

RENATA AZEVEDO CINTRA

**INTERAÇÕES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA
NO LABORATÓRIO DE MULTIMÍDIA
COM ACESSO À INTERNET**

UNESP

São José do Rio Preto

2004

RENATA AZEVEDO CINTRA

**INTERAÇÕES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA
NO LABORATÓRIO DE MULTIMÍDIA
COM ACESSO À INTERNET**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *campus* de São José
do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em
Estudos Lingüísticos, área de concentração em
Lingüística Aplicada, sob orientação do Prof. Dr.
Douglas Altamiro Consolo.

São José do Rio Preto

2004

RENATA AZEVEDO CINTRA

**INTERAÇÕES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA NO
LABORATÓRIO DE MULTIMÍDIA
COM ACESSO À INTERNET**

Dissertação defendida em São José do Rio Preto, em 27 de fevereiro de 2004.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (orientador)
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Marilei Amadeu-Sabino (membro titular)
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto (membro titular)
UFF – Niterói/ RJ

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (membro suplente)
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Denise Braga (membro suplente)
UNICAMP – Campinas

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelo incentivo e confiança;

À Aline Ferrari Borges, pelas gravações em áudio, observações e amizade;

À Andressa Salbé dos Santos Oliveira, pela ajuda nas transcrições e apoio nos momentos difíceis;

Ao Rodolfo e ao Márcio, pelas gravações em vídeo;

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, pelas críticas e crença no término desta investigação;

À tia Marize Mattos Dall’Aglia Hattnher, pelo carinho e apoio;

Às Profas. Dras. Marilei Amadeu-Sabino e Maximina Maria Freire, pelos comentários e sugestões;

À Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, pela presença no exame de qualificação;

À Vivian Felix Taveira, pela ajuda nos momentos de maior ansiedade;

Aos familiares e amigos, pela presença e amor constantes.

**We must do more than teach students to ‘surf the net’,
We must also teach them how to make waves.
(Shneiderman, 1997)**

**We should do more than help our students to ‘surf the net’,
We should also help them to co-construct the waves.
(adaptação minha, Schneiderman, 1997)**

**Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa.
O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar.
Às vezes, quero apenas tocar.
Depois, o que eu toco às vezes floresce, e os outros podem pegar com as duas mãos.
(Clarice Lispector)**

**Para meu marido, Rodolfo, meus pais,
Augusta e Ismael, e minhas irmãs,
Fernanda e Carolina.**

RESUMO

Nesta investigação, analisam-se as interações orais (aluno-aluno e aluno-professora), construídas em aulas de língua inglesa, em um laboratório de multimídia, utilizando-se o jogo simulador *The Sims* e *sites* da internet, para propiciar o desenvolvimento de tarefas comunicativas orais (Nunan, 1989). Ademais, são analisados alguns fatores que contribuíram para que as interações fossem construídas da maneira descrita. A pesquisa é classificada como de cunho etnográfico (Watson-Gegeo, 1988), havendo uma preocupação com a interação na sala de aula como espaço de aprendizagem (Moita Lopes, 1996). A pesquisadora desempenhou também o papel de professora de um grupo de doze alunos de Licenciatura em Letras, em uma faculdade do noroeste paulista. Destaca-se que esta investigação corresponde à primeira experiência da professora-pesquisadora com a utilização de computadores para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como da maioria dos alunos, que era semi-letrada eletronicamente (Buzato, 2001). Adotou-se a teoria Sócio-Cultural (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994; Mitchell e Mylles, 1998; Daniels, 2001; Davydov e Zinchenko, 2001; entre outros) para fundamentar a proposta de estudo interacional. Buscou-se embasamento teórico para a análise dos momentos interacionais em estudos como os de Philips, 1972; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Rech, 1992; Dettoni, 1995; Vieira-Abrahão, 1996; Meneghini, 2001; e Simão, 2001. A abordagem utilizada para a análise dos dados foi qualitativa, contando ainda com algumas análises quantitativas. Os dados, coletados por meio de gravações em áudio e vídeo, se constituíram por momentos de interações orais aluno-aluno e aluno-professora. Outros dados foram compostos por diários reflexivos, três questionários, entrevistas e um relatório final de pesquisa de uma observadora das aulas. A preparação e análise dos questionários e entrevistas foram feitas com base em Gillham (2000a, 2000b). Tais dados foram triangulados para que pudessem validar as conclusões dessa investigação. Os alunos desenvolveram o letramento eletrônico por meio da construção de andaimes realizada por parceiros mais experientes durante as interações. Alguns fatores interferentes nas interações aluno-aluno foram as atividades desenvolvidas, os temas propostos, as especificidades de cada “material” (jogo e *sites*), o papel desempenhado pela professora-pesquisadora no laboratório de multimídia e o semi-letramento eletrônico da maioria dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: interação, computador, jogo simulador, internet, experiência, língua inglesa.

ABSTRACT

This research study is of an ethnographic nature (Watson-Gegeo, 1988), concerned with classroom interaction as a learning space (Moita Lopes, 1996). The researcher was also the teacher of twelve learners, undergraduate students and future teachers of English as a foreign language, in a college in the northwest of São Paulo state. The verbal interactions (learner-learner and learner-teacher) analyzed were constructed in a multimedia laboratory, using a simulator game (*The Sims*) and sites of the Internet in order to propitiate the development of verbal tasks (Nunan, 1989). Some factors that have contributed to construct interactions were analyzed. This study corresponds to the first experience of the teacher-researcher in computer-assisted language learning. The interactional study was based on the Socio-Cultural Theory (Vygotsky, 1993 and 1994; Vygotsky, Luria and Leontiev, 1994; Mitchell and Mylles, 1998; Daniels, 2001; Davydov and Zinchenko, 2001; among others). Besides, the analyses of the interactions were based on Philips, 1972; Sacks, Schegloff and Jefferson, 1974; Rech, 1992; Dettoni, 1995; Vieira-Abrahão, 1996; Meneghini, 2001; Simão, 2001. The approach used to analyze data was mainly qualitative, with some quantitative analyses. Data were collected by means of audio and video recordings, research diaries, questionnaires, interviews and a research report written by a lesson observer. The preparation and analysis of the questionnaires and interviews were based on Gillham (2000a; 2000b). Data were triangulated in order to validate the results of the study. Learners developed experience in computer-assisted language learning with more experienced peers who provided them with scaffolding during the activities. Some factors which interfered on interactions were the types of activities developed, the topics proposed, the specificity of the materials (game and sites), the role of the researcher-teacher in the laboratory and the learners' lack of experience in computer-assisted language learning.

Key words: interaction, computer, simulation game, Internet, experience, English.

SUMÁRIO

Siglas	x
Convenções	xi
Lista de figuras	xii
Lista de gráficos	xii
Lista de tabelas	xiii
 Introdução	 14
Origem do estudo	16
Justificativas	19
Objetivos	21
Organização da dissertação	22
 Capítulo 1: Arcabouço Teórico	 23
1.1 Teoria Sócio-Cultural	23
1.2 Tarefas comunicativas	28
1.3 O computador e o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira	31
1.3.1. Jogo simulador	37
1.3.2. Internet	41
1.3.3. Letramento eletrônico	45
1.4 Sociolingüística Interacional	48
 Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa	 54
2.1 Natureza da pesquisa	54
2.2 Participantes da pesquisa	59
2.2.1 Alunos	60
2.2.2 Professora-pesquisadora	60
2.2.3 Professora-observadora	61
2.2.4 Professor responsável pela Disciplina Língua Inglesa 3.....	62
2.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados	62
2.4 Procedimentos de análise dos dados	65
 Capítulo 3: Análise dos Dados	 68
3.1 Estudo preliminar.....	68
3.1.1 Proficiência oral dos alunos	68
3.1.2 Interação oral	73
3.1.3 Expectativas quanto ao desenvolvimento do desempenho oral em inglês	80
3.1.4 Experiência dos alunos em aulas de inglês mediadas pelo computador	83
3.2 Módulo ministrado pela professora-pesquisadora	86

3.2.1 Construção da interação	86
3.2.1.1 Estruturas de participação e estilo da professora	86
3.2.1.2 Tarefas propostas e desenvolvidas	127
3.2.1.3 Papel do parceiro	175
3.2.2 Fatores que interferiram na construção da interação	188
3.2.2.1 Letramento eletrônico dos alunos	188
3.2.2.2 Outros fatores que interferiram nas interações.....	200
Capítulo 4: Considerações finais e encaminhamentos	205
Glossário de termos referentes à tecnologia	213
Bibliografia	216
Bibliografia utilizada no planejamento das tarefas comunicativas	223
Anexo	
Lista de sites sugeridos aos alunos	226
Amostras de instrumentos utilizados na coleta dos dados	228
Entrevista 1 (professor responsável pela Disciplina Língua Inglesa 3)	228
Questionário1 (alunos)	229
Questões que nortearam os diários reflexivos (da professora-pesquisadora e da professora-observadora)	230
Questionário 2 (alunos)	232
Questionário 3 (alunos)	233
Entrevista (alunos)	234
Entrevista 2 (professor responsável pela Disciplina Língua Inglesa 3)	235
Fotocópias coloridas sobre o jogo simulador The Sims	236

SIGLAS

CALL –Computer assisted language-learning

EAP – English for academic purposes

ESP – English for specific purposes

ILE – Inglês como língua estrangeira

L – laboratório de multimídia com acesso à internet

P - Professora-pesquisadora

PO - Professora-observadora do módulo ministrado

PR - Professor responsável pela Disciplina Língua Inglesa 3

ZDP – zona de desenvolvimento proximal

CONVENÇÕES

Convenções baseadas em Marcuschi (1986, p.10-13)

Pausas:

1 segundo: +

1.5 segundo: ++

(tempo): mais de 1.5 segundo

Dúvidas e suposições: (incompreensível)

Comentários da pesquisadora: (())

Sinais de entonação: `` para interrogativas

Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: reprodução dos sons

Ênfase: letra maiúscula

Alongamento da vogal: ::

Indicação de transcrição parcial: (...)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tarefas comunicativas.....	30
Figura 2 - Estágios de letramento eletrônico -	46
Figura 3 - Combinações qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados	57
Figura 4 - Laboratório de multimídia, com acesso à internet	65
Figura 5 - Estrutura 1A	91
Figura 6 - Estrutura 1B	94
Figura 7 - Estrutura 1C	97
Figura 8 - Estrutura 2A	99
Figura 9 - Estrutura 2B	102
Figura 10 - Estrutura 3A	106
Figura 11 - Estrutura 3B	108
Figura 12 - Estrutura 3C	110
Figura 13 - Estrutura 4A	113
Figura 14 - Estrutura 4B	114
Figura 15 - Laboratório sugerido ao ensino-aprendizagem de línguas	120
Figura 16 - Sala de aula	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Experiência dos alunos em aulas de inglês com a utilização do computador	83
Gráfico 2 – Turnos de falas dos participantes	126
Gráfico 3 – Arranjo interacional	182
Gráfico 4 - Perspectivas dos alunos em relação à proficiência do parceiro em inglês	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Três estágios em <i>CALL</i>	34
Tabela 2 - Nível de proficiência dos alunos.....	60
Tabela 3 - Instrumentos utilizados na coleta dos dados.....	63
Tabela 4 - Percepção dos alunos quanto à comunicação oral em inglês.....	69
Tabela 5 - Desempenho oral dos alunos segundo a perspectiva de PR.....	72
Tabela 6 - Perspectivas dos alunos sobre como poderiam desenvolver o desempenho oral em inglês.....	80
Tabela 7 - Tarefas comunicativas, de acordo com os alunos.....	81
Tabela 8 - Temas desenvolvidos no módulo de P.....	82
Tabela 9 - Estruturas de participação.....	87
Tabela 10 - Turnos de fala dos alunos.....	157
Tabela 11 - Interações aluno-aluno.....	158
Tabela 12 - Justificativas dos alunos quanto ao arranjo interacional preferido.....	183
Tabela 13 - Roteiro.....	202

Introdução

Houve um aumento considerável da presença de microcomputadores em contextos profissionais e pessoais, a partir de 1994, com o surgimento do primeiro provedor brasileiro, possibilitando o acesso à internet. (Revista Web, 2001).

Enquanto cursava o último ano do curso de Licenciatura em Letras, em 1998, em uma universidade localizada no noroeste paulista, iniciei minha carreira como docente de língua inglesa como língua estrangeira (doravante ILE) a alunos brasileiros, em uma escola particular de línguas, devendo ministrar parte de minhas aulas em um laboratório de multimídia (doravante L), com acesso à internet.

A referida escola, franquia de destaque no Brasil, era a única que possuía tal laboratório no contexto citado. Entretanto, apesar de exigir professores capacitados para a utilização de computadores, até o primeiro semestre de 2001, os computadores serviam somente como estratégia de *marketing* para atrair e manter alunos, pois eram utilizados apenas para estudos individuais em que os alunos avaliavam conhecimentos estruturais de ILE; conversas em salas de bate-papo na internet; pesquisas em *sites* em língua materna e jogos para entretenimento. Ressalto que os alunos não eram acompanhados por professores no laboratório, mas por um monitor, técnico em computação, que não era proficiente em ILE e não possuía formação pedagógica para exercer tal função.

Assim, essa escola parecia corresponder à visão de Moran (2001) de que algumas instituições fazem propaganda de seus laboratórios, objetivando atrair alunos e acreditando conseguir automaticamente cursos melhores, e conseqüentemente, resolver seus problemas

educacionais. No entanto, concordo com Masetto (2001) ao afirmar que embora a tecnologia tenha importância como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem, não soluciona automaticamente problemas educacionais. É preciso que seja utilizada adequadamente, para colaborar para o desenvolvimento educacional dos alunos.

Por outro lado, embora essa escola exigisse docentes capacitados para a implementação de computadores no ensino-aprendizagem de ILE, havia uma lacuna no currículo da maioria das universidades brasileiras em relação à formação de professores com esse perfil. Portanto, inserir o computador em minhas aulas mostrou-se um desafio, já que não havia participado como discente de um curso de ILE de tal natureza e, apesar de ter-me graduado em uma universidade bem conceituada, não havia tido formação que me preparasse para tal desempenho.

