estruturada e da autobiografia. Em relação à professora, analisamos os dados obtidos por meio da entrevista semi-estruturada e questionário. Os dados coletados foram analisados a partir de cada instrumento, buscando os mais recorrentes, para que, em seguida, fossem trianguladas e observadas possíveis mudanças.

Também são discutidos os dados levantados por meio das observações de aulas com intuito de analisar as crenças inferidas das ações dos participantes. Tal análise me permite interpretar as crenças que permeiam o ambiente no qual os participantes estão inseridos.

4.2.1 Motivos acerca da escolha do curso e pela língua estrangeira

A escolha pela entrevista semi-estruturada se deu pela necessidade de buscar maiores informações sobre o grupo pesquisado e que possibilitasse aos participantes relatar sobre os motivos, expectativas e concepções em relação ao curso, a sua formação profissional, escolha pela língua estrangeira entre outros, mas, sobretudo, pelo fato de que a entrevista semi-estruturada possibilita ao pesquisador observar nesses dados fatores que estão intrinsecamente relacionados às questões culturais na formação de professor.

Segundo Tudor (2001), uma língua contempla e expressa aspectos da cultura e visão do mundo de seus falantes, dessa forma, uma competência completa em uma língua pressupõe uma compreensão e habilidade de interagir com essa cultura e visão. Porém, o que o autor destaca é que esse objetivo de querer ou não compreender a língua como cultura depende do aprendiz.

Muitos dos fatores que levaram o aluno a escolher o curso e a língua estrangeira estão atrelados a crenças que possuíam ao ingressaram no curso de Letras ou que desenvolveram durante o curso e que podem ser comprovado pelas falas dos próprios alunos durante as entrevistas.

A fim de demonstrar tais fatores apresentamos a seguir uma análise das falas dos alunos no momento de suas entrevistas. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com os procedimentos apontados por Marcuschi (1986), todas as entrevistas foram devidamente autorizadas pelos entrevistados de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice F).

É possível notar nas entrevistas que a escolha pelo curso de Letras se deu pela vontade em ser professor, talvez seja, pelas falas dos alunos, a realização de um sonho de criança, onde o romantismo esta no desejo de ensinar e aprender, talvez nas inúmeras possibilidades de abrir as janelas para o mundo do conhecimento. Podemos notar tal romantismo ou sonho nas falas a seguir:

Excerto 01: Aluno “CL”

Primeiramente eu sempre tive vontade e tendência de ser professor, desde a minha adolescência eu sonhava sei lá

uma realização pessoal, nem profissional, mas realização pessoal, pessoal. ((entrevista realizada em 28/07/08))

Excerto 02: Aluno “S”

Bom na verdade eu fiz magistério quando eu era solteira eu tenho magistério, mas não levei a diante por que eu trabalhava em outro ramo, daí eu casei segui naquele ramo, depois parei de trabalhar e eu acho que talvez já é uma coisa que vem desde a juventude de querer ser professora. É um: ambiente que eu gosto de estar ensinando eu gosto de dar conselhos dar consciência as pessoas. ((entrevista realizada em 29/07/08))

Notamos também, que a realização do curso se dá pelo desejo em aprender uma língua estrangeira não pelo status que ela possa dar (Vieira-Abrahão (1999), mas pela beleza que a língua pode transmitir e pela influência social e familiar, também foram fatores fundamentais na escolha pelo curso e pela língua estrangeira.

Excerto 03: Aluno “CL”

É desde pequeno eu também sempre achei muito bonita a língua inglesa, principalmente música... ((entrevista realizada em 28/07/08))

Excerto 04: Aluno “C” -

(...) Entrei para faculdade com a intenção de ser uma boa profissional, pois escolhi ser professora desde pequena. ((autobiografia realizada em 30/06/2009))

Entretanto, observamos que para os alunos “S” e “B” a escolha pelo curso de Letras se deu por outro motivo, pois segundo os entrevistados não

formou turma de pedagogia, assim os alunos foram convidados para ingressar no curso de letras.

Excerto 05: Aluno “S”

Bom na verdade é assim, eu vou dizer na sinceridade. Na verdade eu prestei o vestibular para pedagogia não deu turma ai eles, pra gente... pra formar a turma de Letras ele pediram pra perguntar se a gente queria participar, e ai eu topei né! Participar, mas eu não me arrependo não, gostei muito do curso. ((entrevista realizada em 29/07/08))

Excerto 06: Aluno “B”

Primeiramente eu queria fazer pedagogia como eu tenho um tio que é professor de matemática e gente conversou bastante sobre o curso que eu queria desenvolver e as minhas vontades né? Ai ele me disse que seria melhor eu fazer Letras de depois Pedagogia que eu iria eliminar matérias né? Foi ai que eu optei por fazer letras, mas sempre pensando que assim que eu terminar eu quero fazer pedagogia, eu gosto muito de criança eu quero trabalhar com criança foi ai que eu pensei eu faço Letras e faço pedagogia! ((gesticula com as mãos)). ((entrevista realizada em 30/07/08)).

Excerto 07: Aluno “W”

Decidi fazer espanhol porque me trouxe a possibilidade de conhecer a língua dos meus antepassados, me sinto privilegiado enquanto aluno, pois são poucas pessoas que tem oportunidade de aprender outra língua. ((autobiografia realizada em 30/06/09))

Outros motivos relacionados ao mercado de trabalho, durante muitos anos a língua inglesa foi marcada como primeira opção na escolha de uma língua estrangeira. Tudor (2001) também chama a atenção para outro ponto que pode influenciar o ensino: o fato de que nem toda cultura é monolítica. Segundo o autor, quando fornecemos uma variedade da língua para nossos alunos, precisamos nos questionar quais conseqüências socioculturais acompanham essa escolha, Kumaravadivelu (2006) também aborda sua importância para o ensino de línguas.

Entretanto, este grupo fugiu a regra, pois dos dezesseis graduandos, somente dois optaram pela habilitação em língua inglesa e o restante pela língua espanhola.

O fato chamou nossa atenção e nos leva a supor que a devido à expansão das fronteiras econômicas do país com a criação do MERCOSUL, o mercado necessita de profissionais especializados. Assim, a escolha pela língua espanhol por grande parte do grupo se deu devido a oportunidade para uma maior qualificação e conseqüentemente mais oportunidades no mercado de trabalho (MORAES, 2006), como por exemplo, a fala do aluno “S” quando perguntamos sobre o motivo que o levou a optar pela língua espanhola.

Excerto 08: Aluno “S”

(...) Ah! Eu acho que o campo hoje é maior pela exigência do próprio mercado o campo vai ser maior ((entrevista realizada 29/07/08))

Outro fato que influenciou na escolha da língua, também identificado nas entrevistas e foi classificado como mercado de trabalho, é sobre a Lei 11.161 publicada em Diário Oficial da União em cinco de agosto de 2005, determina a implantação da língua espanhola nas escolas:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será

implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Excerto 09: Aluno “S”

Na verdade o que me levou a escolher o espanhol foi por que, talvez, seja implantado, então eu achei que talvez fosse mais fácil ingressar no magistério pelo espanhol do que inglês né? , Por que português também tem muito professor de português. Então, minha opção pelo espanhol foi mais visando isso. ((entrevista realizada em 29/07/08))

Portanto, com a implantação desta Lei que deverá vigorar a partir do ano de 2010, ano seguinte à conclusão desta turma de Letras, a oferta de vagas no mercado de trabalho para esse grupo de alunos será maior, uma vez que se trata do único curso de Letras da cidade que oferece licenciatura em espanhol.

O terceiro motivo pela escolha da língua espanhola pela maioria do grupo se dá pela apatia que muitos alunos sentem em relação à língua inglesa. Muitos argumentam a distância entre a língua materna e a língua inglesa, as diferenças em entre a fala e escrita e principalmente pelo fato de terem passados anos estudando inglês no ensino fundamental e médio e aprenderam apenas o verbo “*to be*”.

Excerto 10: Aluno “S”

Alguns fatores contribuíram para que eu escolhesse o espanhol como a segunda língua, dentre eles houve um que foi determinante, durante toda minha vida discente o inglês me foi passado mecanicamente, e talvez por esse

motivo não tenha despertado meu interesse.
((autobiografia realizada em 30/06/09))

Excerto 11: Aluno “T”

Estudei o inglês na escola minha vida inteira e fiz um curso no ((aluno cita nome da escola)), para melhorar a comunicação, mas só estudei gramática da língua inglesa.
((autobiografia realizada em 30/06/09))

Excerto 12: Aluno “B”

(...) eu não gosto muito do inglês, por que quando eu fui aprender eu levei um trauma muito grande, porque assim, pra falar eu enrolo muito, tenho a língua presa igual do meu pai, ele ia gaguejando. Então quando eu ia falar inglês não dava certo e a minha professora não foi uma ótima professora então ao invés dela me ajudar, eu achava que ela me repreendia muito, mesmo pela dicção que eu não conseguia, não tinha aquela paciência que ela deveria ter, eu também não julgo ela de repente ela não deveria suportar direito a matéria. ((entrevista realizada em 30/07/08))

Portanto, buscamos apresentar e discutir neste momento alguns motivos que levaram esses alunos a escolherem o curso de Letras como profissão e também a opção pela língua estrangeira. Assim, notamos nos excertos levantados na primeira entrevista e nas autobiografias alguns motivos que influenciaram os graduandos em na escolha pelo curso e pela língua estrangeira, pois elas estão intrinsecamente relacionadas às crenças e valores arraigados socialmente e culturalmente que podem representar barreiras ou facilitadores na aquisição da língua estrangeira.

4.2.2 Crenças em relação à carga horária de LE para formação do professor

O ensino de LE no Brasil tem encontrado dificuldade para formação dos profissionais que atuam no mercado de trabalho. Paiva (2005) discorre sobre a história da formação de professores de LE e encontra alguns fatores que parecem atualmente ser as causas principais para a má formação desses profissionais. Segundo a autora, o “pretexto da supremacia do idioma materno não se permite um ensino de qualidade de LE” (p. 77) e a parte que trata da formação prática do professor de LE muitas vezes fica a cargo de pedagogos que não têm conhecimento do idioma e nem de lingüística aplicada. A este respeito, autores como Almeida Filho (1999) e Viera-Abrahão (2004) também discutem a necessidade de formação adequada para disciplina de prática de ensino

Toda essa trajetória tem seu início e fim, como em um círculo, assim buscamos discutir um pouco sobre a criticidade do graduando em relação a sua formação e a carga horária em língua estrangeira. Quando questionados se a carga horária é suficiente para formação do professor em LE. As respostas mostram visões opostas entre os alunos.

Excerto 13: Aluno “S”

((Aluna pensa reflete discordando e concordando com gestos das mãos e com a cabeça – mostra-se confusa))
Olha até aqui por que a gente ainda não teve metodologia, nem didática, mas eu acho que ate aqui sim. Eu, eu gosto muito dos professores daquilo que eles transmitem , tudo que a gente vê , acho que ta dentro do que se pode esperar do curso de Letras, sim eu creio que sim. ((entrevista realizada em 29/07/08))

O aluno “CL” foi categórico ao responder que “Não” e complementa:

Excerto 14: Aluno “CL”

É importante é base alicerce, mas eu creio que para minha formação principalmente nessa área de educação é constante, continuo, formação é contínua. Isso aqui é primeiro de tudo a base, a base é a faculdade, mas eu acredito que vou aprender mais e mais todos os dias, dando aula. ((entrevista realizada em 28/07/08))

Já para os alunos “B”, “V” e “W” opinaram de forma diferente do primeiro, mas o aluno “W” sugere que há algumas falhas no curso, mas não interferem no andamento do curso, vejamos:

Excerto 15: Aluno “B”

Olha eu acredito que sim por que eu sempre estudei em escola vamos dizer publica sempre vivi ali sempre achei aquilo muito fraco, hoje dentro da Fateb eu acho que aqui oferece excelentes professores como cursos muito bom, muito centrado. Mesmo que, quando você sair, quando chegar lá no fim você não vai saber tudo aquilo que aprendeu dentro da sala, mas eu gostei. ((entrevista realizada em 30/07/08))

Excerto 16: Aluno “V”

Ah! Acho assim que o aluno tem de buscar um pouco? Não é só ficar naquilo ali dentro da sala de aula. Ah! ela da uma base boa. Ah! acho que é suficiente, acho que você tem de buscar mais coisas as coisas vão mudando conforme você vai ne! A faculdade te da uma base boa. ((entrevista realizada em 31/07/08))

Excerto 17: Aluno “W”

Eu penso que em termos de língua espanhola ta perfeito eu não vejo falhas no curso a professora ta ministrando bem, outras matérias eu vejo algumas falhas e alguns problemas... Eu acho que tá bom, acho que basta, ta satisfazendo. ((entrevista realizada em 28/07/08))

Nesta situação, compreendemos que para alguns alunos o conteúdo esta de acordo com suas necessidades. Entretanto, para outros é clara a concepção de que o curso superior é uma base para novos conhecimentos, compreendem que sua formação profissional é um processo contínuo, autônomo e permanente, além de fazer uso de novas tecnologias (GIMENEZ, 2005).