Nesse sentido, Behrens (2001, p.72) tem razão quando ressalta que a universidade deveria oferecer situações de aprendizagem com uma formação humanística compatível com as exigências do mundo contemporâneo, aliando a formação ético-humanística aos desafios tecnológico-científicos. Assim, a tecnologia seria “contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora”.

Além da necessidade de inserir o computador em minha prática pedagógica, objetivei incluir-me eletronicamente na sociedade digital (Kenski, 2001) em que vivemos, bem como incluir meus alunos, propiciando-lhes uma primeira experiência com a utilização do computador para o ensino-aprendizagem de ILE. Nesse sentido, concordo com Kenski (2003, p.48), quando aponta que é preciso que o professor

tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível.

Origem do estudo

Buscando uma maneira de inserir o computador em minha prática como professora de ILE, ingressei no curso de pós-graduação, na área de Lingüística Aplicada. Como exigência de minha condição de bolsista, eu deveria participar de um estágio de docência em uma universidade, ministrando aulas de ILE a estudantes de Licenciatura em Letras.

A coleta de dados para esta investigação aconteceu durante tal estágio, que se caracterizou por um período preliminar e pelo planejamento e implementação de um módulo de ensino-aprendizagem de inglês com a inserção de computadores.

No período preliminar, durante dois meses (primeiro semestre de 2001), observei aulas da disciplina Língua Inglesa III, em uma universidade do noroeste paulista, ministrada por um professor (doravante PR), para que pudesse traçar o perfil dos alunos, verificando: as tarefas e os arranjos interacionais propostos por PR; as interações aluno-aluno; a proficiência oral e as expectativas dos alunos quanto ao desenvolvimento do desempenho oral em língua inglesa; os temas que gostariam de desenvolver em futuras aulas e a experiência dos alunos quanto à utilização do computador em aulas de ILE.

Após a observação das aulas, a disciplina Língua Inglesa III nessa universidade foi dividida em dois módulos durante o segundo semestre de 2001: um deles continuou a ser

ministrado por PR, enquanto planejei e implementei o outro, atuando como professora-pesquisadora (doravante P).

Tal módulo modificou o contexto pesquisado, já que introduziu a utilização de computadores nas aulas de ILE dos alunos do terceiro ano de Licenciatura em Letras da referida universidade. Assim, me incluí eletronicamente e propiciei aos alunos que também se incluíssem, para que no futuro, caso necessário, também possam incluir seus alunos.

As aulas ministradas totalizaram treze encontros com aulas duplas, compondo vinte e seis horas-aula. Desse total, doze aulas foram ministradas em um laboratório de multimídia com acesso à internet, e outras doze, em uma sala de aula, sem a presença de computadores. Além disso, duas horas-aula foram ministradas pelos alunos, que assumiram papéis de professores.

É conveniente ressaltar que nesta pesquisa, focalizarei as aulas que aconteceram no L, sendo as demais referidas na análise quando necessário, na medida em que possibilitarem relações de semelhança ou contraste em relação às interações, às tarefas desenvolvidas, ao papel de P e dos alunos.

Durante o módulo ministrado, na busca de reflexões sobre a interação oral aluno-aluno e aluno-professora, bem como de fatores que influenciaram tais interações, planejei e propus a utilização de tarefas comunicativas orais (Nunan, 1989), desenvolvidas por meio de um jogo simulador (*The Sims*) e por *sites* da internet, preparadas a partir de temas previamente escolhidos pelos alunos.

Para fundamentar a proposta de estudo interacional nesta investigação adotei a Teoria Sócio-Cultural (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994).

Ressalto que o estudo de Freire (1992) discutiu e aprovou a viabilização de operacionalização conjunta de duas posturas teóricas utilizadas nesta investigação: o conceito de tarefa comunicativa de Nunan (1989) e conceitos da Teoria Sócio-Cultural (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, op.cit.).

Para Nunan (op. cit.), a tarefa é caracterizada como um ato social real, significativo, que envolve os participantes pela ação e os motiva à comunicação. Assim, Freire (op. cit.) constatou que o aspecto social que conduz os participantes de uma tarefa à *inter-ação* é pertinente com os pressupostos vygotskianos, citados a seguir e melhor detalhados no capítulo 1.

Segundo Mitchell e Mylles (1998), Vygotsky nasceu na Rússia em 1896 e morreu em 1934, com 38 anos de idade. Foi ativo em Moscow desde 1925, caracterizando-se como pesquisador e teórico do desenvolvimento da criança. O primeiro de seus trabalhos traduzido para o inglês foi *Thought and Language*¹, em 1962. Desde então, suas teorias sócio-culturais sobre desenvolvimento infantil têm se caracterizado como influências crescentes e propagadas, não apenas por psicólogos e teóricos do desenvolvimento infantil, mas também aplicadas em estudos na sala de aula por pesquisadores educacionais.

A interação na língua-alvo não se resume unicamente a uma fonte de insumo para mecanismos autônomos e internos de aprendizado, mas possui um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem (Mitchell e Mylles, op. cit.).

De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (1994, p.114) todas as funções psicointelectuais superiores na criança aparecem, primeiramente, nas atividades coletivas, sociais, como funções interpsíquicas, e depois, nas atividades individuais, como propriedades

¹ Traduzido para a língua portuguesa como *Pensamento e Linguagem*. Utilizo a tradução de J. L. Camargo, da editora Martins Fontes, 1993.

internas do pensamento, funções intrapsíquicas. Além disso, a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, que estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento nas inter-relações com outros, que são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Portanto, adaptando tais conceitos ao ensino-aprendizagem de ILE, as interações interpessoais (aluno-aluno, aluno-professor) são fundamentais para que os alunos, auxiliados por outros (pares mais “competentes”), consigam realizar tarefas, as quais, em momentos posteriores, estarão aptos para realizar independentemente.

Justificativas

Preferi desempenhar papéis de pesquisadora e professora durante esta investigação, objetivando inserir a utilização de computadores nas aulas de ILE na referida universidade, contribuindo para o letramento eletrônico² dos aprendizes, bem como refletir sobre minha própria prática pedagógica ao implementar o desenvolvimento de tarefas comunicativas orais utilizando um simulador computadorizado e *sites* da internet, como fonte de informação.

Optei pelo estudo de um grupo de alunos de Licenciatura em Letras, ao verificar a inexistência de docentes de ILE nas universidades da cidade em que se insere esta investigação,

² Utilizo aqui a definição de letramento, semi-letramento e iletramento eletrônico de Buzato (2001). Tais termos serão explicados no capítulo 1, na seção 1.3.3. Letramento eletrônico.

que utilizassem computadores em suas aulas e de disciplinas que ajudassem na formação do aluno para o uso dessa ferramenta em sua prática docente.

Outro aspecto considerado é que os alunos-participantes desta pesquisa já eram, em sua maioria, docentes de inglês em escolas particulares de línguas, o que, de acordo com dados coletados na cidade em que se insere a pesquisa, os “obrigaria” a utilizar o computador em suas aulas. Por meio do módulo, poderiam ter uma experiência com aulas de inglês dessa natureza.

Pretendi, ainda, incentivar outros professores de língua estrangeira que já utilizam computadores em suas aulas a refletir sobre a maneira como o fazem e motivar os que ainda não iniciaram tal prática a não temer seu uso; além de oferecer uma contribuição para o escopo de pesquisas na área de Linguística Aplicada, que investiguem o ensino-aprendizagem de ILE mediado por computadores, focalizando principalmente a interação oral aluno-aluno e aluno-professora porque, segundo Lopes (2001), há necessidade de se entender como o contexto pedagógico pode ser relacionado à tecnologia de maneira produtiva.

Além disso, de acordo com Freire (2003)³, após a criação da internet, “a maioria dos pesquisadores migrou para o estudo do ensino à distância, esquecendo-se das possibilidades da utilização do computador no ensino presencial”.

³ Fala da. Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pesquisadora na área de Tecnologia Educacional da PUC/SP, no dia 03 de outubro de 2003, em São José do Rio Preto/SP, por ocasião do Seminário de Estudos Lingüísticos, organizado pela Universidade Estadual Paulista.

Objetivos

Esta investigação teve como objetivos analisar as interações orais, aluno-aluno e aluno-professora, construídas no laboratório de multimídia, utilizando-se a simulação computadorizada *The Sims* e *sites* da internet para o desenvolvimento de tarefas comunicativas (Nunan, 1989); bem como os fatores que contribuíram para que tais interações fossem construídas.

Além disso, objetivou-se contribuir com professores-pesquisadores de ILE que podem ter acesso às tarefas planejadas e desenvolvidas, às interações orais construídas, aos fatores interferentes, e também a alguns enganos cometidos e sugestões para futuras investigações, podendo dessa maneira alargar as fronteiras deste trabalho.

A pesquisa orientou-se pelas perguntas (1) e (2), apresentadas a seguir:

- (1) Como foi construída a interação (aluno-aluno e aluno-professora) no laboratório de multimídia, com acesso à internet, utilizando-se uma simulação computadorizada e *sites* da internet como fonte de informação para a implementação de tarefas comunicativas orais?
- (2) Que fatores contribuíram para que as interações aluno-aluno e aluno-professora acontecessem da maneira descrita?

No capítulo 2, descrevo como as perguntas-de-pesquisa (1) e (2) são respondidas.

Durante a análise dos dados (capítulo 3), focalizo a interação no L. No entanto, as aulas ministradas na sala de aula são consideradas como contraponto, objetivando observar possíveis semelhanças e diferenças nos dois contextos.

Organização da dissertação

No início da dissertação, aponte os motivos pelos quais inseri o computador em minha prática como docente de língua inglesa, bem como minha motivação ao desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, explicitarei o contexto analisado, o objeto de estudo, as justificativas, os objetivos e as perguntas-de-pesquisa deste trabalho.

Apresento, no primeiro capítulo, a fundamentação teórica que embasou o planejamento, a implementação e a análise do módulo de ILE ministrado a doze alunos de Licenciatura em Letras. Esse capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, trato de alguns conceitos da Teoria Sócio-Cultural (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994). Na segunda seção, caracterizo tarefa comunicativa, segundo Nunan (1989). Na seção três, trago conceitos vinculados à utilização do computador ao ensino-aprendizagem de LE. Tal seção está subdividida em três subseções: a primeira trata do jogo simulador; a segunda, da internet; a terceira, do letramento eletrônico. A quarta seção engloba alguns conceitos da Sociolinguística Interacional, utilizados na análise dos dados.

O capítulo 2 trata da metodologia desta pesquisa, a natureza, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a maneira como os dados foram analisados.

No capítulo 3, encontram-se uma breve análise da fase preliminar, que corresponde às aulas de PR, e a análise do módulo, com ênfase nas aulas ministradas no laboratório.

O capítulo 4 é constituído pelas funções desempenhadas pela professora-pesquisadora durante o módulo; por um resumo dos resultados encontrados; por sugestões e encaminhamentos a futuras pesquisas.

Capítulo 1: Arcabouço Teórico

Este capítulo contempla a fundamentação teórica que embasou o planejamento, a implementação e a análise do módulo ministrado, com a apresentação, em primeiro lugar, da Teoria Sócio-Cultural, utilizada para o planejamento e a análise do estudo interacional.

1.1 Teoria Sócio-Cultural

A teoria vygotskiana enfatiza o papel do social e da sociedade na produção de uma estrutura para o desenvolvimento da criança, e acredita que grande parte da aprendizagem é mediada pelas interações sociais, tanto no plano interpessoal como no plano sócio-cultural (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994).

Assim, o conhecimento é social e criado na interação, sendo responsabilidade do professor “organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento social será criado e, subseqüentemente, assimilado pelo indivíduo” (Daniels, 2001, p.26). Nesse sentido, Evans (2001) afirma que o professor desempenha papel fundamental ao mediar o mundo para a criança.

De acordo com Vygotsky (1993), todas as funções psíquicas superiores, incluindo aprendizagem e soluções de problemas, emergem primeiro em um plano social ou interpessoal, envolvendo interação entre duas ou mais pessoas, e então, mais tarde, em um plano interno ou

intrapessoal. A aprendizagem consiste em um processo social, em que o aprendiz mais experiente compartilha seu conhecimento com um aprendiz menos experiente.

Num primeiro momento, uma criança integra uma atividade conjunta como membro de um grupo; em seguida, começa a desempenhar a atividade individualmente, com base nas funções mentais que desenvolveu ao participar da atividade conjunta. Vygotsky (1994, p.112) denominou tal fenômeno de *zona de desenvolvimento proximal* (doravante ZDP), ou seja:

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

Dessa maneira, Vygotsky (op. cit.) destaca que a criação da ZDP é um aspecto essencial do aprendizado, já que desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage cooperativamente com companheiros. Com base nessa premissa, esse pesquisador (op. cit.) denominou *internalização* a transição da realização conjunta de uma atividade para a realização individual.

Segundo Mitchell e Mylles (1998), a principal ferramenta simbólica disponível para a mediação da atividade mental é a linguagem, já que, por meio dela, por exemplo, pode-se direcionar a própria atenção ou a de outros para aspectos significativos no ambiente, formular um plano, ou articular os passos a serem dados para solucionar um problema.

Uma mudança qualitativa pode acontecer nos aprendizes menos experientes, o que os habilita a resolver problemas similares no futuro sem a ajuda de outros parceiros, já que se

apropriaram dos conceitos necessários, devendo ser mais capazes de regular seu próprio desempenho em ocasião similar (Mitchell e Mylles, op. cit.).

Esses autores (op. cit.) afirmam que crianças ou indivíduos menos experientes, habilitados, ou maduros aprendem ao desenvolver tarefas com a supervisão, a ajuda de outros indivíduos mais experientes, como pais, professores etc, inicialmente por meio de um processo de *regulação-pelo-outro*, mediado pela linguagem.