4.2.3 Crenças sobre disciplina Laboratório de Línguas na formação do professor de LE.

Esta categoria descreve, segundo as falas dos graduandos, a disciplina de laboratório de línguas compreendida como momento em que se aprende a manipular o computador, embora no primeiro semestre do curso seja ministrada a disciplina Introdução a Informática.

Simião e Realt (2002, p. 127) afirmam que a partir da necessidade da sociedade em que vivemos, exige-se dos educadores que eles adquiram “competências para assumir um novo papel na criação de ambientes de aprendizagem em geral e a partir do uso do computador, em particular”.

Ainda, segundo os autores (Simião e Realt, 2002), as tecnologias da informação são recursos tecnológicos que englobam o uso de computadores e redes telemáticas (internet). Dessa maneira, hoje em dia, as informações são divulgadas rapidamente e, para acompanhar essa constante atualização, as pessoas devem estar atentas a essas alterações.

Entretanto, de acordo com a visão dos alunos esta disciplina é especificamente para auxiliar-los a trabalhar com computador de modo

sistemático, restrito e como ferramenta para aprender e ensinar, ou seja, ainda não é compreendido como um meio, um canal de informação que possibilita qualificar a formação profissional.

Quando questionamos sobre a disciplina Laboratório de línguas notamos que os graduandos não reconhecem sua função no processo de formação do professor. Os alunos relatam ainda não saber exatamente o motivo desta disciplina em um curso de humanas, relatam que laboratório seria mais voltado para estudo de ciências, biologia ou física, mas a curiosidade em conhecer a disciplina é bastante latente como demonstrado nas falas a seguir:

Excerto 18: Aluno “S”

Eu acho que vai me dar mais condições pra eu trabalhar né? Assim, dentro ((aluna pensa)) dos trabalhos da faculdade até para as minhas pesquisas também, vai me facilitar né! Eu vou aprender mais. ((entrevista realizada em 29/07/08))

Excerto 19: Aluno “B”

Olha Rodrigo eu tenho uma grande curiosidade de entender essa disciplinas, por que assim o laboratório de línguas, quando eu estudava tinha assim o laboratório de ciências com varias experiências, ai você fala assim laboratório de línguas!(risos) Gente! O que será que tem lá dentro de tão especial? É uma sala normal? (risos) será que tem vídeos, é rádios, tem computador? Não sei! Não consigo assimilar isso ((entrevista realizada em 30/07/08))

Excerto 20: Aluno “F”

(...) eu imagino Laboratório de línguas algo mais de entretenimento, comunicação, algo de dialogo, sei lá bem assim, ta falando mesmo! (...) Laboratório é, algo que veio

na minha cabeça assim, que é examinar né, você tá examinando a língua, ali você vai tá tendo a oportunidade de ver a língua, de tá em contato. ((entrevista realizada em 31/07/08))

Para o aluno “C” a disciplina está mais voltada para utilização de computadores.

Excerto 21: Aluno “C”

Computadores... é isso? Não sei através de softwares, programas, sites, aprender digamos os dialetos, sotaques, esperamos trabalhar mais nessa área. ((entrevista realizada em 28/07/08))

O aluno “W” discute a disciplina como um elemento que estava faltando em sua formação, um elemento que possibilita contato direto entre o aprendiz e a língua oferecendo meios para melhorar a fluência na língua alvo.

Excerto 22: Aluno “W”

Então quando eu disse que o curso não tava tão bom era isso que tava faltando, é isso que tá faltando um pouco desse contato com a internet, da gente falar a língua, não só gramática, texto, mas da gente falar vai ser importante. ((entrevista realizada em 28/07/08))

Assim, observa-se que grande parte dos alunos relaciona a importância da disciplina com a possibilidade de conseguir um bom desempenho nas atividades. Outros acreditam que terão mais oportunidades para melhorar sua formação e também melhores oportunidades de emprego. Contudo, o reconhecimento da importância da disciplina parece não garantir o interesse e envolvimento dos alunos, como observado nas aulas e manifestado por alguns na entrevista.

4.2.4 Crenças em relação às TICs na formação em língua estrangeira

No momento em que nossos questionamentos eram direcionados para as tecnologias de informação e comunicação, observamos fortes concepções dos alunos e os mesmos foram categóricos em afirmar que se trata do computador, esquecendo-se de outras ferramentas consideradas tecnológicas como o livro, o áudio, o vídeo e que podem auxiliar no processo de formação inicial e no ensino e aprendizagem de LE enquanto futuros professores.

Notamos também que quando o assunto é utilizar esses recursos de forma efetiva durante sua formação os graduando se mantiveram distantes, pois muitos ainda têm medo ou insegurança, se o assunto for computador. Questionamos se os alunos tinham medo em manusear a máquina e a respostas foram diversas como podemos verificar nos excertos abaixo.

Excerto 23: Aluno “V”

Eu sou anti-computador ta? Acho que deve ser medo porque eu tenho um em casa, mas pergunta se eu sei entrar? Eu só vou se for na marra ai eu vou, quando eu sou obrigada ai eu vou, ai eu vou. ((entrevista realizada em 31/07/08))

Excerto 24: Aluno “S”

Medo não, mas certa cisma sim! O medo maior é assim, por exemplo eu estava digitando um trabalho esses dias e de repente eu quadriculei toda a página e depois eu não sabia o que fazer e ai quanto mais eu tentava mais eu estragava meu trabalho. Então, foi me dando pânico! ((entrevista realizada em 31/07/08))

Contudo, percebemos uma visão diferente a respeito das TICs durante o processo de formação profissional. É possível observar outro tipo de posicionamento nas falas dos alunos “B” e “W”

Excerto 25: Aluno “B”

(...) eu acho que a tecnologia veio sim pra facilitar, pra ajudar, veio pra informar, só que assim, muitas vezes a gente não sabe usar isso por não ter os devidos conhecimentos e não saber aproveitar, não é copiar o que tem ali é uma base ((entrevista realizada em 30/07/08))

Excerto 26: Aluno “W”

Então, quando eu disse que o curso não tava tão bom era isso que tava faltando é isso que ta faltando um pouco desse contato com a internet, da gente falar a língua, não só gramática. ((entrevista realizada em 28/07/08)).

Desta forma recorreremos mais uma vez em Gomes (2002), que a utilização de recursos tecnológicos deve ser compreendida não como uma novidade, mas como uma possibilidade para que alunos e professores assumam o papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento.

4.2.5 Mudança de crenças em relação à carga horária

Após a realização dos dois semestres da disciplina questionamos novamente os alunos se carga horária é suficiente para formação, para que pudessemos observar as mudanças nas crenças dos graduandos em relação à carga horária da disciplina. Neste momento notamos mudanças de opiniões, os alunos explicitam o desejo de ter mais aulas de língua estrangeira, pois durante

os sete primeiros semestres que compõe o curso é oferecido quatro aulas semanais nas respectivas línguas e no último semestre apenas duas aulas semanais, fato que se mostra insuficiente e não desejável pelos alunos.

Os alunos “S” e “B” opinam de forma diferente sobre a quantidade de aulas, exprimem o desejo de mais aulas. Podemos observar o fato na fala dos graduandos.

Excerto 27: Aluno “S”

Eu acho que não, eu gostaria de ter mais aulas da língua.
((entrevista realizada em 01/07/09))

Já o aluno “CL” reforça a idéia apresentada na primeira entrevista.

Excerto 28: Aluno “C”

Hum suficiente não! Ela não é suficiente pra mim, o melhor seria mais, quanto mais contato com a língua, mas é uma quantia boa sim, mas eu gostaria que tivesse mais.
((entrevista realizada em 02/07/09))

Excerto 29: Aluno “B”

Eu acho pouco. São 4 aulas, em 4 aulas a gente, vamos supor, a gente estava vendo verbos, trabalhando com verbos, advérbios, tempos ((incompreensível)), mas eu acho, vamos supor se a gente tivesse oito aulas semanais seria suficiente, talvez é o primeiro ponto, porque você trabalharia o escrito em relação a textos, verbos, a ler textos, a interpretar e nas outras o dialogo, ali falado, ouvir a musica e tentar cantar uma estrofe ou tentar transcrever, dialogar mais tanto com os companheiros quanto com a professora, aquela aula que todo mundo tem de tentar e falar né? ((entrevista realizada em 03/08/09))

Portanto, destacamos a importância da formação desses profissionais, segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p.8), para atualizar os docentes “é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com as tecnologias, surgiram novas formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais”. Uma dessas novas formas de interação surgidas com o avanço da tecnologia foi a interação virtual, ou seja, mediada pelo computador, interação essa encontrada utilizada como contexto desta pesquisa.

4.2.6 Contribuições da disciplina laboratório de línguas na formação do professor em LE

Nesta sessão, apresentamos as contribuições que a disciplina trouxe para os graduandos em relação a sua formação como futuros professores de língua estrangeira. Notamos nas falas de alguns alunos que ocorreram grandes mudanças de posicionamento. Os alunos julgaram que obtiveram melhoras na língua alvo e quando questionamos em que sentido ocorreu essas mudanças as respostas foram diferenciadas, mas versavam sobre as habilidades lingüísticas comunicativa. Vejamos os exemplos:

Excerto 30: Aluno “CL”

A respeito da língua melhorou porque até então você tem aquilo da sala de aula e ali você tem outra visão do idioma da língua. Então isso aí foi:: é de uma grande valia pra mim melhorou muito pra mim nesse aspecto do escutar, do falar, do escrever, do meditar. É bem interessante.
(entrevista realizada em 02/07/09)

Excerto 31: Aluno “S”

Ela facilita (+) te dá mais conhecimento da língua (+) eu acho que traz mais conhecimento é uma disciplina diferente da outra onde você vai aprender gramática vai aprender as coisas a respeito da língua mas (++) eu acho que a aula de laboratório pra MIM é:: uma aula quase que prática você ta aprendendo ta conhecendo (+) ouvindo na máquina eu acho importante. ((entrevista realizada em 01/07/09))

Excerto 32: Aluno “V”

Ah eu acho que mais pra leitura, mais pra leitura apesar de que tem muito da parte escrita também e também apesar de que eu to infiltrada mais no laboratório e eu esqueço da aula na sala também (+) tipo assim acho que (+) na escuta também ficou mais fácil pra eu entender. Eu (+) tinha muita dificuldade de entender, quando colocava o CD lá eu tinha muita dificuldade, mas a partir do momento que eu comecei a ter aula de laboratório de língua eu tenho um pouco mais de facilidade pra entender o que tão falando. ((entrevista realizada em 03/08/09))

Entretanto, após a realização dos dois semestres da disciplina notamos outras concepções em relação à disciplina, notamos mudanças nas concepções de alguns graduandos como no excerto mencionado pelos alunos “F”, “S” e “CL”.

Excerto 33: Aluno “F”

Ah! O que mais me chamou atenção de ter aquele contato, ter o acesso a informática da internet e você vê que tinha varias é vários campos pra você mexer, usar, vários métodos assim de busca, de cursos também tem o you tube também. ((entrevista realizada em 04/08/09))

Excerto 34: Aluno “S”

As aulas de Laboratório de línguas tem sido pouca por que são 2 aulas, deveria ter mais tempo, mesmo por que quando a gente vai para laboratório, eu tenho dificuldade pra trabalhar com o computador, então eu tenho pouco aproveitamento... ((entrevista realizada em 01/07/09))

Excerto 35: Aluno “CL”

Ah! Sim. Foi poder ter uma experiência entre o espanhol que você aprendeu na sala de aula e como, por exemplo, eu gostava de visitar sites de noticiários (risos). Então, essa “eletronização” da língua pra mim é uma experiência interessante, por que eu não tenho convívio com nenhum estrangeiro a não ser com música. ((entrevista realizada em 02/07/09))

No entanto, encontramos opiniões divergentes e até mesmo posicionamentos contraditórios nas mesmas entrevistas.