Então, o aprendiz é induzido a uma consciência compartilhada por meio de conversa colaborativa, até eventualmente se apropriar do novo conhecimento ou habilidade para sua consciência individual. Um aprendizado bem sucedido, portanto, envolve uma mudança de atividade intermental para intramental. O processo de diálogo de apoio que direciona a atenção do aprendiz para características-chave do ambiente, e que os incita através de sucessivos passos de um problema, ficou conhecido como *andaime*.

Em relação à teoria da atividade vygotskiana, Warschauer (1998) diz que a atividade discursiva toma forma a partir dos objetivos dos participantes e do meio que eles usam para alcançar tais objetivos, como, por exemplo, a língua, o computador, o papel.

Assim, o discurso interacional tem três objetivos gerais: controle do objeto, controle do outro, e controle de si mesmo. O controle do objeto se refere, no caso da sala de aula, às tentativas dos alunos de definirem e controlarem a tarefa a ser desenvolvida. Os alunos devotam tempo e esforço para falar sobre como é a tarefa e como será desenvolvida. O controle do outro se refere aos esforços dos participantes em ajudar os parceiros a concluírem a tarefa. Os aprendizes gradualmente ganham independência para controlar as funções que anteriormente

eram reguladas-pelo-outro. Esse movimento de regulação-pelo-outro para auto-regulação, como já foi dito, é denominado internalização.

Dessa maneira, de acordo com Freire (1992), a interação no L sugere que os alunos mais experientes na língua-alvo e no manuseio eletrônico, bem como o professor, controlam, no início, o aprendiz menos experiente, em um mecanismo de regulação-pelo-outro.

A simulação computadorizada (*The Sims*), utilizada em parte das aulas no L, aceita comandos, interpreta-os e reage a eles por meio de imagens, palavras escritas e sons, como uma auto-regulação programada pelos autores do *software*. Assim, Freire (op. cit.) afirma que a simulação computadorizada atua como um mediador semiótico, desempenhando o papel de um parceiro mais experiente, o qual também teria suas ações controladas pelos demais integrantes do grupo, participando de um processo de regulações mútuas.

Segundo Lopes (2001), a visão de Rogoff (1990) de que a aprendizagem como uma colaboração conjunta entre sujeitos em atividades culturais é importante para o contexto da sala de aula, porque durante a participação conjunta, professor e alunos compartilham conhecimento, e atuando o professor como mediador da aprendizagem, fornece andaimes para que os alunos consigam, posteriormente, realizar as tarefas com mais independência.

Destaco que não apenas professor-aluno, mas também aluno-aluno compartilham conhecimentos, e durante o desenvolvimento das tarefas, os alunos mais experientes, habilitados, maduros podem fornecer andaimes a seus pares, menos experientes, possibilitando aos mesmos tornarem-se capazes de realizar tarefas semelhantes no futuro, de forma independente.

Segundo Wood et al. (1976), a ajuda mediada por um parceiro mais capaz tem funções de: (1) recrutamento: atrair a atenção, o interesse do aprendiz para a tarefa; (2) redução dos graus

de liberdade: simplificar a tarefa; (3) manutenção do rumo: manter o aprendiz motivado e em busca pela meta; (4) marcação de aspectos críticos: destacar certos traços relevantes e apontar discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal; (5) redução da frustração: reduzir a ansiedade e controlar a frustração durante a solução do problema; e (6) demonstração: modelar uma versão idealizada do ato a ser realizado pelo aprendiz ao completar a ação ou desenvolver a ação parcial do aprendiz.

Donato (1994) acredita que o desempenho auxiliado é um mecanismo interpsicológico dialogicamente constituído que promove a internalização do conhecimento do principiante, co-construído na atividade compartilhada. Dessa maneira, a instrução ocorre na ZDP do aluno, como foi mencionado acima.

É importante salientar que, de acordo com a teoria vygotskiana (Vygotsky, 1994), não apenas na infância, mas durante toda a vida os seres humanos permanecem capazes de aprender, e novos conceitos continuam a ser adquiridos por meio de interações sociais. Portanto, o processo de aprendizado para indivíduos mais maduros adquirindo novos conhecimentos ou habilidades é essencialmente o mesmo visto acima (Mitchell e Mylles, 1998).

Optei por trabalhar com conceitos da teoria vygotskiana (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994), bem como com o conceito de tarefa comunicativa (Nunan, 1989), ao concordar com Freire (1992) quando afirma que tanto Vygotsky quanto Nunan trataram a interação como um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem, o que possibilitou um diálogo teórico coerente.

Segundo Freire (1992, p.53), Nunan (1989) afirma que a importância da tarefa comunicativa refere-se à “verossimilhança do ato social que esta representa, o qual deve

envolver seus participantes em um relacionamento interativo que os aproxime pela ação e os faça, pela intercomunicação, compartilhar este evento”.

Em relação à teoria vygotskiana, Freire (op. cit., p.53) argumenta que os elementos envolvidos na comunicação estariam ligados pela *ação*, que os colocaria frente à possibilidade de transformações mútuas, e pela *comunicação*, ocasionada pela “necessidade de intercâmbio e negociação de significados e etapas de trabalho com a finalidade de atingir um objetivo específico, satisfazendo, simultaneamente, necessidades individuais e do grupo”.

A seguir, apresento o conceito de *tarefas comunicativas*, de acordo com Nunan (1989).

1.2 Tarefas Comunicativas

Durante as aulas, neste estudo, foram desenvolvidas tarefas comunicativas na tentativa de se criar mais oportunidades de uso do ILE em sala de aula.

Na visão de Barbirato (1999, p.46),

a utilização de tarefas na aula de línguas é uma prática que está intimamente ligada aos conceitos postulados pela abordagem comunicativa que trouxe para o contexto de ensino/aprendizagem novas maneiras de se interpretar o processo de aquisição de uma nova língua.

Segundo Nunan (1989), a partir do ensino comunicativo, abordagens centradas no aprendiz se desenvolveram. Nesses casos, informações dos alunos são incorporadas em cada fase do processo do currículo: no planejamento, implementação e avaliação dos programas de ensino

de línguas. Assim, o desenvolvimento do currículo se torna um esforço colaborativo entre professores e alunos, já que os alunos são envolvidos em todo o processo.

Retomando a conceituação de tarefa comunicativa, Breen (1987) refere-se a uma série de planos de trabalho os quais têm um objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas, desde atividades simples e rápidas até as mais complexas e longas, tais como solução de problemas em grupo ou simulação e tomada de decisão.

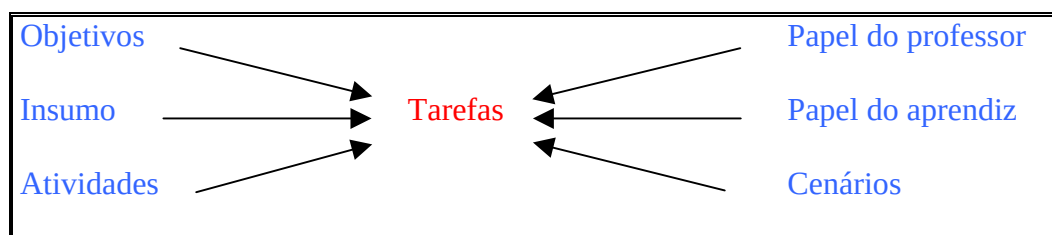
A perspectiva de Nunan (1989), adotada nesta pesquisa, destaca que a tarefa se constitui no trabalho de sala de aula que, representando um ato comunicativo e tendo sentido completo, envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, priorizando o conteúdo sobre a forma. Dessa maneira, os componentes de uma tarefa, segundo esse autor (op. cit., p.11) seriam:

- objetivos: intenções gerais subjacentes a qualquer tarefa de aprendizagem. Podem estar relacionados a uma gama de resultados gerais (comunicativos, afetivos ou cognitivos) ou podem diretamente descrever o comportamento do professor ou do aluno.
- insumo: dados que formam o ponto de partida para a tarefa. Pode ser verbal (por exemplo, um diálogo ou a leitura de um trecho de um texto) ou não-verbal (por exemplo, a sequência de uma figura);
- atividades: de alguma maneira, derivam do insumo e especificam o que os alunos devem fazer com o mesmo;
- papel do professor: pré-estabelecido pela tarefa (por exemplo, facilitador, gerenciador, avaliador etc).

- papel do aluno: pré-estabelecido pela tarefa (por exemplo, entrevistadores, críticos de cinema, vendedores etc). Na abordagem comunicativa, o aprendiz tem um papel ativo, de negociador, que contribui;
- cenários: arranjos da sala de aula especificados, ou implicados, na tarefa, também requerem consideração se a tarefa for desenvolvida total ou parcialmente fora da sala de aula. Assim, o cenário está relacionado aos papéis (do professor e dos alunos), à organização dos aprendizes em classe, ou seja, trabalhos em grupos, pares, classe como um todo ou ainda trabalhos individuais.

Os componentes das tarefas comunicativas podem ser visualizados na figura abaixo:

Figura 1: Tarefas comunicativas



Clark (1987 apud Nunan, 1989, p.67) propõe sete tipos de atividades comunicativas: (1) resolver problemas por meio de interações sociais com outras pessoas; (2) estabelecer e manter relacionamentos e discutir tópicos de interesse, compartilhando informações, idéias, opiniões, atitudes, experiências e planos; (3) pesquisar informações específicas para atingir propósitos dados, processá-las, e usá-las de alguma maneira; (4) ouvir ou ler informações, processá-las e usá-las de alguma maneira; (5) dar informações, na forma falada ou escrita, relacionadas a

experiências pessoais; (6) ouvir, ler ou ver uma estória, poema, etc e talvez responder a isso de alguma maneira pessoal; (7) elaborar um texto criativo.

Em relação às tarefas mencionadas acima, as de número (1) a (5) foram desenvolvidas durante o módulo.

A seguir, trato da utilização do computador para o ensino-aprendizagem ILE. Nas subseções (1.3.1) Jogo simulador e (1.3.2) Internet, aponto aspectos da literatura (Warschauer, 1998 e 2000; Kenski, 2001 e 2003; entre outros) e descrevo as duas maneiras como utilizei o computador no módulo. Na seção (1.3.3), trato de letramento eletrônico (Buzato, 2001), um dos fatores interferentes nas interações no L.

1.3 O computador e o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira ⁴

Em primeiro lugar, apresentam-se breves definições de bimídia, multimídia (*off-line* e *on-line*) e hipermídia.

O livro e o jornal são bimídias porque contam somente com texto e imagem, enquanto a multimídia é definida como uma linguagem que utiliza vários códigos de comunicação, como visual, textual e sonoro. Há, portanto, dois tipos de multimídia: a primária, representada por meios como a TV ou o cinema, e a secundária, representada pelo computador, que se diferencia

⁴ Apresenta-se, após o capítulo 4, um glossário contendo o significado de algumas palavras utilizadas nesta dissertação.

da primária por permitir a interatividade⁵ com seu usuário. Por meio de um jogo simulador, por exemplo, o aluno, “incorpora um personagem e, graças às técnicas de computação gráfica e à realidade virtual, explora um ambiente” (Gasperetti, 2001, p. 37). Assim, interagindo, pode mudar as “cartas em jogo” e, de certo modo, acrescentar seu modo de interagir e de comunicar à própria multimídia.

Há a multimídia *off-line*, conhecida principalmente por meio de CD-ROMs, e a *on-line*, encontrada na internet e intranet. Nesta investigação, foram utilizados os dois tipos de multimídia, a *off-line*, por meio do jogo simulador *The Sims*, e a *on-line*, por meio de sites encontrados na internet.

Em relação à internet, um termo muito utilizado é o *hipertexto*, definido como uma evolução do texto comum, já que a seqüencialidade tipográfica é superada pelos *links*, remissões a outros documentos, que possibilitam ao leitor passar de uma palavra à outra, de um conceito a outro, rapidamente. Essas remissões são amplificadas pela potência e flexibilidade do computador, não apenas com palavras, mas com imagens e sons (Gasperetti, op. cit.).

Segundo Masetto (2001), essas novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (alunos e professor presentes na sala de aula de maneira síncrona), porque podem ser utilizadas para tornar os cursos mais interessantes, já que exploram o uso da imagem, som e movimento simultaneamente, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos.

De acordo com Harris (1995 apud Lopes, 2001), quando o professor pensa em aprendizado de línguas mediado pelo computador, com frequência, associa-o a programas

⁵ Termo originado nos anos 70, que ganhou notoriedade a partir dos anos 80 entre os informatas e teóricos que com ele buscaram expressar a novidade “conversacional” de que o computador é marco paradigmático, diferente da televisão monológica e emissora (Silva, 2000).

sofisticados de alto custo, aos quais muitos não poderiam ter acesso. Mas há uma grande quantidade de recursos disponíveis na internet que pode ajudar professores e estudantes de língua estrangeira, como o correio eletrônico e as capacidades da multimídia na *world wide web* (www). É preciso que o professor tenha consciência de que esses recursos podem ser valiosos, se usados adequadamente, dependendo dos objetivos a serem alcançados.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre quem é o professor na sociedade digital. Kenski (2001) destaca algumas ações na atuação docente: *agente de memória, de valores, e de inovações*.

Em relação ao papel de *agente de memória*, o professor é responsável pela manutenção da memória social, ou seja, ele adquire, reflete, transmite e mantém aspectos valorizados pela cultura de um grupo social em determinado momento. Ademais, é capaz de realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos diferenciados. Além disso, pode estabelecer relações entre aprendizes que têm acesso a avançadas tecnologias e os que dependem apenas da sala de aula para vivenciar tais experiências. Como *agente de valores*, o professor influencia os comportamentos e as atitudes de seus alunos; estimula a identidade e a sociabilidade entre os alunos. Quanto ao papel de *agente de inovações*, auxilia na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações da cultura escolar. Esses papéis do docente não se excluem, mas aparecem simultaneamente na atividade cotidiana do professor, dependendo das necessidades e da realidade de cada contexto e momento.