Embora, alguns alunos reconheçam que de algum modo a disciplina auxiliou no desenvolvimento da língua, os mesmo assumem que preferem as “aulas da sala de aula” (vide excerto 41). Para exemplificar, selecionamos algumas falas que demonstram os desencontros ocorridos devido à concepção de aula que trazem enraizados culturalmente.

Excerto 36: Aluno “S”

(...) eu prefiro as aulas que são chamadas de laboratório mas são feitas aqui na sala e eu tenho mais facilidade de desenvolver do que as aulas propriamente no laboratório. Porque lá eu tenho dificuldades de lidar com a máquina. ((entrevista realizada em 01/07/09))

Excerto 37: Aluno “V”

Olha no meu modo de pensar eu gosto mais das aulas de sala de aulas. Ah:: (++) eu gosto do laboratório, mas na sala de aulas a gente mexe mais com a parte de escuta, mais na sala do que lá no laboratório, então eu acho que eu gosto mais. ((entrevista realizada em 03/08/09))

Já para o aluno “B” a disciplina não teve muito aproveitamento, segundo o participante as aulas no computador são muito dispersiva, embora o respondente entre em contradição na mesma resposta. E conclui fazendo a seguinte observação sobre as aulas tradicionais.

Excerto 38: Aluno “B”

Eu achei que essas aulas foram um pouco dispersas porque ao mesmo tempo em que você aprendia a matéria a pesquisar tal assunto ou um tema que a professora solicitou pra gente ao mesmo tempo você dava um jeito de entrar em site de alguma coisa ou até mesmo enrolar e não fazer nada, então por mais que seja chato estressante porque você ta cansado... é bravo porque você ta na sala sentado de frente com a lousa pede pra aprender ou na apostila mesmo. ((entrevista realizada em 03/08/09))

Excerto 39: Aluno “S”

Eu acho que ajudou, ajudou, mas no meu ver pouca coisa porque eu acho que aprendi muito mais em sala do que lá. ((entrevista realizada em 03/08/09))

Deste modo, notamos que as concepções dos graduandos embora em constante transformação, como as que apresentamos aqui, ainda estão atrelados ao conceito de aulas “tradicionais”, como bem representa a fala do aluno “B”

Excerto 40: Aluno “B”

Eu acho que muita coisa não eu pelo menos não eu acho que tem que ter uma pessoa ali na minha frente que me passe segurança e não me intimidar em perguntar.
(entrevista realizada em 03/08/09)

Tudor (2001. p. 19) caracteriza o contexto de sala de aula como um “fenômeno complexo” e divide seus componentes em: pragmáticos e mentais. Os componentes pragmáticos de uma situação de ensino seriam os elementos diretamente observáveis como: tamanho do grupo, objetivos de ensino, recursos disponíveis, qualidade da formação do professor, a remuneração e reconhecimento do professor na comunidade, as responsabilidades do docente na instituição, entre outros.

Por outro lado, os componentes mentais de um contexto educacional seriam as atitudes crenças e expectativas trazidas pelos participantes para a sala de aula. Estes fatores, assim como os fatores pragmáticos, interfeririam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, segundo este autor. Confirmamos a influência desses aspectos no contexto observado. Os dados obtidos nesta pesquisa revelam que no momento destas entrevistas os alunos estavam em processo de construção de conhecimento e da criticidade em relação à formação profissional.

Contudo, pode-se concluir que desconhecimento desta disciplina não reduz esses participantes ao desconhecimento total, nota-se que a curiosidade para tal é maior e talvez esta curiosidade devesse ser aguçada durante as aulas de laboratório de línguas, pois essa pode oferecer recursos e possibilidade de alta qualidade na formação profissional desses futuros professores de línguas.

Os resultados apresentados nessa análise confirmaram a idéia de que com o uso da tecnologia, o centro do processo de aprendizagem deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. Dessa forma, “de uma pedagogia considerada como tradicional, diretiva e reprodutora, passa-se para uma pedagogia ativa criativa, dinâmica, libertadora, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo” (SIMIÃO; REALT, 2002, p.129).

Desta forma, compreendemos que os graduandos ainda mantém arraigados valores que confundem o graduando em relação aos novos objetos de aprendizagem. As escolas, a universidade, ainda engatinham em direção ao uso efetivo das TICs. Não pretendemos levantar bandeira contra ou a favor ao uso das TICs, mas pretendemos discutir sobre o uso destes objetos, e como os estudantes fazem uso deste no sentido de apropriar-se do objeto a fim de construir e reconstruir seus significados.

4.2.8 Contribuições das TICs na formação do professor em língua estrangeira

No entanto, observamos na segunda entrevista uma visão diferenciada em relação ao uso das TICs após a realização da disciplina. Quando indagamos sobre seu uso após os dois semestres da disciplina, notamos certa superação em relação ao uso do computador mais especificamente. Assim, perguntamos se a dificuldade ainda existia e as respostas foram:

Excerto 41: Aluno “V”

Não! Porque hoje, do que eu era e do que eu sou agora eu to bem, to caminhando. Por que antes era eu aqui e a máquina ali e eu aqui ((aluno gesticula com as mãos)). Eu tinha medo até de apertar um botão ((risos)). Nossa! nossa eu tinha medo de apertar e apagar, sumir tudo, hoje não as aulas me ajudou bastante. Vixi perder aquele

medo que eu tinha aquela barreira que eu tinha a máquina e eu longe. ((entrevista realizada em 03/08/09))

Assim, notamos que foram poucas as mudanças de concepção dos graduandos em relação ao uso das TICs. Estas concepções estão atreladas diretamente ao uso que faz do objeto em questão, mas muitas destas são influenciadas por uma formação de professores historicamente aligeirada e desorientada em relação ao uso que se faz das novas tecnologias de informação e comunicação.

4.3 Entrevista com a professora da disciplina Laboratório de Línguas

Durante os dois semestres em que a disciplina Laboratório de Línguas foi ministrada, ocorreram várias conversas com a professora sobre as aulas. No decorrer dos encontros dialoguei várias vezes com a professora aplicamos um questionário, já discutido no item 4.1.2, pedimos uma autobiografia que foi realizada dia 30 de Junho de 2009 e também uma entrevista realizada dia 09 de Julho de 2009. Assim, discutiremos nossas observações com base nos dados obtidos por meio desses instrumentos.

De acordo com a PO a escolha pela língua estrangeira, neste caso específico pela língua espanhola foi por afinidade com línguas latina. Durante os dois primeiros anos da faculdade, a PO cursou duas línguas estrangeiras sendo Inglês e Espanhol e optou por espanhol no terceiro ano de faculdade. A professora relata nunca havia estudado espanhol antes da faculdade.

Perguntamos como foi sua formação durante o ensino fundamental e médio em língua estrangeira. A PO respondeu que ser fraco como demonstrado no excerto 44. Vejamos.

Excerto 44: PO

O ensino fundamental eu achei um pouco fraco basicamente era o verbo *to be*, verbo *to be*, verbo *to be* e

ficava nisso realmente ficava mais na gramática mesmo. Era um livro bem fraquinho na minha opinião pessoal. A professora não conseguia avançar no conteúdo então isso pra mim foi um pouco frustrante. No ensino médio eu tive uma professora muito boa só que a turma que já veio do fundamental com defasagem acabou frustrando um pouco a professora (+) as expectativas dela também quanto ao inglês por que a turma não tinha um nível de inglês que ela queria.

Consideram que a PO é professora de língua espanhola perguntamos se ela se lembrava da abordagem utilizada por seus professores de línguas estrangeira durante o ensino fundamental, médio e também durante sua graduação. De acordo com a resposta da PO, o método era bem tradicional e mesmo no ensino superior o mesmo método também era repetido por alguns professores, ou seja, o ensino era pautado no método da Gramática e Tradução, no qual as aulas são totalmente centradas no professor e aplicação de regras gramaticais (COSTA, 1987). Desde já esclareço que os excertos a baixo foi retirado da entrevista realizada dia 09/07/09

Excerto 45: PO

((professora respira fundo)) Olha pelo que eu lembro era bem gramática e tradução mesmo ((risos)) bem gramática e tradução somente. ((entrevista realizada dia 09/07/09))

Já no ensino superior a fala não é muito diferente como podemos notar no excerto 46.

Excerto 46: PO

Olha na minha graduação eu tive professores diferentes ao longo do curso de Letras eu tive mais ou menos de 3 a 4 professores de língua estrangeira e 2 de literatura. Na

língua estrangeira é eu não posso te falar que havia uma abordagem fixa o que eu sentia é que havia na verdade era uma mescla de abordagens eu vi um pouco da gramática e tradução tá audiolingual um pouquinho, bem pouco, mas posso te falar com certeza que prevaleceu no final a comunicativa. ((entrevista realizada dia 09/07/09))

Com esta fala observamos que a professora reconhece as diferentes abordagens pela qual aprendeu tanto a língua inglesa no ensino fundamental quanto à língua espanhola durante sua graduação. Frente a esta situação, perguntamos se a PO trabalhava com os princípios da abordagem comunicativa (Almeida Filho, 1999) na aula como professora de língua estrangeira. Segundo a PO, procurava utilizar nas aulas os princípios da abordagem

Excerto 47: PO

Olha eu me esforço ao máximo pra utilizar mais a abordagem comunicativa e a hoje em dia a intercultural também trazendo um pouco mais de cultura principalmente para o espanhol avançado pra que eles possam ter uma visão cultural da língua que é muito importante para o aluno ter esse contato com a língua estrangeira, com a estrutura, mas também com a cultura até mesmo pra uma melhor compreender textos avançados, uma piadinha qualquer coisa que tenha relação cultural e que se a pessoa não conhecer a cultura da língua ela não vai entender. ((entrevista realizada dia 09/07/09))

Em relação à abordagem intercultural, é possível observar e comprovar nas falas dos alunos a importância que salientam em relação à cultura da língua alvo como na fala a seguir.

Excerto 48: Aluno “V”

Ah! Sim por exemplo você entra num site lá e vai conhecer, na minha língua por exemplo espanhol, entro lá e vou conhecer determinado país, sua cultura, fica bem mais específico né, você vai mais a fundo daquilo que você tá buscando acho que ajuda bastante ((entrevista realizada em 03/08/09))

Durante nossos encontros, observamos que a professora realmente fazia uso preferencialmente por uma abordagem comunicativa, mas também utilizava a gramática e tradução, nestas situações os alunos gostavam da aula, muitos relatavam durante as aulas que sem o estudo gramatical não aprenderiam a língua, ou seja, nesta situação reforçavam a força do método durante as aulas. A PO destaca ainda que forçou bastante a escrita, assim questionamos o motivo e a professora respondeu que sentia necessidade, pois os graduandos mantinham muitos erros gramaticais.

Excerto 49: PO

Eu sentia que toda vez que eu dava uma redação, uma carta qualquer coisa apareciam os mesmo erros eu circulava os erros e mostrava pra eles e parecia que tinha acontecido uma fossilização daquele erro ele não conseguia se livrar daquele erro e no final agora comparando os erros do começo que muitas coisas ele conseguiram superar. ((entrevista realizada em 09/07/09))

De fato, podemos comprovar em nossas observações que a PO trabalhava muito com escrita, no entanto abordava varias formas. Podemos comprovar descrevendo a aula do dia 03 de março de 2009, nesta a PO utilizou atividades selecionadas em *sites* específicos para preparação para prova do D.E.L.E. e TOFEL. No decorrer desta aula, a professora solicitou aos alunos que prestasse atenção uma historia em áudio formato MP3, ao finalizar a

historia, os alunos deveriam repetir novamente áudio e em seguida pediu aos alunos que redigisse em português uma redação sobre o conto. Notamos que a PO buscava diversificar suas aulas com atividade de áudio, de escrita, de leitura e, sobretudo aulas comunicativas.

Os alunos também apreciavam as aulas gramaticais, os mesmo diziam que preferiam as aulas de laboratório, mas que fossem ministradas em sala de aula como no excerto 36.

Portanto, concluímos que a PO trouxe de sua graduação influências da Abordagem Comunicativa para sua prática de sala de aula, buscando interagir com os alunos em todos os ambientes da faculdade na língua alvo, motivando e desfazendo assim nos dizeres de KRASHEN (1986) as barreiras afetivas da língua.