Warschauer (2000) afirma que a tecnologia em si não determina o comportamento humano, a maneira como ensinamos, mas cria as possibilidades de novas formas de comportamento e de educação. Enfatiza também que atualmente não se pode pensar apenas em

se usar o *e-mail* e a internet para ensinar a língua inglesa, mas também ensinar inglês para ajudar as pessoas a escreverem *e-mails* e usarem a internet, já que o *e-mail* é atualmente a principal maneira de comunicação nos negócios, muitas vezes superando a interação face-a-face e telefônica.

Segundo esse autor (op. cit.), estão ocorrendo mudanças pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas mediado pelo computador (*Computer Assisted Language Learning - CALL*), desde os anos setenta, como será ilustrado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Três estágios em CALL (Warschauer, 2000, p.6)

Estágio	1970s-1980s: <i>CALL</i> Estrutural	1980s-1990s: <i>CALL</i> Comunicativo	Século 21: <i>CALL</i> Integrativo
Tecnologia	<i>Mainframe</i> ⁶	Computador pessoal (PC)	Multimídia e internet
Paradigma de ensino de inglês	Gramática e Tradução e Audio-Lingual	Abordagem Comunicativa	Baseado em conteúdo, <i>ESP</i> (<i>English for Specific Purposes</i>) / <i>EAP</i> (<i>English for Academic Purposes</i>) ⁷
Visão de língua	Estrutural (sistema formal estrutural)	Cognitivo (um sistema construído mentalmente)	Sócio-cognitivo (desenvolvido na interação social)
Principais usos do computador	Prática de completar e repetir	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Objetivo principal	Acuidade	Acuidade e fluência	Acuidade, fluência e <i>ser agente</i>

Warschauer (2000) afirma que esses estágios podem ser combinados para que se atinjam objetivos pedagógicos diferentes.

⁶ Conceito que surgiu na década de 70, e foi traduzido nas décadas de 70 e 80 como computador de grande porte. Atualmente, pode ser compreendido como um servidor principal de grande porte, de acordo com www.dicionary.com (janeiro de 2004).

⁷ *ESP* pode ser traduzido como Inglês para objetivos específicos e *EAP*, Inglês para objetivos acadêmicos.

O ensino-aprendizagem comunicativo de línguas, mediado pelo computador (*CALL Comunicativo*), é baseado em exercícios comunicativos, desenvolvidos como uma maneira de se praticar o inglês. Está de acordo com uma visão cognitiva de aprendizado de línguas, segundo a qual, por meio da interação, os aprendizes podem desenvolver a língua como um sistema mental interno.

O ensino-aprendizagem integrativo de línguas, mediado pelo computador (*CALL Integrativo*), é baseado em uma visão sócio-cognitiva. Aprender uma língua envolve aprender em novas comunidades discursivas. O objetivo da interação é ajudar os alunos a aprenderem a entrar em novas comunidades e se familiarizar com novos gêneros e discursos. O conteúdo da interação e a natureza da comunidade são extremamente importantes.

Utilizando o *CALL Integrativo*, Warschauer (op. cit.) sugere ao professor acessar a internet para possibilitar que os alunos desenvolvam tarefas e resolvam problemas da vida real em comunidades formadas por pares. Como exemplo, esse autor cita conduzir um projeto de pesquisa internacional sobre um tema de interesse dos aprendizes ou desenvolver um serviço para a comunidade, como criar um *web site* para uma organização local. Desse modo, a comunicação em inglês seria incidental à tarefa principal.

Esse autor (op. cit.) indica que o aprendizado de línguas envolveria primeiramente acuidade, mais tarde, acuidade e fluência, e posteriormente a característica de *ser agente*. Tal termo pode ser definido como “o poder satisfatório de agir significativamente e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (Murray, 1997 apud Warschauer, 2000) e o “poder para se construir uma representação da realidade, um relato da história, e impor receptividade a outras pessoas” (Kramsch, A’Ness e Lam, no prelo apud Warschauer, 2000, p.7).

Acredito que o termo *impor* na definição acima poderia ser substituído, para que a característica de *ser agente* pudesse ser definida como “*possibilitar* que outras pessoas conheçam a nossa representação da realidade, o resultado de nossas decisões e escolhas”.

Retomando a visão de Warschauer (op. cit.), a característica de *ser agente* motiva os alunos a utilizar o computador na sala de aula, já que esse instrumento colabora para que os aprendizes “deixem sua marca no mundo”⁸. Nesse sentido, estudar inglês poderia possibilitar o uso da língua estrangeira para ocasionar um impacto, uma projeção real no mundo.

Assim, de acordo com Freire e Macedo (1987 apud Warschauer, op. cit., p.8) letramento não se refere apenas a “ler o mundo”, mas “ler, escrever e reescrever o mundo”. Ademais, Warschauer (op. cit.) diz que as novas formas de tecnologias de informação e comunicação proporcionam um meio poderoso de se atingir tais objetivos. Portanto, a visão desse autor sugere que não visualizemos o computador ou o inglês como um fim neles mesmos, mas que façamos deles instrumentos que os alunos possam usar para “ler, escrever e reescrever o mundo”.

Nesta investigação, segundo a classificação de Warschauer (2000), utilizei o *CALL* Comunicativo, já que as tarefas propostas eram comunicativas, na medida em que envolviam os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, priorizando o conteúdo sobre a forma (Nunan, 1989) e o *CALL* Integrativo, pois a interação, especialmente em pares, foi motivada, de acordo com a Teoria Sócio-Cultural (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994), objetivando intercâmbios na língua-alvo entre parceiros com experiências diferentes (proficiência oral ou letramento eletrônico), para que os parceiros mais experientes pudessem colaborar, construindo andaimes para seus parceiros; assim, poderiam co-

⁸ Tradução minha para *make their stamp on the world* (Warschauer, 2000, p.7).

construir o conhecimento. Para tanto, propus a utilização do computador de duas maneiras: com um jogo simulador (apresentado na seção 1.3.1) e com *sites* da internet (seção 1.3.2).

As tarefas desenvolvidas durante o módulo são descritas no capítulo 3. No entanto, é preciso justificar que não utilizei o *CALL* Integrativo, como sugerido por Warschauer (op. cit.), possibilitando que os alunos criassem páginas na internet, por exemplo, por ser a minha primeira experiência docente com a utilização do computador; portanto, ainda estava desenvolvendo “camadas” do meu letramento eletrônico (vide seção 1.3.3). Além disso, não haveria tempo suficiente para o letramento eletrônico dos alunos em tal nível, já que a maioria era semi-letrada eletronicamente.

A seguir, trato especificamente do Jogo simulador (1.3.1), da Internet (1.3.2) e do Letramento eletrônico (1.3.3).

1.3.1 Jogo simulador

Nesta investigação, em parte das aulas, os alunos utilizaram o *software The Sims* para executar uma seqüência de ações, resolver problemas, construir conhecimentos. Nesse caso, enquanto professora, objetivava atuar como auxiliar, monitora do processo de aprendizagem dos alunos, que construiriam o conhecimento em um ambiente que os desafiasse e motivasse para a exploração, a argumentação, o intercâmbio de idéias, a negociação de significados, a tomada de decisões e a descoberta de novos conceitos. No capítulo 3, apresento dados que confirmam ou não tais expectativas.

Esse jogo não corresponde a um programa didático elaborado para o ensino-aprendizagem de línguas, mas a um jogo simulador, criado com a finalidade de entretenimento, e selecionado para que os alunos utilizassem o inglês, “em situações comunicativas reais” (Jones e Fortescue, 1987), planejando ações, resolvendo problemas e interagindo com os personagens.

Freire (1992) define simulação computadorizada como um tipo de *software* que, apresentando diversas situações, provoca o usuário a interagir, interferindo no desenvolvimento da ação e desencadeando respostas da máquina, por meio de reações programadas previamente.

Para Behrens (2001), os programas de simulação tornaram-se muito utilizados nos meios educacionais na medida em que possibilitam aos usuários (alunos) a apresentação de fenômenos, experiências e a vivência de situações difíceis de maneira simulada, oferecendo cenários semelhantes a situações concretas variadas, nos quais o usuário pode tomar decisões e comprovar as consequências da opção selecionada.

Além disso, de acordo com Baltra (1989), os jogos simuladores criam ambientes nos quais o uso da língua estrangeira surge como uma reação natural e espontânea às tarefas apresentadas. O autor ressalta que não estão centrados na precisão lingüística, mas no uso da língua para se atingirem determinados objetivos. Portanto, incentivam o aprendizado por descoberta, propondo problemas, resolvidos pelo aluno, que assume responsabilidade pelo curso de ação do jogo. Dessa maneira, criam oportunidades para a interação, promovendo a dinâmica de grupo, sendo o aprendizado centrado no aluno, e não no professor ou na máquina.

As simulações também podem contribuir com importantes insumos provocadores da produção oral e/ou escrita no idioma-alvo (Freire, 1992).

Segundo Gasperetti (2001, p.69), os jogos simuladores foram aceitos com interesse pelos cientistas. Os *softwares Sim City* (simula a construção de uma cidade) e *Sim Life* (cria um micro-mundo e faz progredir criaturas artificiais; pequenos seres vivem, multiplicam-se e morrem, seguindo leis biológicas complexas), por exemplo, estão sendo utilizados para exercícios por estudantes em uma universidade americana. Para esse autor,

a simulação é uma experimentação da realidade. O computador, repetindo a realidade, pode ajudar os estudantes a realizar experimentos complexos. (...) pesquisadores da universidade de Stanford, nos Estados Unidos, até já criaram uma rã virtual para que nela fosse realizada uma vivissecção.

No entanto, Turkle⁹ (apud Gasperetti, op. cit.) afirma que os professores precisam ajudar os alunos a compreenderem a verdadeira natureza da simulação, que com suas regras específicas, corresponde a um microcosmo virtual, mas não necessariamente ao mundo real.

O estudo de Freire (1992) investigou o relacionamento interativo entre alunos, professor e computador por meio da integração de uma simulação computadorizada, *Sim City*, tratada como parceiro interativo na realização de uma tarefa comunicativa, para o ensino de inglês.

De modo análogo, como já foi dito, planejei e propus tarefas comunicativas orais desenvolvidas, em parte das aulas, com a utilização do jogo *The Sims*. Em alguns momentos, os alunos trabalharam com a família já proposta pelo próprio jogo; em outro momento, criaram uma nova família, posteriormente, movendo-a para uma casa comprada, construíram novos aposentos, compraram móveis e objetos etc. Tinham como objetivo, proporcionar a felicidade emocional e material de seus personagens. Um de meus objetivos, ao desempenhar o papel de

⁹ Sherry Turkle é socióloga e psicóloga do Instituto de Tecnologia de Massachussets, de Boston, nos Estados Unidos.

professora, era que os alunos interagissem em inglês para tomar as decisões pertinentes às situações do jogo, similares às situações da realidade vivenciável.

O jogo *The Sims* das empresas americanas *Maxis* e *Electronic Arts* (disponível no Brasil nas versões inglês, espanhol e português) oferece aos jogadores uma “aula de humanidade”, segundo a Revista Isto É (23 de fevereiro de 2000, p.82). Um dos desafios do jogo é administrar a vida do(s) personagem(ns) e a da família imaginária. Isso significa que o personagem precisa trabalhar, estudar, casar, ter filhos, cuidar da casa etc. Por outro lado, se faltar conforto, higiene, comida ou diversão, por exemplo, o personagem reclama e pode morrer. Assim, o objetivo do personagem (chamado *Sim*) é progredir na vida, sem ignorar a felicidade. Na primeira versão do jogo, utilizada nesta investigação, é possível escolher dez áreas de atuação: medicina, exército, política, esporte, ciência, crime, aventura, negócios, diversão ou lei. Depois que o jogador escolhe sua personalidade e suas habilidades, parte das ações depende de acontecimentos propostos pelo jogo, sendo o próprio simulador programado para criar as famílias da vizinhança.

Portanto, nesta investigação, focalizo a interação oral (aluno-aluno e aluno-professora) na língua-alvo, atuando o computador, em parte das aulas, como um instrumento propiciador e motivador das situações similares à realidade vivenciável, que poderia colaborar para que os alunos não apenas agissem (clicar o *mouse*, por exemplo), mas também e, especialmente, se comunicassem na língua-alvo.

A seguir, apresento alguns conceitos presentes na literatura sobre a utilização da internet no ensino-aprendizagem de línguas, bem como a maneira como esse recurso foi utilizado no módulo ministrado.

1.3.2 Internet

No Brasil, a internet chegou em 1988, trazida pela FAPESP, pela Universidade do Rio de Janeiro e pelo Laboratório Nacional de Computação Científica. Sua exploração foi iniciada em dezembro de 1994, a partir de um projeto piloto da Embratel. Desde então, esse meio de comunicação tem se expandido de maneira impressionante, tornando o acesso mais ágil e abrangente (Braga Norte, 1997).

Masetto (2001) afirma que a internet é um recurso dinâmico, atraente, atualizado, de fácil acesso, que possibilita o ingresso a um número ilimitado de informações, possibilitando o contato do usuário com bibliotecas do mundo inteiro, centros de pesquisa, com pesquisadores e especialistas nacionais e internacionais, com periódicos de diversas áreas de conhecimento. Portanto, pode ser entendida como um importante recurso para a aprendizagem, já que possibilita leituras, buscas de informações, pesquisas, comparações, análises, críticas e organizações de dados.

Vilela (2001) aponta que o desafio para o professor de LE é proporcionar aos alunos oportunidades reais, autênticas para interagir na língua-alvo. Nesse sentido, o computador tem um papel importante na tentativa de colaborar com materiais mais autênticos na sala de aula. Nenhuma inovação tecnológica teve o impacto ou o potencial para interação como a internet, seja de maneira síncrona ou assíncrona, portanto, caracteriza-se como uma ferramenta preciosa para professores de segunda língua, bem como de língua estrangeira, possibilitando que os mesmos: façam com que seus alunos interajam com falantes de língua inglesa, nativos ou estrangeiros, e tenham contato com textos autênticos; forneçam oportunidades aos alunos de se

comunicarem e interagirem na língua-alvo em atividades reais de comunicação; e tenham ferramentas para criar atividades interativas motivadoras.