4.4 Sessão de Visionamento

Para realização desta atividade, primeiro apresentamos uma proposta de trabalho para a professora em que os graduandos deveriam elaborar um plano de aula para turmas iniciais e intermediária de língua estrangeira. Apresentamos a proposta aos alunos no dia 10 de fevereiro de 2009, os alunos tiveram um mês para preparação dos planos. Neste plano os graduandos deveriam escolher entre a turma inicial ou intermediária e elaborar uma aula com base nos princípios da Abordagem Comunicativa, exigência feita pela professora do grupo.

Os planos de aula foram apresentados no dia 10 de março de 2009, cada apresentação durou em média de 15 minutos, desta forma foi possível que todos apresentassem seus planos. Assim pudemos gravar em vídeo todas as apresentações, com autorização dos participantes e da professora.

No dia 06 de maio de 2009 ocorreu nossa sessão de visionamento com os graduandos e com a professora. Apresentamos a gravação que fizemos das apresentações dos planos de aula, naquele momento procuramos levar os graduando a refletirem sobre a preparação dos planos, sobre sua formação e

bem como a utilização das TICs como instrumento de auxílio no processo de ensino e aprendizagem em língua estrangeira.

Cabe ressaltar que esta sessão também foi gravada para que pudéssemos fazer algumas apreciações em relação ao trabalho realizado.

Observamos que os graduandos apenas repetiram aulas que já haviam estudado anteriormente. Notamos que nos planos de aula o limitou-se a apresentação de um texto em língua estrangeira, exercícios de interpretação, explanação de um tópico gramatical, naturalmente presente no texto exposto e alguns exercícios de repetição de frases soltas.

Durante a apresentação dos planos, notamos que dos 12 alunos, somente uma aluna utilizou um rádio e um CD para apresentar o alfabeto em espanhol. Os demais alunos não utilizaram nenhum recurso tecnológico, nem mesmo para apresentar ou redigir os planos de aulas.

Nesta sessão, os graduando puderam se deparar com seu desempenho como professores de língua estrangeira e puderam observar suas falhas ao apresentarem seus trabalhos, os mesmos perceberam que não fizeram uso das TICs, notaram que as apresentações ficaram maçantes, monótonas, perceberam também que alguns alunos enquanto apresentavam seus planos, ficavam de costas para o grupo, outros escreveram muito na lousa.

Excerto 50: fala do aluno “B”

Nossa como minha aula ficou chata, eu fiquei de costas o tempo todos. ((sessão de visionamento realizada em 06/05/2009))

Excerto 51: fala do aluno “V”

Professora eu esqueci de usar o computador, nem rádio! ((sessão de visionamento realizada em 06/05/2009))

De acordo com os comentários dos participantes, esta sessão de visionamento foi fundamental para que pudessem observar suas práticas como futuros professores. Desta forma, concluímos que as aulas ficaram centradas

no professor, ou seja, apenas na competência gramatical, determina o domínio do código lingüístico verbal utilizado na formação das palavras, na formação de períodos, na pronúncia ou na ortografia e semântica (Canale e Swain,1980).

4.5 Autobiografia

Discorreremos aqui sobre as autobiografias redigidas pelos graduandos com intuito de mapear as crenças dos alunos por meio de seu discurso e investigar sobre suas experiências relacionadas ao uso das tecnologias de Informação e comunicação (TICs).

Nesta busca encontramos visões diferenciadas que aprovam e desaprovam o uso das TICs nas aulas de línguas. Os graduandos levantaram aspectos que favorecem e também que dificultam a aprendizagem da língua.

Para alguns alunos o uso das TICs caracteriza uma abordagem mais dinâmica, mais motivadora para aprendizagem da língua, pois são canais para o contato com um falante da língua como podemos observar nos excertos abaixo.

Excerto 52: Aluno “S”

A tecnologia quando utilizada em sala como é no meu caso, só veio a acrescentar e tornar a aula mais interessante. As aulas ficam mais dinâmicas, pois além de tornar as aulas mais animadas ajuda muito na assimilação do conteúdo. ((autobiografia realizada em 30/06/09))

Excerto 53: Aluno “W”

Em relação às tecnologias é muito importante para a aprendizagem, pois através dos recursos audiovisuais podemos ter um real contato com os falantes da língua. ((autobiografia realizada em 30/06/09))

Excerto 54: Aluno “F”

A internet, CDs, filmes são elementos motivadores quando usados de modo combinado, isto é ligando os assuntos da aula. ((autobiografia realizada em 30/06/09))

Excerto 55: Aluno “V”

As tecnologias favorecem em todos os aspectos visto que, uma nova tecnologia nunca dificulta para os alunos, mas sim o ajuda a aprender mais. ((autobiografia realizada em 30/06/09))

Outros alunos as TICs não são bem aceitas, pois não vislumbrou o uso dos recursos tecnológicos como elemento de auxílio na aprendizagem de uma língua estrangeira. Podemos verificar nos excertos abaixo.

Excerto 56: Aluno “B”

Tive muita dificuldade em trabalhar com tecnologias, pois ainda não encontrei fundamento nisso, ainda encontro dificuldades para estudar no computador. ((autobiografia realizada em 30/06/09))

Excerto 57: Aluno “F”

A meu ver, acho que tive pouco aproveitamento, mesmo por que não gosto muito de computador, mas acho que deve ser bom os alunos gostam de música. ((autobiografia realizada em 30/06/09))

Essas concepções estão atrelas diretamente ao uso que fazem do objeto em questão, mas muitas destas são influenciadas por uma formação de professores historicamente aligeirada e desorientada em relação ao uso das TICs, embora grande parte dos alunos reconheça sua importância para aprendizagem. Assim, concluímos que muitos os alunos levam para a sala de aula crenças sobre como aprender uma língua e os tipos de atividades que acreditam ser eficazes para aprendizagem de línguas.

5 Considerações Finais

Neste último capítulo, apresento as considerações finais deste trabalho cujo objetivo geral foi mapear as crenças dos graduandos e da professora observada a fim de discutir como essas influencia na interação dos participantes frente às TICs Segundo Barcelos (2001) esta abordagem investiga através de observação de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos atuam, neste caso os ambientes em que ocorreu a disciplina laboratório de línguas, sala de aula e o laboratório de informática.

Assim, por meio de observações de sala de aula, analisando o contexto onde alunos e professores atuam, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A relação entre crenças e ação é, mas investigada dentro do contexto específico, onde professor e aluno(s) estão inseridos e onde acontece grande parte do processo de processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Barcelos (2007), algumas dessas crenças podem auxiliar no processo de ensino aprendido, no entanto algumas podem ser obstáculos para que esse não aconteça, além de veicularem ideologias que contribuem para que o conhecimento de LE seja instrumento de manutenção de classes dominantes. Devido a isso, verifica-se a importância de um estudo como esse, ao passo que alunos e professores precisam estar conscientes de suas próprias crenças.

Dessa forma, em relação às crenças trazidas para as aulas apresentou uma oscilação. Enquanto professora, buscava sempre priorizar a interação com os elementos que compõem as TICs, com intenção de mais aproximar dos moldes da Abordagem Comunicativa proposta por Almeida Filho (1998). Nesse sentido, concordo com Larsen-Freeman (2000) sobre a necessidade do contato do professor com questões relevantes para o processo de ensinar e aprender línguas, como os métodos e abordagens de ensino.

Notamos durante as aulas que alguns alunos ficavam apáticos em relação às atividades propostas. Outros alunos reconhecem a importância das TICs, porém ressaltam que as mesmas só são válidas quando há envolvimento dos membros do grupo. De acordo com Valente (1993) observamos que os graduandos mantêm visões ora céticas ora otimistas em relação às TICs e

nessa linha de pensamento encontramos lacunas entre essas visões, pois não podemos encontrar nas TICs a salvação para todos os problemas de sala de aula, mas também não podemos desconsiderar todo seu potencial seja esse como suporte, seja como meio ou auxílio no processo educacional.

Assim, conforme apontamos no primeiro capítulo, o desenvolvimento da informática na educação brasileira vem se arrastando pelos corredores escolares, fato que interfere diretamente em todos participantes da comunidade escolar, desde professores, diretores, funcionários, passando pelos pais dos alunos, sobretudo os próprios alunos que ficam a margem de todo um processo de desenvolvimento tecnológico, social e educacional.

Percebemos ainda, que alguns graduandos ainda possuem dificuldades em assimilar os diferentes recursos que as TICs, pois os alunos ainda mantêm enraizados os modos como aprenderam língua estrangeira durante o ensino fundamental e médio, observamos a necessidade que os graduandos têm em relação à aprendizagem por meio da associação gramatical e tradução (WIDDOWSON, 1979). Alguns alunos julgam ser fundamental compreender a gramática da língua e os mesmo quando em contato com o computador e acesso a internet, buscavam atividades que privilegiasse os tópicos gramaticais.

Nesse sentido Prabhu (1990) aponta as experiências como aprendiz e interpretações dos procedimentos dos professores, das experiências de ensino, do contato com diferentes métodos, da comparação sobre o trabalho de outros docentes e, da experiência como pai e mãe como possíveis origens da concepção de ensinar e aprender de um professor. Sendo assim, com base nas observações de aula, de onde se infere as crenças das ações da professora e de seus alunos, podemos dizer que as concepções de ensino são suporte para as ações dos participantes com relação às mudanças de crenças dos graduandos frente às TICs.

Percebemos também através das observações de aulas, das falas e também das ações dos alunos mudanças significativas, pois ao considerar os fatores de ordem social, cultural e econômica, compreendemos que estes influenciam no contato com as tecnologias e contribuem para cristalização das crenças. No entanto, a partir da disciplina observamos modificações na relação

que os graduandos estabeleçam antes e as relações que passaram a estabelecer com as TICs após a disciplina.

Dessa forma, fica evidente considerar os aspectos contextuais para compreender as crenças e onde elas se manifestam. Assim, procuramos apresentar estas manifestações em momentos específicos e contextualizados. Ressaltamos, também, a importância de um olhar mais atento para formação inicial de professores de língua estrangeiras em relação ao uso das TICs, pois compreendemos que tal relação fundamental para o desenvolvimento profissional, social, cultural e intelectual do graduando, bem como para sua prática em sala de aula enquanto futuro professor de língua estrangeira possibilitando, assim, oferecer meios que contribuam para favorecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por fim concordamos com Gomes (2002) quando discute que o professor é o principal ator de qualquer processo de mudança tanto na escola quanto em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

_____, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

_____, J. C. P. [Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas](#). In: MAILCE, F. E TOMITICH, L. (Org.) **Aspectos da Língua aplicada**. Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.

_____, J. S. A formação docente ao longo da história da educação brasileira. In: *Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação*. **História da Educação**. São Paulo, SP: Páginas e Letras Editora e Gráfica Ltda, p. 91-106, 2003.

_____, J. C. P. **Linguística aplicada** – ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de Inglês. p. 107-116, 2004. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 107-116.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

_____, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007 p. 133.

BARRETO, R. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2002a.

BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-45.

_____, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. Trad. Rita Maria Manso de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma instrução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHN, H. I. Avaliação de Materiais. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(org). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 333.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc. Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: documento introdutório**. Brasília: MEC, 1997.

BROWN, D. A .methodical. history of language teaching. In: Brown, D. **Teaching by Principles**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. English Language Teaching in the .Post-Method. Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. IN: J.C. RICHARDS; W.A. RENANDYA. **Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

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

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) **O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, p. 147-161, 1997.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005

GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, Ed. UEL, 2002.

_____, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITH, L. M. B; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H; Daghlian, C; Ristoff, D. I. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, v. 8, p. 331-343.

GOMES, N.G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L (Org). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 119-134.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: WILKINS, D. A. **Notional, Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From method to postmethod**. LEA. New Jersey, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Learning teaching is a lifelong process**. Perspectives, XXIV, 2, 1998. 5-11.

_____, D. On the appropriateness of Language Teaching Methods in Language and Development. IN: **Partnership & Interaction**. Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development. Hanoi, Vietnam. Asian Institute of Technology, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LITTO, F. M. Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnológicas recentes. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.) **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo: Editora SENAC, 1999. p. 85-110.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. A entrevista social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MILLER, L. & GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: Freed, B. F. (org.), **Second language acquisition in a study abroad context** **Amsterdam**: John Benjamins, p. 293-315, 1995.

MOITA LOPES. L.P. **Da oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORAES, R. N. **A cultura de avaliar de uma professora no processo ensinoaprendizagem de língua estrangeira (inglês)**: implicações para a formação de professores. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Preto.

MORAES, R. de A. **A política educacional de Informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial**: do Formar ao ProInfo: 1987 a 2005. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL de ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR, 2006, Campinas. Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - Navegando pela História da Educação Brasileira - 10 a 13 de julho. CD-ROM. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006.

MORAN, J. M; MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12^a ed. São Paulo: Papirus, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

OLIVEIRA, R. de. **Informática Educativa**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 176

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. et (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363

PIMENTA, S.G. O Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: S.G.PIMENTA; E. GHEDIN. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

PRABHU, N. S. **There is no best method** - Why? *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, Summer, 1990.

REA, L. L.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa**: do planejamento a execução. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

RICHARDS, J.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge University Press, 1994.

ROMANELLI, G. BISOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina** in: *Pátio*, ano 1, nº. 011, abril de 1996.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996. p. 23-49

SILVA K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). Unicamp, Campinas.

_____, K.A. O futuro professor língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A.M.F, VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.).- **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/** Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professional think in action**. Aldershot Hants: Avebury, 1983.

TELLES, J. A. **Reflexão e identidade profissional do professor de LE**: Que histórias contam os futuros professores?. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG., v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2001.

TUDOR, I. **The dynamics of the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

VALENTE, J. A. Por quê o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP/NIED, 1993. p. 24-44.

_____, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. p. 1-27.

_____, J.A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (org). **A tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma Prática renovada: a formação continuada em questão In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. P. 29-50.

_____, M. H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, Arte Língua, 2004.

_____, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Ícone, 1988.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective Teaching: An Introduction**. Mahwah, n.j.: Lawrence Erlbaum, 1996.

ZEICHNER, K. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. IN: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em Tempos de Mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

WENDEN, A. L. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n.1, 1986.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a Comunicação**. Trad. José Carlos de Almeida Filho, (1978).

WIDDOWSON, H. G. The Teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979

ANEXO A

	Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigüi PLANO DE ENSINO			Curso: Letras	
				Turno: Noturno	
				Semestre: 6º.	
				Data: 04/08/2008	
Disciplina: Laboratório de Línguas I			Código da Disciplina:		
CH Teórica 36	CH Prática 0	CH Laboratório 0	CH Campo 0	CH Total 36	
Pré-requisito(s)			Professor:		

1. Ementa

Exercícios de Audição e Fala sobre Fonética e Fonologia. Prática de diálogos e textos em Língua Inglesa e Língua Espanhola.

2. Objetivos

O aluno deverá, no final do estudo de Laboratório de Língua I:

1. Expor ao aluno noções sobre sonoridades e pronúncia.
2. Reconhecer transcrição fonética que obedecem ao código internacional de sons.
3. Reconhecer sílaba tônica e nasais de sons.
4. Reprodução dos sons a partir dos símbolos fonéticos.
5. Compreensão de leitura, escrita e áudio.
6. Técnica de leitura - Skimming (leitura para compreensão).
7. Técnica de Leitura - Scanning (leitura para a localização e entendimento de informações específicas)
8. Aplicar os conhecimentos adquiridos na melhoria de sua produção escrita e oral.

3. Conteúdo

Pronúncia

1. Sinalização Fonética.
2. Interferência da Ortografia.
3. Regras de Pronúncia.
4. Pronúncia do Passado, verbos regulares e irregulares.

5. Vogais do Inglês x Português.
6. Consoantes Inglês x Português.
7. Flapping Rule.
8. Acentuação Tônica (Word Stress).
9. Rhythm & Vowel Reduction.
10. Linking words.

4. Metodologia e recursos

Aulas teóricas e praticas:

1. Expor o aluno em situações de praticas comunicativas,
2. Conhecimento e uso das regras gramaticais, das regras técnicas de tradução e pronúncia.
3. Oferecer meios a fim de desenvolver o próprio conhecimento de mundo/background do aluno e explorar seu universo particular.
4. Uso de recursos tecnológicos, de sistemas de informação, software que visam pronuncia e representações sonoras.
5. Fixação com exercícios práticos e /ou teóricos.
6. Atividades práticas desenvolvidas pelos alunos em grupo ou individual.

5. Critérios de Avaliação

Exercícios, Trabalhos, Participação e Material: 3,0 pontos
Avaliação Individual: 7,0 pontos

6. Bibliografia

Básica

MUNHOZ, R. *Inglês instrumental: estratégias de leitura*. São Paulo: Texto novo, 2001. 2 v.

CRUZ, T.D. & SILVA, A. V. & Rosas, Marta. *Inglês com textos para informática*. Disal Editora, 2003

SCHUTZ, R. *"Sinalização Fonética" English Made in Brazil*. São Paulo, 2006.

_____. "Pronúncia de Letras Vogais em Inglês, em Palavras Monossilábicas." Oxford Press. June 2004.

Complementar

JOHNSON, K. *Acoustic and auditory phonetics*. Londres: Blackwell, 1997.

KENT, R. & C. *Read the acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular, 1992.

LADEFOGED, P. *Elements of Acoustic Phonetics*, 2nd edition (revised). Chicago: University of Chicago Press, 1996

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na faculdade de Tecnologia de Birigui (FATEB), intitulada Mudanças de paradigmas na formação inicial (pré-serviço) de professores de línguas estrangeiras frente às novas tecnologias de Informação e comunicação (TICs) e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta é um estudos sobre o uso de novas tecnologias como suporte para formação do professor. Portanto vamos falar um pouco sobre você, sobre sua formação, sobre as aulas de língua estrangeira, vamos discutir também uma nova disciplina Laboratório de Línguas, e suas implicações no curso. No entanto, quero salientar que a sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações dadas. Portanto, você permite gravar nossa conversa nestes termos?

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício no tratamento que estiver fazendo (opcional caso se trate de atendimento clínico) nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

Eu, _____ portador do RG _____ responsável e participante (comunidade) _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada Mudanças de paradigmas na formação inicial (pré-serviço) de professores de línguas estrangeiras frente às novas tecnologias de Informação e comunicação (TICs) a ser realizada na Faculdade de Tecnologia de Birigui. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízo s físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) _____ falar com (nome do professor) _____.

Autorizo,
Data: ____/____/____

(Nome do participante)

APÊNDICE B

Questionário:

Pesquisa sobre o uso das novas tecnologias

* Obrigatório

Qual a sua idade? *

- 20 anos ou menos
- 21 anos até 30 anos
- 31 anos até 40 anos
- 41 anos até 50 anos
- 51 anos ou mais

Qual seu sexo? *

- Masculino
- Feminino

Você tem computador em casa? *

- Sim
- Não

Você tem notebook? *

- Sim
- Não

Você tem acesso à internet em casa? *

- Sim - Internet discada
- Sim - Internet banda larga
- Não

Você utiliza Internet regularmente? *

- Sim
- Não

Onde você costuma acessar a Internet? *

- Casa
- Trabalho
- Lan House
- Outros
- Não costumo acessar a Internet

Você tem MSN ou outro Mensageiro? *

Responda com tranquilidade porque você não será identificado.

- Sim, mas quase não uso
- Sim, uso frequentemente
- Não

Você utiliza o computador para: *

- Realizar trabalhos escolares.
- Pesquisas
- Compras
- Chat - bate papo
- Relacionamento social (Orkut e semelhantes)

Outras atividades

Você tem E-mail? *

Sim, mas quase não uso

Sim, uso frequentemente

Não

Você tem Skype? *

Sim, mas quase não uso

Sim, uso frequentemente

Não

Você tem Orkut? *

Sim, mas quase não uso

Sim, uso frequentemente

Não

Você já frequentou cursos de informática? *

Sim

Não

Se respondeu SIM, por quanto tempo *

Menos de 2 meses

3 a 6 meses

7 meses a 1 ano

Não frequentei nenhum curso de informática

Tem noções de: (básicas ou mais) *

Windows (sistema operacional)

Word (ou outro editor de texto)

Excel (ou outro editor de planilha)

Power Point (ou outro editor de apresentação)

Tem noções de: (básicas ou mais) *

Software pedagógico para criação de aulas

Software de edição de imagem

Software de edição de som

Software de edição de vídeo

Software para criação de BLOG

Você já fez algum curso auto instrutivo (onde o computador ensina)? *

Sim

Não

Você já fez algum curso on line? *

Sim

Não

Você tem interesse em fazer um curso de informática a distancia? *

Sim

Não

Tecnologia Google Docs

[Termos de Serviço - Termos Adicionais](#)

Enviar

Pesquisa sobre o uso das novas tecnologias - Windows Internet Explorer

http://spreadsheets.google.com/ccc?key=pLUcGjHEBvNrbv4yBwWamag&inv=fatayde%40hotmail.com&hl=pt-br

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Pesquisar

Pesquisa sobre o uso das novas tecnologias

Google Docs

rfatayde@yahoo.com.br | New features | Docs Home | Help | Sign Out

Pesquisa sobre o uso das novas tecnol..

Share

File Edit View Format Insert Tools Form (12) Help

RS 1.000 % 123 10pt

	A	B	C	D	E	F	G	H
	Indicação de data e hora	Qual a sua idade?	Qual seu sexo?	Você tem computador em casa?	Você tem notebook?	Você tem acesso à internet em casa?	Você utiliza internet regularmente?	Onde você costuma acessar a Internet?
2	30/10/2008 21:22:38	31 anos até 40 anos	Masculino	Sim	Não	Sim - Internet discada	Sim	Casa, Trabalho
3	30/10/2008 21:27:34	20 anos ou menos	Feminino	Sim	Não	Sim - Internet discada	Sim	Casa
4								

Add Sheet Página 1

Concluído

Internet 100%

APÊNDICE C

Roteiro piloto de entrevista:

Quem: alunos do 3º ano – curso de letras

Local: Faculdade de Tecnologia de Birigui

O que: Formação do professor de Língua Inglesa em relação ao uso da Internet com ferramenta complementar na formação do profissional

- 1) você acredita que a Internet pode ser um instrumento que auxilia no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras?
- 2) Como esse processo ocorre?
- 3) Qual ou quais recursos podem ser utilizados durante o processo?
- 4) De que forma a Internet pode auxiliar na formação do professor de línguas?
- 5) Quais os meios e/ou ferramentas que a Internet oferece para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas?
 - a) Speaking (fala)
 - b) Reading (leitura)
 - c) Writing (escrita)
 - d) Listening (áudio)
- 6) Qual (quais) ferramentas podem ser direcionadas para cada habilidade?
- 7) O veículo de comunicação Internet realiza interação social entre as participantes? De que forma?

APÊNDICE D

Roteiro final da entrevista:

Entrevistados: Alunos do terceiro ano do curso de Letras Inglês e Espanhol.

Local: Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui (Fateb)

Tema: A formação do professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

Objetivo: Identificar as crenças sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) como ferramenta na formação do aluno de letras>

Preâmbulo:

Estamos realizando estudos sobre o uso de novas tecnologias como suporte para formação do professor. Portanto vamos falar um pouco sobre você, sobre sua formação, sobre o aumento das aulas de língua estrangeira de quatro para seis devido à inclusão de uma nova disciplina no currículo. Vamos discutir também esta nova disciplina, Laboratório de Línguas, e suas implicações no curso. No entanto, quero salientar que a sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações dadas. Portanto, você permite gravar nossa conversa nestes termos?

- 01) O que levou você a fazer o curso de Letras?
- 02) Você quer atuar como professor de língua estrangeira? Porquê?
- 03) A carga horária em língua estrangeira é de quatro horas aulas, você acha suficiente para formação do professor?
- 04) No segundo semestre de 2008 as aulas de línguas irão aumentar de 4 para 6 aulas, sendo duas aulas de laboratório. O que você acha desse aumento da carga horária?
- 05) O que você imagina que vamos estudar ou trabalhar na disciplina de laboratório de línguas?
- 06) Você acha que essas aulas poderão auxiliar na sua formação? Em que?
- 07) Você já ouviu falar em novas tecnologias, para o ensino de LE? Quais?
- 08) O que você pensa sobre o uso dessas novas tecnologias em sua formação?
- 09) Como a internet pode ajudar na sua formação?
- 10) E na formação dos alunos?

APÊNDICE E

Entrevista realizada em junho de 2008.

Aluno B

P – Você me autoriza gravar nossa entrevista?