No entanto, é necessário que se aprenda a utilizar a internet. O professor precisa orientar seus alunos a direcionar o uso desse recurso para as atividades de pesquisa, de busca de informações, de construção do conhecimento e de elaboração de projetos, para que possam produzir trabalhos que sejam objetos de reflexão e de discussões em grupo e não apenas cópias de textos já escritos (Masetto, 2001).

A internet surgiu para a comunicação e continua sendo um meio revolucionário, já que permite que os usuários transmitam mensagens, fotos e vídeos para qualquer local do mundo em tempo real. Também possibilita discussões *on-line*, videoconferências e cursos à distância. Assim, o futuro da Educação encontra-se, a cada dia, mais relacionado à comunicação digital (Gasperetti, 2001).

Enfatizo, no entanto, que neste trabalho a internet não foi utilizada como meio de comunicação interpessoal ou para o ensino à distância, mas como fonte de informação para o ensino presencial, já que a professora e o grupo de alunos estavam presentes no laboratório de informática em todas as aulas analisadas. Em parte das aulas ministradas no L utilizei *sites* (vide **Anexo**) como fonte de informação para que os alunos pudessem desenvolver tarefas comunicativas, com foco na interação oral. Objetivava que os aprendizes se comunicassem na língua-alvo, planejando o que fariam e buscando as informações que necessitassem na internet.

Em síntese, de acordo com Moran (2001) ensinar com as novas mídias pode representar uma “revolução” no ensino se os paradigmas convencionais, que mantêm distantes professores e

alunos forem modificados. Caso contrário, seria dado apenas um verniz de modernidade, sem alterar o essencial. Portanto, ratificando as palavras de Behrens (2001, p.99),

os recursos informatizados estão disponíveis mas dependem de projetos educativos que levem à aprendizagem e que possibilitem o desenvolvimento do espírito crítico e de atividades criativas. O recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado (...).

Durante o módulo ministrado, os alunos utilizaram a internet como fonte de informação. Alguns *sites* foram propostos por mim e outros, escolhidos pelos aprendizes. Muitos *sites* os levaram a diversos outros por meio de *links* presentes nos hipertextos, além dos *sites* sugeridos em sistemas de busca, como www.google.com, por exemplo.

Sugeri sistemas de busca de informação na internet, por estar de acordo com Gasperetti (2001), quando diz que o ciberespaço é um mundo ilimitado em construção, arquitetado por muitas notícias e que os sistemas de buscas possibilitam organizar o “caos”, já que estão em constante evolução, sendo capazes de procurar informações desconexas em vários bancos de dados e, em pouco tempo, oferecer uma lista de *sites*, disponibilizando informações que interessem.

Moran (2001) diz que utilizando a internet em “aulas-pesquisa”, há a possibilidade de transformar uma parte da aula em processos de informação, comunicação e pesquisa, por meio dos quais o professor (coordenador, facilitador) e os alunos (participantes ativos) procuram novas informações, trabalhando um determinado tema, pesquisando em pequenos grupos.

Nesse sentido, esse autor (op. cit.) propõe que os alunos, ao pesquisarem, gravassem os endereços, os artigos e as imagens mais interessantes em disquete, fazendo também anotações

escritas sobre o que estivessem salvando. Enquanto isso, o professor estaria incentivando o intercâmbio constante de informações e a comunicação dos resultados da pesquisa, para que todos pudessem se beneficiar. Os alunos aprenderiam colaborando, cooperando entre si e, posteriormente, comunicariam os resultados da pesquisa. A professora exerceria o papel de coordenadora, motivadora, e elo do grupo; permanecendo atenta às descobertas, às dúvidas, ao intercâmbio de informações, à comunicação entre os alunos, ajudando, problematizando, incentivando, relacionando. Alunos e professora poderiam interagir perguntando, complementando idéias, enfim, participando. A professora ajudaria a contextualizar e ampliar o universo alcançado pelos alunos; a problematizar; a descobrir novos significados no conjunto das informações trazido pelos alunos.

Moran (op. cit., p.49) afirma que “a internet favorece a construção cooperativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente”. O autor acrescenta que uma maneira de se trabalhar colaborativamente é criando uma página dos alunos na internet, como um espaço virtual de referência, onde se pode incluir o que acontece de mais importante no curso, como textos, endereços eletrônicos, análises, pesquisas etc., bem como pode servir de ponto de comunicação virtual. Dessa maneira, seria possível “integrar as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita com o audiovisual, o texto seqüencial com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual” (Moran, op. cit., p.50).

Essa perspectiva de Moran (2001) coincide com a visão de Warschauer (2000) de *CALL Integrativo*.

No entanto, é preciso tornar viável o acesso freqüente de professores e alunos às novas tecnologias, notadamente à internet, havendo salas de aulas conectadas e adequadas para

pesquisa, ou laboratórios bem equipados. Além disso, professores e alunos precisam se familiarizar com o computador, seus aplicativos e com a internet, aprendendo a utilizá-los, dominando as ferramentas da *web*, do *e-mail*, aprendendo a pesquisar, a participar de listas de discussão, e a construir páginas. Ademais, torna-se imprescindível que os professores aprendam a utilizar pedagogicamente a multimídia *on-line* (internet) e *off-line* (*softwares*). (Moran, op. cit.)

Para tanto, é preciso que os cursos de licenciatura insiram no currículo disciplinas que visem ao letramento eletrônico¹⁰ dos futuros professores, bem como a prática de ensino associada à utilização do computador.

1.3.3 Letramento eletrônico

Buzato (2001), ao estudar o letramento eletrônico, apresenta as definições de Kaplan (1995) e Selfe (1989) adotadas neste estudo.

Kaplan (1995) define letramento eletrônico como “um conjunto de tecnologias e práticas sociais que habilitam o mental, o oral e o gestual a se separarem do corpo e da mente humana e serem armazenados, recuperados e interpretados” (<http://sunsite.unc.edu/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html>).

A especificidade do letramento eletrônico em relação ao tradicional estaria em “incluir o conhecimento e a habilidade necessários para fazer marcas numa era eletrônica com dispositivos eletrônicos” (Buzato, 2001, p.96).

¹⁰ Conceito discutido na próxima seção (1.3.3).

No entanto, Buzato (op. cit.) ressalta que embora as habilidades de codificar, armazenar e recuperar informações sejam necessárias, o letramento eletrônico também pressupõe o conhecimento necessário para responder adequadamente às demandas sociais de uma nova era digital.

Selfe (1989 apud Buzato 2001) explica letramento eletrônico como o domínio de uma série de normas específicas, denominadas “gramáticas” e entendidas como um conjunto de regras que regem a construção de sentidos na leitura e escrita mediadas por computador. Para essa autora, o teclado, a tela, os programas de processamento de texto, as impressoras, a *world wide web* (www) etc possuem diferentes conjuntos de regras que se acumulam em camadas sobre aquelas típicas do letramento tradicional, e que ao serem aprendidas ocasionam a maneira como a sociedade concebe textos atualmente.

Buzato (op. cit., p.98) propõe estágios intermediários ao letramento eletrônico, como pode ser visto na figura 2:

Figura 2: Estágios de letramento eletrônico



```

    graph LR
      A[iletrado eletrônico] --> B[semi-letrado eletrônico]
      B --> C[letrado eletrônico]
  
```

iletrado eletrônico → semi-letrado eletrônico → letrado eletrônico

De acordo com Buzato (2001), o iletrado eletrônico pode ser caracterizado como alguém não familiarizado com o sistema simbólico que permite manipular o computador, correspondendo também ao iletrado alfabético, já que pessoas com um grau mínimo de letramento alfabético são capazes de superar problemas, tais como atribuir sentido a uma palavra qualquer na tela do computador, associando-a à página impressa.

As pessoas letradas alfabéticas que não são familiarizadas com a escrita cibernética são consideradas semi-letradas eletrônicas, porque adquiriram algumas camadas gramaticais que regem a construção de sentidos dos textos nesse meio. Dessa maneira, conseguem trazer o texto à tela; identificar o significado da maioria das teclas; reconhecer títulos, parágrafos e outros elementos do texto impresso tradicional. No entanto, não são capazes de utilizar esses elementos de modo adequado ao meio eletrônico em todas as situações.

O letrado eletrônico, além das propriedades do texto, conhece as regras e convenções para trazê-lo à tela, sendo capaz de interagir com grande variedade dos mesmos e apto a adquirir conhecimento sobre novos tipos de texto e gêneros discursivos no meio eletrônico. Nesse estágio de letramento eletrônico, o domínio das normas que regem a construção de sentido dos textos com os quais já sabe lidar pode servir de andaime para a aprendizagem de novos gêneros (Buzato, 2001).

Concordo com Buzato (op. cit.) quando afirma que a teoria vygotskiana de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1994) oferece referencial teórico para o entendimento de como o letramento eletrônico pode ser construído socialmente, na medida em que a aquisição do letramento individual seja facilitada pela ação de um par mais experiente. Tal par atuaria demonstrando e modelando os gêneros em uso no ciberespaço, permitindo que, com o tempo, o aprendiz fosse adquirindo diferentes camadas de letramento eletrônico.

Na próxima seção, são apresentados conceitos utilizados na análise da interação oral, extraídos da Sociolinguística Interacional, como estilo discursivo flexível e formal do professor (Rech, 1992; Dettoni, 1995), estruturas de participação (Philips, 1972; Vieira-Abrahão, 1996; Meneghini, 2001; Simão, 2001) e turno (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974).

1.4 Sociolingüística Interacional

De acordo com Schiffrin (1994 apud Meneghini, 2001), a Sociolingüística Interacional aborda o discurso como uma interação social que possibilita que a construção emergente e a negociação de significados sejam facilitadas pela utilização da linguagem. A linguagem e o contexto se co-constituem. Assim, a linguagem funciona em contexto, mas também o constrói e possibilita a percepção do mesmo. Nesse sentido, a interação social constitui um contexto específico. Portanto, conforme Schiffrin (op. cit. apud Meneghini, 2001),

língua, cultura e sociedade têm seus alicerces na interação: elas estão inseridas em relações de influência recíproca, como é o caso das relações com o eu, com o outro e das relações entre o eu e o outro; é a partir dessas relações reciprocamente constitutivas que o discurso é criado.

A sociolingüística interacional estuda os processos comunicativos desenvolvidos em alguns contextos sociais, como o escolar, e objetiva analisar a conversação (Meneghini, 2001).

De acordo com essa autora (op. cit.), a mudança de um contexto deve ser percebida por meio de sinais enviados pelos participantes de uma interação, como mudança de tom de voz, de postura, de direção do olhar, da expressão.

A mudança de contexto ocasiona a redistribuição nos papéis dos participantes da interação, produzindo várias configurações, denominadas por Philips (1972) *arranjos estruturais de interação*, ou seja, os direitos e as obrigações mútuas dos participantes em uma interação e que englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido.

Philips (op. cit.) estudou a organização cultural das relações sociais nas salas de aulas e nas casas da Reserva Indígena de Warm Springs, nos Estados Unidos, e detectou quatro tipos de estruturas de participação, citados a seguir:

- estrutura 1: o professor interage com todos os alunos e também determina a quem se dirige (a um aluno ou ao grupo todo). Os alunos respondem em grupo ou individualmente, podendo a participação ser voluntária ou ratificada pelo professor;
- estrutura 2: o professor interage com alguns aprendizes. Os alunos respondem individualmente. O professor espera que cada aluno atue verbalmente. Os grupos pequenos oferecem ao professor a avaliação do conhecimento adquirido;
- estrutura 3: os alunos trabalham individualmente, e o professor permanece disponível para atender a eventuais necessidades dos mesmos;
- estrutura 4: os alunos desenvolvem atividades em grupos. O professor permanece distante, apenas supervisionando.

Além disso, Philips (1998) destaca o papel do ouvinte na construção da interação, afirmando que o interesse pode ser voltado ao ouvinte ratificado pelo falante, não apenas ao falante. Assim, os papéis discursivos do ouvinte seriam ouvinte em curso e falante em potencial.

Essa autora (op. cit.) ressalta ainda que falantes e ouvintes se diferenciam uns dos outros porque o falante se comunica verbal e não-verbalmente, enquanto o ouvinte se comunica apenas não-verbalmente.

Com base em tal estudo, bem como em Vieira-Abrahão (1996), Meneghini (2001) e Simão (2001), foram analisadas as estruturas de participação construídas durante as interações (aluno-aluno e aluno-professora) no L, detalhadas no capítulo 3 desta investigação.

Ribeiro (1994 apud Dettoni, 1995) destaca que as mudanças no alinhamento do professor em relação aos alunos implicam mudanças no contexto interacional, resultando diferentes estruturas de participação. Assim, ao projetar os direitos e obrigações interacionais dos alunos e de si próprio em sala de aula, o professor estabelece, com base em suas crenças e orientações ideológicas, uma relação de maior ou menor assimetria na interação, define as normas que regem a participação dos alunos e projeta também suas expectativas a respeito da atuação dos mesmos.

Desse modo, alguns professores consideram que dominar as atividades da sala de aula significa exercer perfeito controle, enquanto outros preferem a liberdade de movimento e de conversa. No entanto, ao adotar um estilo na sala de aula, o professor sinaliza aos alunos quais comportamentos são aceitos; qual o seu papel social; qual o seu alinhamento (de maior ou menor assimetria) (Meneghini, 2001).

Dettoni (1995) classificou os diferentes modos de agir dos professores que pesquisou como estilos. Um dos docentes investigados apresentou um estilo mais flexível, com modos variados de agir, dependendo do contexto interacional. Já o outro apresentou um estilo mais uniforme e conservador, agindo de maneira mais repetitiva.