B – Com certeza.

P – Então vamos falar um pouquinho de você. Por que você quis fazer a faculdade de Letras?

B – Primeiramente eu queria fazer pedagogia (+) como eu tenho um tio que é professor de matemática e gente conversou bastante sobre o curso que eu queria desenvolver e as minhas vontades NE? Ai ele me disse que seria melhor eu fazer Letras de depois pedagogia que eu iria eliminar matérias né? Foi ai que eu optei por fazer letras, mas sempre pensando que assim que eu terminar eu quero fazer pedagogia, eu gosto muito de criança, eu quero trabalhar com criança foi ai que eu pensei, eu faço Letras e F A Ç O PEDAGOGIA! (GESTICULA COM A MÃO).

P - Você esta gostando do curso?

B – To! Se Deus quiser eu quero fazer psicologia depois. E ai conforme o tempo né? Vamos ver se até lá eu vou ta pensando assim (+) muita coisa vai mudar.

P – Então, assim, de qualquer maneira, você falou que queria fazer pedagogia, de qualquer maneira você quer ser professora?

B – Sim

P – Por quê?

B - É::: (++) bom a minha vontade de ser professora é:: lidar com criança (+) de trabalhar na creche (++) de ta ensinando derrepente até a quarta serie, as vogais, consoantes, pro começo, eu não tenho vontade de dá aula de quinta ao terceiro (colegial) eu não tenho um pingo de vontade, já falei pra minha mãe que eu não me vejo numa sala sabendo como ta hoje, eu sempre gostei muito de criança, eu sempre fui muito apegada a isso, então minha vontade mesmo é isso, trabalhar até a quarta serie ou derrepente ficar só com a creche, só com as criancinhas cuidando, dando musiquinhas, brincando que eu gosto disso você entendeu? Mas ai quem sabe? A gente nunca sabe lá na frente o que pode acontecer derrepente eu me vejo dando aula numa quinta serie derrepente não deu certo eu tenho que ir atrás de outra coisa.

P – E você quer ser professora de espanhol?

B – Sim.

P – Por que?

B – Porque eu costumo dizer que, principalmente pra minha mãe que me acompanha, que eu não gosto muito do inglês, por que quando eu fui aprender eu levei um trauma muito grande, porque assim, pra falar eu enrolo muito, tenho a língua presa igual do meu pai ele ia gaguejando ENTÃO quando eu ia falar inglês não dava certo e (+) a minha professora não foi uma ótima professora então ao invés dela me ajudar eu achava que ela me repreendia muito mesmo pela dicção que eu não conseguia, não tinha aquela paciência que ela deveria te, eu também não julgo ela derrepente ela não (++) deveria suportar direito a matéria. Então foi ai que eu fiquei naquilo que eu não queria daí eu fiquei um bom tempo sem ir na aula de inglês porque eu não conseguia meus amigos me ajudava ai minha mãe foi conversar ai eu voltei né? Pra pode:: familiarizar com a língua, mas também não deu certo. Então quando eu entrei (aluna se refere entrar na faculdade) e ia te que fazer um ano de inglês (++)aquilo pra mim foi muito difícil porque:: eu não queria::,ai me falou assim: - não é assim derrepente lá você descobre que você gosta da língua ai depois que eu conheci o espanhol eu achei assim, melhor porque eu entendia o que tava escrito eu já achava mais com o português e inglês ficava mais difícil ai eu acabei deixando de lado eu não quero por causa daquele errinho de passado não quero mais pensar, ai ficou.

P – Mas você quer ser professora de espanhol de primeira a quarta serie?

B – Sim (aluna balança cabeça positivamente)

P – Como? Ou Porque?

B – Como? Ai::: Por que Hoje eu acho que é uma língua nova que a maioria do pessoal sabe que a parti de momento que chegar na quinta serie eles vão aprender uma língua nova que é o inglês né? Vamos pensar ai tipo boneca, a escrita, eles perguntam o que tem curiosidade de saber. E o espanhol hoje eu acredito que é uma novidade que vai ta entrando que todo mundo vai ta querendo fazer é:: uma pronuncia diferente curiosa e eu acho, bom não sei se eu achei que é mais comum com o português, você sente menos dificuldade, depende do seu esforço também, então eu acho que isso vai prender um pouco o pessoal. Pra mim foi isso né que eu consegui perceber né? Derrepente se eu não tivesse tido isso lá no colegial eu adoraria inglês como a Flavia, ela me ajudou bastante no começo por que eu não conseguia, coçava minha cabeça eu ficava nervosa, ai na hora que você pega você vê que não é tão difícil (+) né? Mas assim (+) no meu modo de pensar lá atrás quando eu tive aquele choque eu achava que era muito difícil que eu não ia conseguir também não queria mais tentar e foi aquilo que acabou aquela minha experiência. Mas eu acredito que assim:: (+) criança que estão vindo vai sentir essa curiosidade vão ficar (inaudível)

P – Você falou da sua formação que você teve um problema lá atrás que te fez desistir do inglês e hoje você optou pela língua estrangeira, dá uma impressão de que você optou pelo espanhol muito mais até do que pelo português. Então, assim você acha que a formação que a faculdade te oferece ela é suficiente pra você?

B – Olha (+) eu acredito que sim (+) por que eu sempre estudei em escola (++) vamos dizer publica sempre vivi ali, sempre achei aquilo muito fraco, hoje dentro da Fateb eu acho que aqui oferece execentes professor como cursos muito bom, muito centrado mesmo que você saia, quando chegar lá no fim você não vai saber tudo aquilo que aprendeu dentro da sala mas eu gostei, porque assim eu já ouvi varias conversar que a Fateb não é uma boa escola, não tem um bom ensino, mas EU acho muito pelo contrario eu argumento bastante por que tem, você tem um espaço amplo aqui dentro pra aprender, tem professores que trazem isso pra você, então tudo depende de você, pois você aprende na sala e se você quiser saber mais você vai atrás e vai perguntar – oh achei isso, achei legal essa matéria que aquela aula... (aluna da exemplos).

P – Mas quando vc terminar a faculdade isso foi suficiente pra você

B – Não (++) eu quero fazer a pós e depois quero fazer pedagogia.

P – Você acha que tem de continuar, você quer continuar?

B – Quero

P – A quantidade de aulas que tem aqui, você falou que é suficiente, mas a quantidade de aulas em língua estrangeira é suficiente pra sua formação?

B – (+) Eu acho pouco.

P – O que seria ideal?

B – São 4 aulas, em 4 aulas a gente::: (+) vamos supor, a gente tava vendo verbos, trabalhando com verbos, advérbios, tempos (incompreensível), mas eu acho, vamos supor se a gente tivesse oito aulas(++). No semestre seria suficiente (+) talvez é:: (+) pro primeiro ponto, porque você trabalharia o escrito em relação a textos (+) verbos (+) a ler textos, a interpretar e nas outras o

dialogo, ali falado, ouvir a musica e tentar cantar uma estrofe ou tentar transcrever (+) dialogar mais (+) tanto com os companheiros quanto com a professora, aquela aula que todo mundo tem de TENTAR E FALAR né? Assim, (aluna exemplifica uma situação de aula) ah! Surgiu uma palavra nova no texto, o que é? Vamos falar todo mundo, vamos tentar montar um dialogo com aquela palavra, aquele assunto (+) por que (+) a gente pensa assim: pouco tempo então vai aprender falando e tentando né? Se você quiser você grava, eu falo e você grava. Então eu acho que umas oito aulas seria o ideal.

P – O semestre que vem você sabe que vai aumentar as aulas

B - [é:: o pessoal que terminou Letras comentou isso (+) que tem bastante aulas, você vai enjoar não vai querer mais.

P – O semestre que vem vai de 4 aulas pra 6 essas suas aulas a mais é a disciplina laboratório de línguas, o que você pensa que vai trabalhar nessa disciplina?

B – Olha Rodrigo eu tenho uma grande curiosidade de entender essa disciplinas, por que assim (+) O LABORATÓRIO de línguas, quando eu estudava tinha assim o laboratório de ciências com varias experiências, ai você fala assim laboratório de línguas!(risos) GENTE! O que será que tem lá dentro de tão especial? É uma sala normal? (risos) será que tem vídeos, é:: rádios tem computador?? Não sei! Não consigo assimilar isso, eu tenho grande curiosidade de conhecer porque aqui eu só conheço as salas lá em baixo só a biblioteca. Não tenho idéia, todo mundo fala tão empolgado (+) que tem aula no laboratório de língua, e eu fico pensando Meu Deus (+) Que será? Que surpresa vai ter lá, Qual vai ser a coisa mais diferente?

P – É não tem muita coisa diferente, bem digamos assim que praticamente vamos usar as tecnologias, claro que nos vamos ter mais ou menos o que você ta imaginando de trabalhar, estudar, mas a gente via mexer com tecnologias. Então o que você acha das tecnologias, como você vê as tecnologias na sala de aula?

B – Olha (++) de imediato vamos dizer que é o computador porque é mais fácil e pratico pra gente que entra, acessa, vê noticias, sabe o que se passa, pesquisa né? Pesquisa ali, em cima de sites de pesquisa e busca. Eu acho (+) que:: hoje, graças a Deus grande parte dos alunos tem esse acesso da informação né? Mesmo que as vezes quando você não tem tempo (+) você vai baixa um trabalho que uma outra pessoa fez e traz como se você tivesse feito, mesmo que você fica sabendo, fica aquele peso na consciência de que você não sabe nada, as vezes você entrega e o professor faz algumas perguntas e você fica tipo (aluna faz gestos e caricaturas tentando explicar) tenta responder, pensar, encher lingüiça como as se costuma dizer (+) e o professor vê que não ta ali, que não foi você que fez, que pesquisou, você sabe tipo da primeira até a ultima linha do que ta escrito. Então eu acho que a tecnologia veio sim pra facilitar, pra ajudar, veio pra informar, só que assim, muitas vezes a gente não sabe usar isso (++) por não ter os devidos conhecimentos e não saber aproveitar, não é copiar (+) o que tem ali é uma base, um exemplo vivo que tem que lê, entender e passar o que você acha com suas falas. Não é (++) escreve um pouquinho (+) ah não to conseguindo, então copia, você tem de saber do assunto que é o mais importante, porque você vai precisar dele lá na frente.

P – E o computador, a internet isso auxilia na sua formação?

B – Um pouco. Graças a Deus esse ano eu tenho (aluna refere-se ao computador), ano passado eu passei meio apurado por que eu não tinha, eu dependia das meninas pra pegar pra mim. Então eu era reunião não tinha como eu ir, tinha que ler, tinha que montar, tinha que fazer, então tinha vezes que eu era obrigada a copiar e entrar porque eu não tinha tempo e eu precisava de nota. Então hoje tendo eu vejo que tipo assim:: não sei se eu fui burra, se eu não soube trabalhar com aquilo, ter mais vontade, passar noites em claro tentando resumir aquilo do meu jeito, com minhas palavras. Porque hoje, só o fato de você pesquisar você tem ali, você salva o que você quer, você imprimir, tenho livros em casa que eu ganho bastante da Vanessa (professora de lingüística) que você lê e compara com o que você pesquisou na internet e monta. É tudo tão mais fácil, tão mais gostoso de saber que aquele trabalho foi você que fez, que você sabe que você vai poder falar – ah! Eu não sei vou perguntar pro professor é isso mesmo? Oh! É você pode acrescentar isso. Eu acho assim bem mais gostoso e outra pra gente fazer alguma coisa, eu sou daquela que acredita que você tem de gostar, tem de gostar do que faz tanto na escola quanto no seu trabalho pra você ter um bom desempenho.

P – Então ele é importante?

B – (aluno responde positivamente com a cabeça)

P – E na formação do seu aluno? Imagine-se você agora como a professora de espanhol e não mais aluna da Fateb, mas como uma professora de espanhol. Você acha que essas aulas de laboratório de línguas vão te ajudar a trabalhar com seu aluno?

B – Eu acho que sim, porque nesse laboratório nos vamos aprender como se ensina a praticar mais fala, derrepente curiosidade, de Madri de lá longe, de onde surgiu essa língua, porque, os costumes. Então a partir do momento que eu entrar numa sala a curiosidade do aluno aprender as primeiras palavras para que ele possa chegar em casa e perguntar como o pai e mãe se chama em espanhol – Ah! Mãe não é assim (+) é *madre*. De ensinar né? pois de imediato é curiosidade que todo mundo tem né? Ai depois que passar a matÉRIA FIRME que é um texto, eu acredito que você ler um texto e interpretar é fácil mas depois as coisas ficam mais complicadas né?

P – Ok muito obrigado. E se for preciso poderíamos conversar novamente.

B – Sim claro.

**Entrevista
Junho 2008
Aluno “V”**

P - Boa noite primeira coisinha vc me autoriza gravar nossa entrevista?

V - Autorizo

P - Vamos falar um pouquinho de você, de sua formação, por que vc decidiu fazer faculdade de letras?

V- Olha realmente ...eu cai de pára-quedas minha primeira opção na faculdade seria pedagogia, era na época, mas aí como não formou turma aí eu resolvi fazer Letras mas agora eu tô gostando do curso, achei que deu bastante base.

P - De qualquer forma... vc falou que queria fazer pedagogia, de qualquer forma vc seria professora?

É de qualquer forma eu seria

] - Por que vc quer ser professora?

V – Ah! De ensinar, ver a pessoa aprendendo descobrindo coisas novas, abrindo mais a mente, acho interessante

P – E você pode ajudar?

V – Ah bastante! ... eu acredito que sim

P - E hoje vc quer ser é:: prof de língua estrangeira?

V - Olha (+++) eu quero...

P – Por que?

V – Ah! Como assim?

] – O que te levou a (++) a se apaixonar a gostar pela língua, por que vc falou que não era sua primeira Letras

[- V é o que me fez gostar é (+) que eu achei

(++)bonito Gostei da aparência do espanhol por exemplo, gostei dele logo de imediato e eu sempre gostei de falar alguma língua a língua que eu gostaria de falar em primeiro lugar seria inglês, mas como eu tenho muita dificuldade (risos) eu não tive (risos) coragem, mas eu gosto de espanhol (+) acho muito bonita a pronúncia.

P – E vc quer ser professora de espanhol?

V – Quero (++) antes de português.

P – Antes de Português

] V – Antes de português.

] P – Ah! Antes você quer ser professora de português?

V – Não. Tipo assim se eu tivesse que optar entre português e espanhol (+) seria espanhol que eu queria dar aula SÓ mas como a gente trabalha (inaudível) praticamente assim só com português NE?

P – E você sente... você acha que a faculdade é suficiente tá te preparando bem pra você dar aulas de espanhol?

V – Ah! Acho assim que o aluno tem de buscar um pouco NE? Não é só ficar naquilo ali dentro da sala de aula

P – Mas ela (+) ela

] – V – Ah! Tá ela da uma base boa.

P – Mas ela é suficiente (+++) pra você ou ela te dá uma base?

V – Ah acho que é suficiente, acho que vc tem de buscar mais coisas as coisas vão mudando conforme você vai NE ::: a faculdade te dá uma base boa

P – Ela te dá uma introdução???

V – (aluna responde com a cabeça que sim.)

P – E aí depois ...

] V – Depois busca mais conhecimento...

P – A onde? Que lugar?

] V – Tipo assim eu gostaria de ir fora (++) ter um contato maior com a língua, assim (++) sabe? ter um contato bem próximo não assim (aluno aponta sala de aula)

P – Pra onde

V - Ah qualquer lugar que fala espanhol que nem na (++) Espanha esses lugares assim, estudar um pouco do país da língua por aí acho que o contato assim é bem melhor do que vc ficar aqui, por que aqui vc vai nê as raízes (++) nossas NE tá bem vinculadas NE? Lá não, vc vai aprender coisas novas costumes diferentes, AL língua é diferente, a pronúncia é diferente

P – E vc acha que vc indo pra fora, pra um país de língua espanhol isso vai ajudar na sua formação?

V – Vai.

P – Em que área? Em que abrangência?

V – Na pronúncia, principalmente na pronúncia.

] Só na pronúncia?

V – É (+++) tipo assim (++) vc tá dando uma aula de espanhol (+) daí um aluno vai te perguntar lá e ele vai querer saber de onde vem a língua, como que é, os costumes acho que vc tendo contato ali, acho que é mais fácil você passar pro aluno.

P – então não vai ser só na língua?

V – É (+++) não de modo geral assim... a cultura deles né? no todo.

P – E vc falou que a base e vc acha que é suficiente quatro aulas de língua estrangeira?

V – Não.

] Por que não?

] V – Eu acho que tinha de ser mais.

P – Quanto?

V – Ah! Eu não sei ... (inaudível) ia falar assim pra você tira tudo de português e coloca tudo de espanhol :: vc entendeu? Eu tô gostando, tô gostando. Eu tenho muita dificuldade, mas gosto muito

] **P – Mas dificuldade é uma coisa**

V – Pra mim... no meu ponto de vista deveria ter seis aulas sabe assim... que nem na parte pedagogia a gente precisa é ótima. Apesar de gostar muito da pedagogia eu queria ter mais aula de espanhol.

P – Mas você diz parte pedagógica baseada no que?

V – Tipo assim tem umas matérias que não me:: não me:: atrai muito, por exemplo, assim eu estava aprendendo Estrutura educacional eu prefiro ficar com duas aulas de espanhol do que de Estrutura, que nem filosofia eu não gosto muito da matéria, então eu poderia ter duas aulas de espanhol aprendendo mais de espanhol.

P – Pelo visto você prefere a prática?

V – É eu prefiro a prática.

P – Mas você fala da parte pedagógica, mas você fala a parte pedagógica da língua portuguesa ou da língua espanhola?

V – Não tô falando fora, tipo assim na língua portuguesa tem uma parte que eu não gosto desta parte ... tipo assim que nem filosofia, sociologia eu não curto muito sabe?, mas acho que tem que ter né? É uma base pra gente mas eu prefiro mais algo ???? Parece que quanto você:: tipo assim você tá na prática você aprende você quer aprender mais. MAS aquela aula acabou você via

embora, você aprendeu aquilo ali::: você precisa buscar mais então NE você vai atrás NE?

P – O semestre que vem você sabe pelo calendário NE? Nossa grade horário aumenta para seis horas quatro de língua e duas de laboratório de língua e ai nos chegamos nas seis aulas que vc disse que seria suficiente (aluna ri).

P - O que você acha que vai ser a aula de Laboratório de línguas? O que você imagina ou se você já teve algum contato o que seria ou o que você conhece desse laboratório de língua?

V – Do meu ponto de vista nos vamos aprender mais (+) sons eu penso isso não sei se é isso

P – Como?

V – Tipo assim a gente não tem não sei to certa (inaudível)

P – Mas só isso?

V – Eu acredito que seja.

P – O que te parece um LL?

Criar alguma coisa da língua (1,8), nunca parei pra pensar.

P – [É a primeira vez que você esta parando pra pensar?

V - Nunca parei pra pensar assim (++) é a primeira vez algo bem diferente eu acho.

P- Quando a gente pensa em LL o que vem a sua mente?

V – Que eu vou aprender mais com (+) a pronuncia.

P – Por que meios? Qual vai ser o canal?

V – Acho assim (+) no meu ponto de vista acho que vai ser o som tipo assim: no caso musica, discurso cada um fala de um jeito em espanhol cada um cada localidade fala de um jeito tem uma pronuncia.

P – Então ai a gente precisa da tecnologia (+) pra isso então a tecnologia vai ser nosso canal, vai ser não né? Pelo que você falou.

V – [é vai ser.

P – É o canal pra poder ouvir uma musica, um filme, mas e o computador? Como vc pensa no computador, por que ele é uma nova tecnologia.

V – Sabe que (Aluna ri) eu nunca pensei (risos) eu nunca parei pra pensar nisso(+) não sei o que, que eu vou fazer com isso? Por que eu tinha, na minha cabeça eu tenho como se fosse o som como LL. Agora um computador não!

V – Ele tem som, ele tem som é obvio só que eu nunca imaginei.

P – E como você imagina, como pode usar o computador na sala de aula, na sua formação como isso vai te auxiliar na sua formação?

V – Ah! Ajuda a buscar mais conhecimento, ajuda na escrita alguma coisa assim.

P – Que ferramentas ele pode te dar, você tem idéia?

V – Eu sou (+++) anti-computador ta?

P – Por que?

V – Não sei.

P – Você tem medo?

V – Acho que deve ser medo, porque eu tenho um em casa, pergunta se eu sei entrar? Eu só vou se for na marra ai eu vou, quando eu sou obrigada ai eu vou, ai eu vou.

P – E se você tiver que ir na marra?

V – Ai eu vou ué!

P – Você ta indo enfrentar um desafio?

V – Eu vou oooo

P – Você gosta de desafio?

V – Não gosto muito mais eu (+) eu luto (risos).

P – Você luta por ele?

V – Eu luto pra sobreviver, por que é uma coisa que ta ai NE? Você precisa, não tem como você correr, não adianta.

P – E você acha que ele pode te auxilia na sua formação enquanto professora ou futura professora de línguas?

V – Ah! Eu acho sim, você procura um monte de pesquisas você entra e acha um monte de coisas novas, você tem conhecimento.

P – Você acha que é matar aula usar um computador hoje?

V – NÃOO Hoje ééé’::: peça fundamental não tem como.

P – Por que é peça fundamental?

V – Por que a tecnologia ta ai, não tem como você correr dela! Não tem como chega na sala de aula, por exemplo, eu não vou saber nada do computador? O professor vai preparar uma aula precisa de um computador. Não tem como viver sem!

P – E como que você imagina que é o uso do computador, da internet na aula? Imagina você agora como uma professora de espanhol, como você imaginaria o uso dessa ferramenta na aula?

V – Ah! Você pode pesquisar o assunto, se surgir um assunto relacionado (++) ao que aconteceu com o país você vai lá pesquisa, você olha o mapa, - a turma (++) – ah! Vamos abrir tal documentário, aconteceu isso (aludo da exemplo como se estivesse dando aula.)

P – Então o computador pode auxiliar você não só na escrita?

V – Não, na pesquisa, numa visualização, na musica, no filme, (aluna ri) em tudo – a minha menina tem cinco aninhos e ela dá conta de digitar mais rápida que eu, eu (+) eu fico besta de ver como eles são antenados, **são muito rápido eu fico besta.**

P – E você precisa disso?

V – Eu preciso disso!

P – Por que?

V – Por que se não eu vou ficar pra TRAZ!! (risos) Se não eu vou ficar parada no tempo, igual aquele professor que vai ficar lá parado no tempo.

P – Então eu vou voltar numa pergunta, o que a aula de LL pode te auxiliar.

V – Buscar mais conhecimento fora do país, dentro do país também por que tem tanto coisa que a gente não sabe, informação, buscar mais informação, quanto mais informação melhor.

P – Qualquer tipo de informação?

V – sim, qualquer tipo de informação, NÃO, desde de que esteja relacionada com o curso.

P – É importante isso na sua formação? E quais suas expectativa para esse curso?

V – Que eu aprenda, que eu aprenda mais, por que a hora que eu estiver lá fora, eu vou ter que correr sozinha e enquanto eu to aqui dentro eu tenho quem me auxilia. E a hora que eu tiver lá fora? Ai a coisa pega!

P – Ai o bicho pega?

V – Ai o bicho pega, e ai eu vou ter de me virar, por isso é importante ter uma boa base, você estar preparada pra (+) pra vida lá fora. Já pensou eu chegar numa aula (+) ai a professora ... - pêra ai que a professora vai chamar o técnico (risos) o aluno sabe mais que eu (risos)

P – Então você acha que a aula de LL vai te dar uma formação tecnológica pra aprender a manusear o compu (tador)

V – [NÃO, ela vai dar uma formação tecnológica, você entendeu? A gente tem que aprender um pouquinho, e como buscar esse conhecimento dentro do computador na, porque não adianta nada não saber usar esse conhecimento, se perder, ficar perdida lá no meio com tudo isso. Igual eu fiquei no primeiro ano, a gente que é praticamente da minha idade, você é mais novo, mas na minha idade, eu por exemplo o acesso ao computador é mais difícil, por que eu nunca tive. A minha filha tem cinco anos e já tem computador na escola, já aprende, ta certo que é uma coisinha, mas ela já tem uma noção já NE? Ela (++) , ela ta na minha frente eu fico besta de ver – lá, a rapidez que ela tem de jogar aqueles joguinhos, a criança hoje trabalha em cima de jogos (inaudível) , vai fazer uma interpretação de texto estão escrevendo no computador. E tem professor que não sabe! Eu vejo, eu trabalho num lugar que tem professor que não sabe nem digitar, então é lógico que fica difícil, o professor tem de ter essa ferramenta de trabalho.