Essa diferença na maneira de agir, Dettoni (op. cit., p.22) concluiu decorrer da concepção que cada um tinha de seu papel social como professor e também do papel dos alunos, bem como da projeção dos direitos e deveres de cada um na interação em sala de aula, como pode ser lido abaixo:

esses professores possuem diferentes crenças relativamente aos conceitos de disciplina, aula, participação, ensino e aprendizagem (...) por isso, agem diferentemente, colocam-se de forma diferenciada na relação com o aluno e definem, assim, alinhamentos distintos na interação bem como uma maior ou menor assimetria do encontro social.

Ao primeiro estilo citado, Dettoni (1995, p.28) chamou de *flexível*, caracterizando-se por modos de agir variados, menos conservadores, ou seja, mais adaptáveis aos contextos que aparecem na interação:

a professora de estilo flexível parece não se preocupar prioritariamente com o preenchimento das expectativas institucionais. Existe o reconhecimento e a aplicação das normas que regem a interação em sala de aula, com papéis definidos e projeção dos direitos e deveres relativos a esses papéis; simultaneamente, há uma adaptação ao que está acontecendo 'aqui e agora' na interação, de modo que o alinhamento produzido projeta maior simetria entre os participantes.

Quanto ao outro, Dettoni (op. cit.) intitulou estilo *formal*, caracterizado por modos de agir que preenchem as expectativas institucionais, já que a professora apresenta uma postura, um alinhamento mais tradicional e conservador, isto é, desempenhando, com frequência, o papel de falante primário, enquanto os alunos, o de ouvintes.

É importante enfatizar que Rech (1992, p.61) salienta que

a diferença básica entre os estilos dos professores não está no poder de controle da situação interacional. Faz parte do papel do professor este controle. A diferença se encontra na forma de exercer este poder e de implementar as regras interacionais na forma explícita ou de forma implícita, mitigada, projetando maior assimetria ou maior simetria, amenizando a hierarquia de papéis.

Outro conceito que utilizo neste trabalho é o de *turno* de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), definido como o sistema de trocas verbais em uma conversação, ou seja, o revezamento dos papéis de falantes e ouvintes pelos participantes de uma interação social.

De acordo com Dettoni (1995), um falante tem acesso ao piso conversacional quando conquista um turno de fala e é ratificado por seus interlocutores. Além disso, um piso conversacional é construído por meio do envolvimento de falantes e ouvintes em um tópico discursivo, aquilo sobre o que se está falando, o assunto.

Assim, Dettoni (op.cit., p.39) afirma que:

uma interação desenvolve-se a partir da produção de turnos de fala pelos participantes, os quais, sendo ratificados por seus interlocutores, têm acesso ao piso conversacional, contribuindo na manutenção, desenvolvimento ou alteração do tópico discursivo. Esta construção conjunta só se efetiva com a ocorrência simultânea de dois processos: a cooperação falante/ ouvinte e a ratificação.

Retomando o que foi apresentado, enfatizo que ao inserir o computador em minha prática docente, planejei tarefas comunicativas a alunos que estavam cursando Licenciatura em Letras, objetivando analisar a construção da interação oral em ILE e seus fatores interferentes.

Para o planejamento, desenvolvimento e análise das tarefas, embasei-me teoricamente em Nunan (1989), bem como na teoria vygotskiana (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994, duas teorias separadas historicamente, mas aproximadas em Freire (1992).

Além disso, para que pudesse realizar tal projeto, foi necessário pesquisar sobre a utilização do computador para o ensino-aprendizagem de ILE (Warschauer, 1998 e 2000; Kenski 2001 e 2003; entre outros).

Ademais, ao analisar as interações construídas, utilizei alguns conceitos da Sociolingüística Interacional como estruturas de participação, estilos do professor e turno.

Caracterizei conceitualmente também letramento eletrônico (seção 1.3.3), já que surgiu como um dos fatores interferentes na construção da interação no L.

No capítulo seguinte, discuto a natureza desta investigação e apresento os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, bem como o perfil dos participantes envolvidos.

Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa

No início deste capítulo, trato da natureza desta pesquisa (seção 2.1). Na seção seguinte (2.2), descrevo os participantes envolvidos (doze alunos, professora-pesquisadora, professora-observadora, professor responsável pela disciplina Língua Inglesa III). Na seção 2.3, trato dos instrumentos utilizados na fase preliminar e durante o módulo ministrado. Em seguida, na seção 2.4 apresento os procedimentos de análise utilizados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa, classificada como de cunho etnográfico, tem uma preocupação com a interação na sala de aula como espaço de aprendizagem. Nas palavras de Moita Lopes (1996, p.88),

o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação (cf. Hanks, 1991) onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.

Segundo Watson-Gegeo (1988), uma caracterização ampla de etnografia engloba o estudo do comportamento humano acontecendo naturalmente nos ambientes, com foco na interpretação cultural. Assim, o objetivo do etnógrafo é fornecer uma descrição, um relato interpretativo-explicativo do que as pessoas fazem em um ambiente (como a sala de aula ou o

laboratório de multimídia), o resultado de suas interações, e a maneira como entendem o que fazem (o significado que a interação tem para os mesmos). Para tanto, o pesquisador faz uma observação sistemática, intensiva e detalhada do comportamento e das regras sociais, expectativas interacionais e valores culturais que formam a base do ambiente.

Portanto, a pesquisa etnográfica focaliza o comportamento humano em grupos e padrões culturais. Além disso, está interessada nos indivíduos, que são observados e entrevistados. Outro aspecto é ser holística, ou seja, cada aspecto de uma cultura ou um comportamento tem que ser descrito e explicado em relação ao sistema todo do qual é parte (Watson-Gegeo, op. cit.).

Ademais, a coleta etnográfica de dados começa com um embasamento teórico que dirige a atenção do pesquisador para certos aspectos de situações e determinados tipos de questões de pesquisa. Desse modo, a teoria é importante para ajudar o pesquisador a decidir que tipo de evidência tem mais probabilidade de ser significativa para possibilitar respostas às perguntas de pesquisa, levantadas no início do estudo e desenvolvidas em campo (Watson-Gegeo, op. cit.).

No entanto, apesar de guiadas por uma teoria selecionada anteriormente, a descrição e interpretação etnográficas devem ser entendidas em seus próprios termos, ou seja, com respeito ao processo de pesquisa, o etnógrafo pode vir a mudar o foco de observação para incluir fenômenos e interações que estavam fora do escopo sugerido pela teoria selecionada, bem como para corrigir o que possa ter faltado ou levado a enganos, e procurar outros fenômenos significantes e talvez únicos na situação estudada. Além disso, a situação investigada deve ser entendida pela perspectiva dos participantes do contexto (Watson-Gegeo, op. cit.).

A pesquisa etnográfica utiliza as técnicas de observação, observação participativa, entrevistas formais e informais com os participantes, gravações em áudio ou vídeo das interações

para análises detalhadas, coleção de documentos relevantes ou disponíveis, outros materiais do cenário pesquisado, e outras técnicas necessárias para responder as perguntas de pesquisa (Watson-Gegeo, op. cit.).

Nesta investigação, de acordo com o cunho de pesquisa etnográfica, na fase preliminar (vide capítulo 3, seção 3.1) de coleta dos dados (aulas de PR), utilizei a técnica de observação, desempenhando o papel de observadora, enquanto PR desempenhou o papel de professor. No entanto, na segunda fase (módulo) (vide seção 3.2), participei do processo atuando também como professora do grupo investigado. Nesse período, uma assistente de pesquisa, uma professora-observadora (PO) ficou encarregada de observar minhas aulas, fazendo notas de campo e elaborando diários reflexivos de pesquisa, após cada aula.

De acordo com Watson-Gegeo (1988), historicamente os etnógrafos têm sido muito ecléticos, utilizando métodos de análise qualitativos e quantitativos quando apropriados. Allwright e Bailey (1991) possuem uma visão similar, já que acreditam que várias combinações qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados são possíveis, como ilustrado na figura 3, a seguir:

Figura 3: Combinações qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados (Allwright e Bailey, 1991, p.66)

Dados quantitativos			
Procedimentos analítico-quantitativos	Computar comparações estatísticas de resultados de testes dos alunos para verificar se há diferenças significantes entre os grupos	Julgar dados numéricos qualitativamente, por exemplo, avaliar notas de testes em inglês para determinar níveis de proficiência aceitáveis	
			Procedimentos analítico-qualitativos
	Organizar em tabela a frequência observada da ocorrência de certas estruturas lingüísticas nas transcrições da interação em sala de aula	Resumir notas de campo para produzir perfis escritos dos vários professores em um estudo de observação	
		Dados qualitativos	

Nesta pesquisa, a abordagem utilizada para a análise dos dados é qualitativa, contando com alguns procedimentos analítico-quantitativos.

Além disso, é preciso ressaltar que na fase preliminar observei as aulas de PR durante dois meses para levantar o perfil dos alunos e descobrir se já tinham participado de aulas de ILE em um laboratório de multimídia, com acesso à internet. Posteriormente, planejei e ministrei um módulo de Língua Inglesa, aos mesmos alunos observados, modificando o contexto pesquisado, inserindo a utilização de computadores para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, com ênfase na interação oral.

Os dados desta pesquisa se constituíram por momentos de interações orais entre aluno-aluno e aluno-professora, ocorridos no laboratório de multimídia e na sala de aula, coletados por meio de gravações em áudio e em vídeo. Ademais, outros dados foram compostos por diários reflexivos de P, de PO e de dois alunos, três questionários respondidos pelos alunos, uma entrevista, feita com os alunos e duas entrevistas feitas com PR, uma durante o estudo preliminar e outra, após o término do módulo e um relatório final de pesquisa, elaborado por PO.

De acordo com Allwright e Bailey (1991), como a pesquisa de línguas na sala de aula tornou-se mais sofisticada, os pesquisadores reconheceram o valor de perspectivas múltiplas na coleta e análise dos dados. Desse modo, a colaboração do aprendiz é uma maneira de garantir uma variedade de perspectivas na situação investigada. Assim, os antropólogos se apropriaram do termo “triangular” para sugerir que perspectivas de diferentes fontes são necessárias, para se obter uma investigação precisa de um determinado fenômeno.

É importante destacar que há várias formas de triangulação, como a dos dados (usar uma variedade de estratégias de amostras), do investigador (mais de um observador contribui para os

resultados), metodológica (utiliza diferentes métodos, como observação, análise das transcrições, auto-relato para coletar os dados) e teórica (o pesquisador aborda a análise dos dados com mais de uma perspectiva em interpretações possíveis).

Nesta pesquisa, houve a triangulação do investigador (o módulo foi observado e analisado por P e por PO), metodológica (entrevistas informais e semi-estruturadas, questionários, diários reflexivos, gravações em áudio e vídeo) e, finalmente, dos dados (observação das interações, análise das transcrições, busca de confirmações ou discrepâncias para as asserções nos diários reflexivos e nas perspectivas dos alunos, presentes nos questionários e entrevistas) para que os resultados pudessem ter validade.

A preparação e análise dos questionários e das entrevistas foram feitas com base em Gillham (2000a; 2000b). A maioria das perguntas dos questionários foi aberta, ou seja, indicava o que a pesquisadora desejava, mas não oferecia uma gama de respostas pré-determinadas.

A seguir, apresento um breve perfil dos participantes da investigação.

2.2 Participantes da pesquisa

Doze alunos, a professora-pesquisadora (P), a professora-observadora (PO) e o professor responsável pela disciplina Língua Inglesa (PR), em uma faculdade localizada no noroeste paulista, participaram desta pesquisa.

2.2.1 Alunos

Contei com doze estudantes, dez do sexo feminino e dois do sexo masculino, de Licenciatura em Letras, futuros professores¹¹ de ILE. A média da faixa etária dos alunos era vinte anos. Para preservar as identidades dos alunos, os nomes adotados são fictícios.

Como pode ser visto na tabela 2, a classe era heterogênea quanto ao nível de proficiência na LE, que variava entre pré-intermediário, intermediário e intermediário superior, como pude constatar no decorrer das aulas e de acordo com avaliações¹² aplicadas por um mestrando da faculdade, para o qual os mesmos alunos atuaram como participantes de pesquisa.

Tabela 2: Nível de proficiência dos alunos

Intermediário-Superior	4 alunos	Carlos, Carol, Elisa e José
Intermediário	3 alunos	Augusta, Bia, e Pati
Pré-Intermediário	5 alunos	Cris, Flavia, Ju, Márcia e Paula

2.2.2 Professora-pesquisadora (P)

Possuo Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês, e graduei-me em 1998 na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto. Comecei a lecionar ILE a alunos brasileiros em uma escola particular de línguas na mesma cidade, em

¹¹ Os alunos Carlos, José, Elisa, Flavia, Pati e Augusta já atuavam como professores de Língua Inglesa, mesmo antes de graduados, em cursos particulares de línguas.

¹² As avaliações aplicadas foram Oxford Placement Test e teste oral do FCE da Universidade de Cambridge.

fevereiro de 1998. Portanto, em agosto de 2001, contava com três anos e meio de experiência como professora de inglês no contexto de escolas particulares de línguas, mas nunca havia lecionado em uma faculdade.

Estudo a língua inglesa, fazendo cursos em escolas particulares de línguas desde a infância. Em 1999, estudei na *International House*, em Londres. Possuo certificados de aprovações em exames internacionais de proficiência em Língua Inglesa.

A maioria de meus professores de ILE (das escolas regulares, de cursos em escolas particulares de línguas e da faculdade) utilizou abordagens de ensino tradicionais, mesclando atividades estruturais (com foco gramatical descontextualizado) e comunicativas. Apenas duas professoras, que lecionavam na faculdade onde me graduei, utilizavam a Abordagem Comunicativa para o ensino de inglês.

2.2.3 Professora-observadora (PO)

Contei com a presença de uma assistente de pesquisa, uma estagiária de iniciação científica, orientada por um professor da mesma faculdade, que desempenhou o papel de professora-observadora (PO).

Graduada em Letras com habilitação em Tradução desde 1997, PO observou e analisou as aulas ministradas por P, elaborando diários reflexivos de pesquisa e, posteriormente um relatório final de iniciação científica, com suas conclusões.