P – É importante?

V – não é nem importante, é importantíssimo! (risos) Apesar de que eu sou inimiga dele, mas eu tenho essa consciência de que é necessário. (risos).

APÊNDICE F

AUTOBIOGRAFIA

Gostaria que você escrevesse sobre suas experiências com base nos seguintes aspectos:

Processo de ensino e aprendizagem:

- suas experiências como aluno de línguas ou de espanhol;
- algum fato marcante envolvendo você, a língua, família, colega ou professor;
- que você acredita como uma boa aula de espanhol;
- como você se vê enquanto aluno;
- como você vê sua relação com as tecnologias e a aprendizagem de línguas;
- como você se vê o ensino no mundo tecnológico atualmente;
- em que aspectos você acha que favorecem e dificultam o uso das tecnologias para o ensino e a aprendizagem em línguas;
- que instrumentos você acredita que podem ser motivante e desmotivante nas aulas de línguas.

APÊNDICE G

DIARIO DIGITAL - ALUNO DE LÍNGUA INGLESA - DIA: 21/08/08

<http://br.geocities.com/mariangelanorte/LISTENING.html>

LISTENING - COMPREENSÃO ORAL



[Exercícios](#) [de](#)
[Compreensão Oral](#)

Este site é excelente para prática da compreensão oral. Vale a pena conferir !

General Listening Quizzes

I. Listen to the conversation by pressing the "Play" button of the audio type you want to hear and answer the questions. Press the "Final Score" button to check your quiz.

Easy

TEXT: [Where are you from?](#)

FINAL SCORE: 80%

Medium

TEXT: [Haven't We Met Before?](#)

FINAL SCORE: 60%

Difficult

TEXT: [Where's the movie theater?](#)

FINAL SCORE: 40%

<http://www.dailyesl.com/>

In the community:

Part I: Listen and Read: Read along with the audio recording

Fast Food Restaurant

DIARIO DIGITAL - DIA: 28/08/08

<http://br.geocities.com/mariangelanorte/LISTENING.html>

LISTENING - COMPREENSÃO ORAL



[Exercícios](#) [de](#)
[Compreensão Oral](#)

Este site é excelente para prática da compreensão oral. Vale a pena conferir !

Basic

Listening

Quizzes

[Short Listening Activities for Beginning Students]

Family
Basic Level

I. [Pre-Listening Exercises](#)
II. [Listening Exercises](#)
III. [Post-Listening Exercises](#)

I. Pre-Listening Exercises [\[Top\]](#)

People can get to know each other better if they can talk about their families, jobs, hometowns, and even their hobbies. Think of three questions (and possible answers) you might ask someone about his or her family before you do the listening activity (for example, "How many sisters do you have?")

SAMPLE SENTENCES:

- How's your family?
>>> They're fine.
- What does your father do?
>>> He's a teacher.

II. Listening Exercises [\[Top\]](#)

Listen by pressing the "Play Audio" button and select the correct answer for each question. Press the "Final Score" button to check your quiz.

Basic level

TEXT: FAMILY FINAL SCORE: 90%

Listening Quizzes for Academic Purposes
[Prepare for TOEFL/TOEIC Tests with These Lectures, Interviews, and Conversations]

First Day of Class

- I. [Pre-Listening Exercises](#)
- II. [Listening Exercises](#)
- III. [Follow-up Exercises](#)

II. Listening Exercises [\[Top\]](#)

Instructions: Listen to the lecture by pressing the Play button on the player. Press the "Final Score" button to check your quiz.

DIARIO DIGITAL - DIA: 04/09/08

MEDIUM: TEXT: FIRST DAY OF CLASS

FINAL SCORE: 100%

General Listening Quizzes
[Listen to Everyday Conversations with Adult and Children's Voices]

First Date

- I. [Pre-Listening Exercises](#)
- II. [Listening Exercises](#)
- III. [Post-Listening Exercises](#)

Level:	Topic:	Type:	Speakers:	Length:
easy	dating	conversation	man - girl	00:45

FINAL SCORE: 80%

Telemarketing

- I. [Pre-Listening Exercises](#)
- II. [Listening Exercises](#)
- III. [Post-Listening Exercises](#)

Level:	Topic:	Type:	Speakers:	Length:
difficult	sales calls	conversation	man - woman	01:49

I. Pre-Listening Exercises [\[Top\]](#)

Have you ever received phone calls from telemarketers trying to sell you something? If so, what was the product or service that was being advertised?

HELPFUL TIP:
Telemarketing is big business, but it can be annoying to those

who receive such calls. If you don't want people to call you, tell them to put you on their do-not call list.

FINAL SCORE: 80%

DIÁRIO VIRTUAL – AULUNO DE LÍNGUA ESPANHOLA – ALUNO I

É o fenômeno que consiste na perda de um ou mais sons no fim dos adjetivos quando esses precedem um substantivo masculino e singular.

Adjetivo Apócope Exemplo

bueno	buen	Pablo era un buen hombre.
malo	mal	Hoy hace un mal día para pescar.
alguno	algún	Pienso hacer algún viaje en mayo.
ninguno	ningún	No me Gusta ningún tipo de té.
Santo	San	San Antonio es mi santo de devoción. Excepciones: (Santo Tomé, Toribio, Domingo, Tomás)
cualquiera	cualquier	Cualquier día paso por tu casa.
grande	gran	Mozart fue un gran compositor.
primero	primer	Hoy es mi primer día de trabajo.
tercero	tercer	Vivo en el tercer piso.

Estudar Espanhol - Caderno de Exercícios de Espanhol para falantes de Português - Windows Internet Explorer

http://www.estudarespanhol.com/Iniciail.php

Instituto Espanhol de Línguas

Caderno de Exercícios de Espanhol para falantes de Português

Créditos Apresentação Exercícios Enviar e-mail Páginas recomendadas

inicial

12. la apócope

2. El qe

1. Tengo una **grande / gran** ilusión en este proyecto. ✓
2. Tiene muy **mal / malo** gusto, lleva ropa espantosa. ✓
3. Es muy alegre, suele estar de **buen / bueno** humor. ✓
4. El **primer / primero** en llegar es el ganador. ✓
5. Mi marido tiene un **grand / buen** sueldo. ✓
6. Es el **primer / primero** año que vamos de crucero. ✓
7. Antes vivían en una casa muy **gran / grande**. ✓
8. Su casa está en una **buen / buena** zona. ✓
9. Es el **tercer / tercero** de cuatro hermanos. ✓
10. Somos **grans / grandes** amigos. ✓

Concluido

Iniciar Estudar Espanhol - C... apócope - Microsoft...

DIÁRIO VIRTUAL – LÍNGUA ESPANHOLA – ALUNO II

Qué es el apócope ?

Es la pérdida de la última vocal o sílaba de algunas palabras cuándo están delante de un sustantivo, un adjetivo o un adverbio.

Dónde encontramos los apócopies ?

En español, hay ocho casos de apócope :

- UNO se convierte en **un** delante de un sustantivo masculino singular
ALGUNO y NINGUNO siguen la misma regla y se transforman en **algún**
y **ningún**.

Ejemplos :

*Jorge es **un** niño travieso. Se fue sin **ningún** motivo.*

- BUENO, MALO, PRIMERO, TERCERO y POSTRERO pierden la "o" final delante de un sustantivo masculino singular.

Ejemplos :

*Juana vive en el **tercer** piso.*

*El hermano de Ana es un **mal** estudiante.*

*Este es un **buen** libro.*

- CUALQUIERA pierde la "a" final delante de un sustantivo masculino singular o femenino singular y delante del indefinido "otro", "otra".
- Ejemplos :*

Cualquier sitio es bueno para leer un libro.
 Puedes hacer **cualquier** cosa mientras voy a comprar.
 Ven **cualquier otro** día.

- **GRANDE** pierde la sílaba final "-de" delante de un sustantivo masculino singular o femenino singular.

Ejemplo :

*Pedro vive en un **gran** apartamento.*

- **CIENTO** pierde la sílaba final "-to" delante de un sustantivo masculino o femenino y delante de un número que lo multiplica.

Ejemplo :

***Cien** personas asistirán a la fiesta de Pablo.*

- **SANTO** pierde la sílaba final "-to" delante del nombre propio de un santo, excepto si éste empieza por "To-" o "Do-".

Ejemplos :

*Este verano hemos estado en **Santo** Domingo.*

*Vendremos por **San** Juan.*

- **TANTO** y **CUANTO** pierden la sílaba final "-to" delante de un adjetivo o un adverbio.

Excepción : Tanto y cuanto no pierden la sílaba final delante de los adverbios mejor, peor, más y menos.

Ejemplos :

*Se ha marchado **tan** temprano.*

***Tanto** mejor.*

- **RECIENTEMENTE** pierde el grupo "-temente" delante de un participio.

Ejemplos :

*Este pastel está **recién** hecho.*

*Nieves y Alberto son una pareja de **recién** casados*

Completa las siguientes frases

1. Tiene _____ buenas ideas (ALGUNO)
2. No he comprado _____ libro(NINGUNO)
3. _____ chicos estudian mucho (ALGUNO)
4. Juan es un _____ amigo porque siempre ayuda a los demás (BUENO)
5. María está de vacaciones en _____ Domingo (SANTO)

Pon las siguientes frases en singular

1. Todo se dijo durante los primeros días

2. Manuel viene algunas veces a comer con nosotros

3. Mis primeros recuerdos no son muy claros

4. Es necesario que pases por estos malos momentos

5. Los niños son buenos amigos de los animales

Estudar Espanhol - Caderno de Exercícios de Espanhol para falantes de Português - Windows Internet Explorer

http://www.estudarespanhol.com/inicial2.php

Instituto Espanhol de Línguas

Caderno de Exercícios de Espanhol para falantes de Português

Créditos Apresentação Exercícios Enviar e-mail Páginas recomendadas

inicial2

9. la apócope

1. El ge

1. ¿Alguno / ningún / algún de vosotros conoció a Pedro? ✓
2. Tiene un grand / grande / gran talento para la escultura. ✓
3. Hay alguno / un / algun vuelo más temprano. ✓
4. Tiene una moto muy gran / grande / grand. ✓
5. Ningún / uno / algún de ellos tenía experiencia en el sector. ✓
6. Lo consiguió al tercer / tercero / primero intento. ✓
7. Juan es uno / un de mis mejores amigos. ✓
8. No es un buen / bueno momento para hablar con él. ✓
9. Los ordenadores son un grand / buen invento. ✓
10. El servicio de atención al cliente es bueno / mal. ✓

Concluido

Internet 100%

Inicio Estudar Espanhol - C... Shalev - Microsoft Word

APÊNDICE H

Questionário a ser respondido pela professora participante da pesquisa

O objetivo desse questionário é verificar sua concepção sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeiras.

Pesquisador: Rodrigo F. Atayde

Parte 1 - Informações pessoais

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade:

3. Nacionalidade: () Brasileira () Outra

Parte 2 - Informações acadêmico-profissionais**1. Nível de escolaridade:****Ensino Fundamental**

Escola: () Pública () Privada

Ensino Médio

Escola: () Pública () Privada

Superior completo

Graduada em: () Curso de licenciatura plena em Letras (4 anos)

() Curso de licenciatura curta em Letras (3 anos)

Universidade: () Pública () Privada

Ano de conclusão: _____

Graduação em outra área? () sim () não

Em caso afirmativo, qual? _____

Universidade: () Pública () Privada

Ano de conclusão: _____

Outros cursos na área

() Especialização (lato sensu)

() Curso extracurricular

Em caso positivo, identificar o nome do(s) curso(s), local e ano:

2. Há quantos anos você leciona em escola pública?

4. Há quantos anos você leciona nessa instituição?

5. Você já lecionou em escola particular ou de idiomas? Em caso positivo, onde e por quanto tempo?

6. Como seus professores de inglês ensinavam?

Parte 3 -Informações didático-pedagógicas

1. Qual é a abordagem de ensino que você utiliza em sala de aula? Por quê?

2. Quais são os resultados que você busca atingir por meio de sua prática pedagógica?

3. O que você acredita ser relevante na sua prática para que esses resultados sejam atingidos?

4. Quais fatores influenciam a sua prática de sala de aula?

5. As expectativas dos alunos influenciam suas práticas pedagógicas? Em caso positivo, de que forma?