É importante lembrar que PO leciona ILE a alunos brasileiros, em escolas particulares de línguas, desde fevereiro de 1997. Além disso, ressalta-se que foi aprovada em diversos exames de proficiência em língua inglesa.

2.2.4 Professor responsável pela disciplina Língua Inglesa 3 (PR)

Durante a fase de coleta dos dados, PR possuía vinte e um anos de experiência como professor de inglês, tendo lecionado em escolas particulares de língua e em duas universidades do estado de São Paulo. Formado em Lingüística, fez mestrado em Lingüística Aplicada, em Campinas e doutorado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, na Inglaterra. Além disso, fez cursos para professores no Brasil e no exterior e possui vários certificados de proficiência em língua inglesa.

2.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados

Na fase preliminar desta pesquisa, composta pelas aulas ministradas por PR, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário 1 (aos alunos), entrevista 1 (a PR) e notas de campo (P).

Durante o módulo, foram adotados os seguintes instrumentos: diários reflexivos (elaborados por P, PO e por dois alunos), questionários 2 e 3 (respondidos pelos alunos),

entrevistas (com os alunos e com PR), relatório final (elaborado por PO), gravações das aulas, exceto da primeira, em áudio e em vídeo.

Os instrumentos utilizados podem ser visualizados na tabela 3:

Tabela 3: Instrumentos utilizados na coleta dos dados

Fase preliminar	• Questionário 1 (alunos) • Entrevista 1 (PR) • Notas de campo (P)
Módulo ministrado	• Diários reflexivos (P, PO, dois alunos) • Questionários 2 e 3 (alunos) • Entrevistas (alunos) • Entrevista 2 (PR) • Relatório final (PO) • Gravações em áudio e vídeo

Como síntese da seção (2.3), descrevo a fase preliminar da investigação, bem como o módulo ministrado.

A coleta dos dados desta pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. Em primeiro lugar, observei dois meses de aulas de Língua Inglesa¹³, para que pudesse traçar o perfil dos alunos, ao verificar: a proficiência oral, a interação oral aluno-aluno; as expectativas quanto ao desenvolvimento da produção oral em língua inglesa; os temas que gostariam de desenvolver em futuras aulas; a experiência dos mesmos quanto à utilização de computadores em aulas de LE.

Nessa fase, foi feita uma entrevista, gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra, com PR, e os alunos responderam a um questionário.

¹³ Em uma sala de aula de uma faculdade no interior paulista, no período de 09 de maio a 29 de junho de 2001, ministradas em dois encontros semanais, com duração de uma hora e quarenta minutos cada (duas horas-aula).

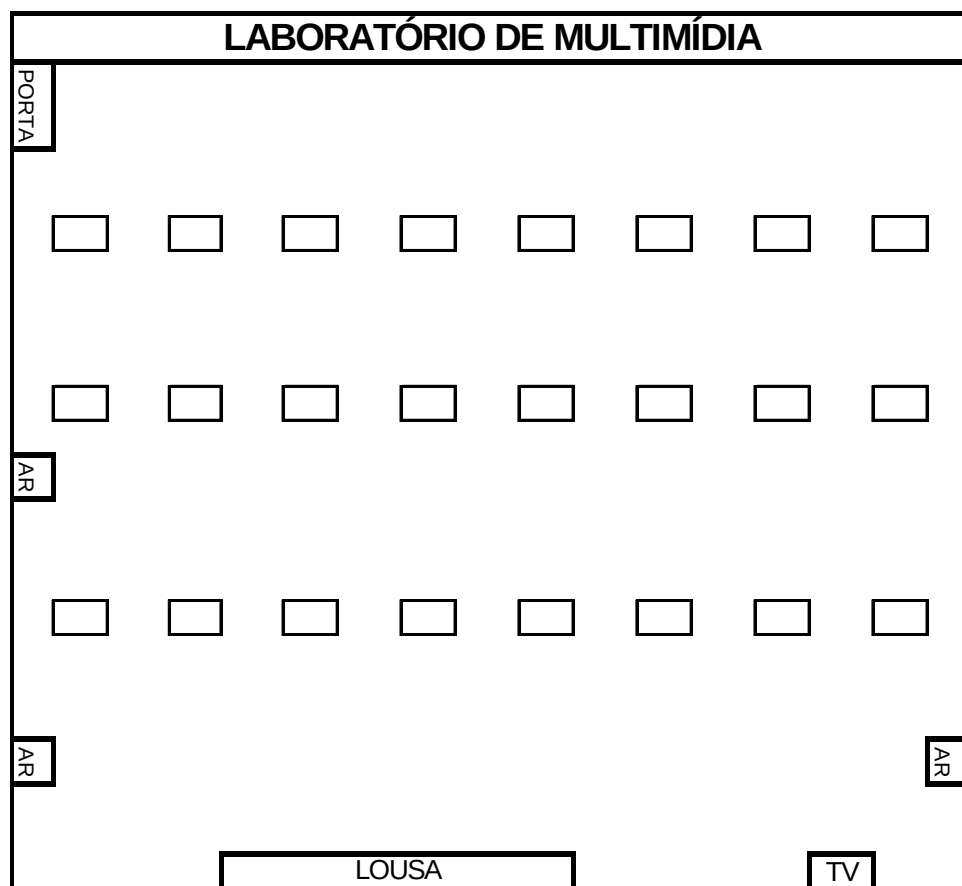
Em seguida, foi planejado e implementado um módulo de ILE aos mesmos alunos.

As aulas do módulo, analisadas nesta investigação, compõem um total de treze aulas de 100 minutos cada (2 horas-aula), no período de 07 de agosto a 20 de novembro de 2001, constituindo 26 horas-aula. Como foi dito na introdução, as aulas ministradas no L correspondem ao foco desta investigação (6 aulas de 100 minutos cada - 2 horas-aula, totalizando 12 horas-aula). As aulas ministradas na sala de aula foram analisadas como contraponto.

O laboratório de multimídia era composto por três fileiras contendo oito microcomputadores Itautec Pentium 4 cada, totalizando um total de vinte e quatro computadores com 833 MHz, 256 Mb RAM, instalados em rede local e conectados à rede externa internet.

O laboratório pode ser visualizado na figura 4:

Figura 4: Laboratório de multimídia, com acesso à internet



2.4 Procedimentos de análise dos dados

Em primeiro lugar, observei dois meses de aulas de PR para que pudesse conhecer:

- o arranjo interacional proposto aos alunos durante o desenvolvimento das tarefas (individualmente, em pares, trios, grupos maiores, classe toda);

- as tarefas propostas (observar se eram comunicativas ou tradicionais, planejadas por PR ou retiradas do material didático, se focalizavam a compreensão e produção orais);
- confirmar a proficiência oral dos alunos, por meio de testes de proficiência e da perspectiva de PR, coletada na entrevista 1.

Além disso, por meio de um questionário, respondido pelos aprendizes, pude verificar:

- as expectativas para futuras aulas de ILE que objetivassem o desenvolvimento do desempenho oral na língua-alvo;
- os temas que gostariam de abordar em futuras aulas;
- a experiência dos alunos quanto à utilização de computadores para o ensino-aprendizagem de ILE.

Buscando analisar as interações ocorridas no L, em primeiro lugar, por meio de observações das gravações em vídeo e das transcrições das interações construídas nas aulas, descrevo as estruturas de participação ocorridas, na tentativa de mapear meu estilo enquanto professora (*flexível* ou *formal*), além de verificar se as interações que ocorreram com maior frequência foram aluno-aluno, como me propus ao adotar tarefas comunicativas ou se dominei a maior parte dos turnos, e em que contexto (L ou sala de aula).

Em seguida, por meio da análise dos vídeos das aulas e dos diários reflexivos, apresento as tarefas desenvolvidas no L, focalizando os papéis desempenhados pelos alunos e por P, os objetivos, os cenários, o insumo, e as atividades propostas. Analisando os dados presentes nas

transcrições das interações, bem como nos depoimentos dos alunos (questionários, entrevistas, diários de dois alunos), e nos de P e PO (diários), busco também avaliar em que momentos os alunos se mostraram motivados à comunicação em língua inglesa, e como aconteceram as interações durante o desenvolvimento das tarefas. Para tanto, mostro um gráfico com a análise dos turnos de fala dos alunos, que foram coletados por meio de gravações em áudio durante o desenvolvimento de cinco tarefas, buscando verificar, principalmente, a ocorrência de negociação de decisões e ênfase no conteúdo. Além disso, discuto os fatores interferentes na construção das interações, descobertos por meio das análises citadas.

Capítulo 3: Análise dos Dados

Este capítulo divide-se em duas seções: (3.1) estudo preliminar e (3.2) módulo ministrado. Na seção sobre o estudo preliminar, apresento algumas considerações a respeito das aulas de PR, embora não muito detalhadas, por não corresponderem ao foco desta investigação.

3.1 Estudo preliminar

O objetivo da coleta de dados durante as aulas de PR, por um período de dois meses, em que desempenhei o papel de observadora, era traçar um perfil dos alunos, verificando: (1) a proficiência oral; (2) a interação oral (aluno-aluno); (3) as expectativas quanto ao desenvolvimento do desempenho oral em língua inglesa; (4) a experiência em relação à utilização de computadores em aulas de ILE.

3.1.1 Proficiência oral dos alunos

Em primeiro lugar, trago as percepções dos alunos quanto à comunicação oral na língua-alvo. Os aprendizes¹⁴ foram indagados, por meio do questionário 1, se conseguiam comunicar-se

¹⁴ Onze alunos responderam o questionário 1, já que a aluna Bia não estava presente. Portanto, o percentual é relativo a esse número de alunos.

oralmente utilizando a língua inglesa. Na tabela abaixo, verifica-se o percentual relativo a suas respostas:

Tabela 4: Percepção dos alunos quanto à comunicação oral em inglês

Conseguem se comunicar	27,3%	3 alunos	Carol, Elisa e José
Não conseguem comunicar-se muito bem	27,3%	3 alunos	Márcia, Pati e Paula
A comunicação oral depende da situação	27,3%	3 alunos	Augusta, Flavia e Ju
Ainda não alcançou o nível de fluência desejado	9 %	1 aluno	Carlos
Consegue comunicar-se, mas fora da sala de aula	9%	1 aluno	Cris

Apenas 27,3% dos alunos afirmaram que conseguiam comunicar-se bem utilizando a língua inglesa, sem nenhuma ressalva, enquanto 72,6%, resultante da soma das outras quatro categorias (*não se comunicam muito bem; comunicam-se com sucesso, dependendo da situação; ainda não alcançou o nível de fluência desejado; consegue comunicar-se, mas fora da sala de aula*) relataram algum tipo de dificuldade para se comunicar na língua-alvo.

Os três alunos que acreditavam comunicar-se oralmente em inglês correspondem aos que possuíam nível de proficiência oral intermediário-superior, de acordo com o exame *First Certificate in English (FCE)* da Universidade de Cambridge e o *Placement Test* da Oxford University Press, aplicados por um pesquisador aos mesmos aprendizes, durante seu estágio de docência.

É interessante ressaltar que o aprendiz Carlos, embora também fosse parte integrante do grupo que conseguia comunicar-se oralmente com sucesso na língua-alvo, afirmou que ainda não havia alcançado o nível de fluência desejado, como pode ser lido a seguir:

ainda não alcancei o nível de fluência desejado. Percebo que cometo muitos erros de gramática e também sinto necessidade de memorizar melhor o vocabulário (...) entretanto, não consigo acessá-lo no momento da fala. (Carlos, questionário 1)

Portanto, apesar de Carlos mostrar-se mais experiente que seus parceiros durante as interações observadas nas aulas de PR, seu padrão de auto-exigência mostrou-se elevado, embora não tenham sido observados muitos erros gramaticais durante seus turnos como falante, como alegou o aluno. Ele sentia necessidade de desenvolver seus conhecimentos acerca de vocabulário porque desejava melhorar seu nível de proficiência oral, conhecendo vocábulos mais sofisticados e diversificados, dependendo das situações de uso e conseguindo acessar as palavras rapidamente, nos momentos de produção e compreensão oral.

A aluna Cris afirmou que conseguia comunicar-se com sucesso na língua-alvo, mas fora da sala de aula. Em entrevista informal com a mesma aluna, PO constatou que Cris e Carlos tinham o hábito de se comunicar em inglês sempre que se encontravam, fora da sala de aula. Durante as aulas, essa aluna mostrava-se tímida e quase não conquistava o turno quando a classe estava reunida em um único grupo. Esse dado foi investigado durante o módulo ministrado e será apresentado posteriormente.

Apresento, a seguir, os nomes fictícios dos alunos e a maneira como se desempenhavam oralmente utilizando a língua-alvo, segundo a perspectiva de PR, coletada por meio de uma entrevista, e percebida por meio da observação das interações orais aluno-aluno em suas aulas, durante um período de um ano e meio. Além disso, foram considerados testes de proficiência oral, citados anteriormente.

A investigação da proficiência oral dos alunos foi necessária para que fosse possível observar os intercâmbios entre parceiros com experiências diversificadas na língua-alvo e, dessa maneira, verificar se os parceiros mais experientes ajudaram os colegas, construindo andaimes (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994).

Assim, de acordo com PR:

é uma classe que tem um nível pré-intermediário, intermediário, alguns no intermediário-superior. (...) Os alunos têm níveis diferentes de proficiência na língua alvo. Principalmente com relação à proficiência oral. Então existem alguns alunos, eu vou citar o nome deles. Por exemplo, a Carol, o Carlos, o José, a Elisa, em alguns aspectos um pouco a Augusta, eu diria, são alunos mais proficientes, no sentido de que eles falam mais, então a frequência de participação oral deles é maior, eles mantêm o turno por mais tempo, eles conseguem se expressar bem, conseguem argumentar, têm uma pronúncia boa, têm um nível de compreensão oral bom, um vocabulário adequado. Então, esses alunos eu diria que eles estão intermediário superior. Acho que entre eles, a aluna que mais se destaca é a Carol, que realmente é a que consegue assim se desempenhar muito bem em praticamente todas as tarefas que lhe são propostas. Por outro lado, têm alguns alunos que têm bastante dificuldade, entre eles está a Ju, que inclusive está fazendo o curso pela segunda vez, ela repetiu essa disciplina, e a Márcia também é uma aluna que tem uma certa dificuldade. Então, no caso dessas alunas, elas praticamente não falam muito no grupo como um todo, no grupo grande. Elas preferem falar nos grupos menores, nem sempre elas têm uma desenvoltura na língua estrangeira, elas fazem muitos erros, então a parte de precisão gramatical ainda é bastante falha e não só na parte oral, mas nas outras habilidades também, elas apresentam uma certa dificuldade, principalmente a Ju. Existe também a Flávia, que é uma aluna que também está fazendo o curso pela segunda vez, tá repetindo essa disciplina, mas tem melhorado um pouco, ela tem se soltado mais, ela tem sido um pouco mais fluente do que ela era da primeira vez que ela fez o curso, mas também tem algumas dificuldades, umas imprecisões de fala, alguns erros gramaticais, falta-lhe um pouco vocabulário também e ela apresenta alguns problemas de pronúncia. Mas ela tem sido um pouco melhor do que aquelas outras alunas que eu citei, mas também eu a enquadraria no grupo dos alunos com mais dificuldade. E aí faltou a Pati, a Bia, a Cris que são alunas assim boas até certo ponto, ela têm uma competência adequada, não são alunas assim que apresentam problemas

graves, mas também não são alunas muito falantes não. Principalmente a Cris, é uma aluna bem assim quietinha, então realmente quando precisa mesmo ela diz alguma coisa, mas não é uma aluna que se voluntaria muito a participar. A Pati, ela tem falado um pouco mais, ela era um pouco mais quieta no começo do curso, agora ela está um pouco mais falante, mas também não é tão fluente, quanto aqueles alunos que eu citei anteriormente. A Paula não é uma aluna que tenha muita fluência. Ela é uma das alunas mais quietas porque justamente a competência dela é menor do que o nível da classe, do que o nível necessário para que ela participasse mais. Porém, ela é uma aluna que tenta participar, ela se esforça para acompanhar o curso. (PR, entrevista) (grifo para facilitar a visualização dos nomes dos alunos)

A seguir, apresento uma tabela contendo uma síntese do depoimento de PR:

Tabela 5: Desempenho oral dos alunos segundo a perspectiva de PR

Carlos, José, Elisa, Carol e Augusta	São mais proficientes, falam mais, mantêm o turno por mais tempo, se expressam bem, argumentam, apresentam pronúncia e nível de compreensão oral bons, vocabulário adequado
Pati, Bia e Cris	Têm uma competência adequada, não apresentam problemas graves, mas não são muito falantes
Pati	Está um pouco mais falante, mas não é tão fluente quanto os alunos Carlos, José, Elisa, Carol e Augusta
Ju e Márcia	Têm bastante dificuldade, não falam muito no grupo como um todo, preferem falar nos grupos menores, apresentam imprecisão gramatical
Flávia	Tem algumas dificuldades, imprecisões de fala, erro gramatical, falta-lhe vocabulário e tem problemas de pronúncia
Paula	Não tem muita fluência, é uma das mais quietas porque a competência dela é menor do que o restante da classe
Cris	Tem uma competência adequada, não apresenta problemas graves, mas não se voluntaria muito a falar

Em suma, de acordo com a perspectiva de PR, os alunos possuíam níveis diferentes de proficiência oral em língua inglesa, que variava entre pré-intermediário, intermediário e

intermediário-superior. Alguns alunos, como por exemplo, Carol, Elisa, Carlos, José e Augusta conseguiam se comunicar oralmente com sucesso; enquanto outros, ainda possuíam mais dificuldades para tanto, como Márcia, Flávia, Paula e Cris. Os dados coletados nessa entrevista confirmaram minhas observações, levantadas no primeiro semestre de 2001, enquanto atuava como observadora das aulas de PR e, posteriormente, como professora dos mesmos alunos, durante o módulo ministrado.

A seguir analiso a interação oral em inglês nas aulas de PR.

3.1.2 Interação oral

Em primeiro lugar, é preciso refletir sobre a experiência de PR como docente, bem como sobre os conceitos teóricos que embasaram sua maneira de agir em sala de aula. Conforme já foi relatado no capítulo 2, esse professor contava com vinte e um anos de experiência docente em diversos contextos, como escolas particulares de línguas e universidades estaduais. Além disso, já era mestre e doutor em *Ensino e aprendizagem de línguas*, e possuía vários certificados de cursos assistidos e ministrados no Brasil e no exterior.

Ademais, suas ações em sala de aula eram compatíveis com a abordagem comunicativa. A maioria das tarefas propostas na sala de aula focalizava a interação (oral ou escrita), era desenvolvida em pares ou grupos maiores, e adaptada do livro *New Headway English Course*, para o nível intermediário-superior (Liz e Soars, 1998).

Quando a classe se arranjava como um único grupo, apenas alguns alunos conquistaram o turno e desempenharam papéis de falantes com maior frequência: José, Carol, Augusta e Flavia. Os três primeiros mostraram-se mais experientes ao utilizarem a língua inglesa, possuíam nível intermediário-superior na língua-alvo.

No entanto, o nível de proficiência oral dos alunos não se mostrou o único fator a interferir na participação dos alunos em inglês, quando a classe estava reunida em um único grupo. A aluna Elisa, embora também estivesse inserida no grupo de alunos de nível intermediário-superior, não conquistou o turno com grande frequência, quando a classe estava reunida em um único grupo, mas desempenhou o papel de ouvinte primária atenta. Isso aconteceu porque essa aluna optava por ouvir as opiniões dos colegas, e caso discordasse de algo, então atuava como falante.

O aluno Carlos disse acreditar “ser uma característica da classe” a falta de alunos mais participativos e que isso afetava de maneira direta seu desempenho oral, quando estavam reunidos em um único grupo, já que para não ser diferente da turma, também optava por não participar:

eu sinto que a classe não é tão interativa, ativa assim. Tem uns alunos que não participam muito (...). Eu às vezes não participo porque outros não participam, eu já senti isso. Então acaba afetando outros alunos que gostariam de participar mais. (Carlos, entrevista)

Por outro lado, embora a aluna Flavia ainda não apresentasse a mesma proficiência oral que os alunos citados (cometia imprecisões na língua falada, como erros gramaticais, problemas

de pronúncia, faltava-lhe vocabulário), sempre que conseguia, conquistava o turno, como pode ser lido em seu depoimento:

procuro falar bastante, com os outros alunos e com o professor, sempre que possível, sempre que eu tenho uma chance, que eu vejo que dá pra eu tomar o turno, eu tomo. Só se eu desconheço totalmente mesmo o assunto. Em inglês principalmente porque eu preciso treinar o pouco que eu sei, aperfeiçoar. (Flavia, entrevista)

É preciso ressaltar que, durante uma interação oral, os papéis de falante e ouvinte são essenciais para que se mantenha com sucesso a comunicação. De acordo com a visão de alguns alunos, quando a classe estava reunida em um único grupo, a participação como ouvintes era muito importante. Assim, embora não fosse caracterizada como integrante do grupo de alunos que participava das aulas de PR como falantes primários, quando a classe se organizava em um único grupo, Pati relatou preferir esse tipo de arranjo interacional, como pode ser lido a seguir:

eu sempre prefiro as discussões com a sala toda num grande grupo porque acho mais interessante ouvir a opinião de todo mundo. Não que eu participe mais, mas eu gosto mais, acho mais interessante. Talvez seja mais rico em conteúdo e presto atenção em vocabulário, ah aquela pessoa usou tal palavra nesse contexto. (Pati, entrevista)

Portanto, apesar de não desempenhar o papel de falante primária com frequência quando a classe se reunia em um único grupo, Pati acreditava ser importante seu papel de ouvinte primária, já que podia conhecer a opinião dos colegas que se arriscavam a atuar como falantes, classificando tal experiência como *rica*, já que, segundo seu relato, possibilitava a aquisição de

vocabulário conscientemente, ao prestar atenção no uso que os colegas mais experientes na língua inglesa faziam de determinados vocábulos.

Além do arranjo dos alunos em um único grupo, PR propunha que os alunos se organizassem individualmente, em pares, trios ou grupos de quatro alunos. O arranjo interacional mais proposto durante as aulas de PR foi em pares, já que propiciava maior possibilidade para que todos os alunos pudessem desempenhar papéis de falantes e ouvintes primários, respectivamente, e com maior frequência.

Dessa maneira, PR dividia a classe em pares para que desenvolvessem uma determinada tarefa. Posteriormente, mudava os pares para que os alunos compartilhassem os resultados da tarefa com outro parceiro.

Nas atividades com foco oral, os alunos discutiam um tema no início como um único grupo e posteriormente, desenvolviam uma atividade em pares. Em seguida, trocavam de parceiro para compartilhar os resultados. Em outros momentos, os aprendizes iniciavam uma discussão com a classe toda em um único grupo para, posteriormente, desenvolver uma tarefa individualmente, discutida em pares no final.

Portanto, as aulas de PR eram dinâmicas, no sentido de que propunham tarefas variadas, englobando a compreensão oral e escrita e a produção oral em língua inglesa. Atividades que abordassem a produção escrita ficavam como tarefa, elaborada em casa, e corrigida posteriormente pelo professor.

Além disso, em relação às tarefas com foco na comunicação oral, os arranjos interacionais propostos por PR eram variados, possibilitando aos alunos desenvolver tarefas em pares, trios, grupos de quatro alunos ou a classe toda em um único grupo.

De acordo com a perspectiva de PR, os alunos interagiram mais freqüentemente, e as interações tiveram melhor qualidade, em grupos pequenos (pares e trios) e na classe como um único grupo:

eu acho que eles interagem melhor em grupos pequenos em primeiro lugar, e depois na classe como um todo. Grupos grandes eu acho que são os momentos mais difíceis para eles, por exemplo, em um grupo de cinco, seis pessoas, alguns sempre vão falar mais e outros menos. (PR, entrevista 1)

Quando o tema das aulas era pessoal ou polêmico, caracterizando-se como de grande interesse aos alunos, até os mais reservados participavam com maior freqüência. Isso aconteceu em uma aula em que PR propôs uma discussão sobre um acordo pré-nupcial, feito por um casal inglês. Nessa aula, até alunos que raramente conquistavam o turno arriscaram-se a falar, como Márcia, Pati e Paula, por exemplo. Minhas observações das aulas de PR, confirmam as afirmações, presentes a seguir:

eu vou usar um exemplo concreto de uma das aulas mais recentes (...) tratava de um casal na Inglaterra que havia feito um acordo antes de se casar e as regras, aquilo que eles poderiam fazer. (...) esse tema, por exemplo, motivou muito a classe. Eu senti que eles foram se envolvendo. Então, eu acho que as discussões são motivadoras, no sentido mais amplo, tanto assim a classe como um todo, como grupos menores, com temas que sejam mais interessantes, que envolvam as experiências deles, por exemplo, a questão de namoro, ou talvez sexo, ou algum tema politicamente assim mais controverso, sejam assuntos que motivem mais. (PR, entrevista 1)

Portanto, de acordo com a perspectiva de PR, quando o tema proposto motivava os alunos, como temas pessoais: amor, relacionamento, sexo, os aprendizes interagiam mais,

conquistavam o turno com maior frequência, tanto na classe como um todo, quanto em grupos menores. Assim, a temática apresentou-se como um dos fatores importantes para motivar os alunos a interagir (principalmente os alunos que possuíam perfis mais quietos), a desempenhar papéis de falantes, e não apenas de ouvintes.

Essa visão de PR sobre os temas das aulas corresponde às minhas notas de campo, elaboradas ao observar as aulas de PR, e aos depoimentos dos alunos coletados por meio do questionário 1.

Nas palavras do aluno José, em uma entrevista: “Eu acho os temas pessoais mais relevantes pra gente, pra nossa idade”.

Para a aluna Márcia, os temas das aulas têm que

ter a ver com a nossa idade, a situação que a gente tá vivendo, como estudante, na vida pessoal, como você ((referindo-se a P)) abordou a proposta de casamento, de namorado, ou coisas mesmo como ir morar fora, filmes, músicas, coisas que a gente acaba tendo que conviver mesmo, relacionamento também, da faculdade. Porque têm aulas de inglês que eles ((professores)) colocam assuntos que não são de interesse. (...) tem uns assuntos que eu penso, nossa, quando que eu vou conversar sobre esse assunto? Sabe quando não tá no seu meio? (Márcia, entrevista)

Ademais, a aluna Paula afirma que o tipo de atividade proposto está diretamente relacionado à sua participação, pois quando “gosta” da atividade, sente-se motivada a falar.

Disse ainda preferir atividades dinâmicas, em pares, como pode ser lido a seguir:

quando eu gosto da atividade, eu falo mais em inglês, quando eu não gosto, não me sinto motivada pela atividade, eu não falo muito. Prefiro atividades mais dinâmicas, em pares. (...) uma atividade que não me interessa, eu não falo. (Paula, entrevista)

Assim, além dos temas das aulas, as tarefas propostas também se mostraram diretamente relacionadas ao envolvimento e participação dos alunos nas interações.

Em relação às tarefas orais, preferidas por esse grupo de alunos, destacam-se as que apresentavam temas condizentes com sua realidade e temas pessoais, como pode ser lido em dois depoimentos abaixo:

acredito que prefiro atividades que condizem mais com a minha realidade.
(Márcia, questionário 1)

prefiro quando temos que falar de nós mesmos. (Ju, questionário 1)

Retomando os aspectos mais relevantes relatados nessa seção, ressalto que segundo o aluno Carlos, o grupo de aprendizes não era muito participativo, já que a maioria dos alunos não atuava como falante, quando a classe estava reunida em um único grupo.

As observações às aulas de PR, bem como seu depoimento, coletado por meio da entrevista 1, comprovaram que alguns alunos optavam conscientemente por atuar apenas como ouvintes primários, objetivando aprender novos vocábulos ao observar a fala de colegas mais experientes.

No entanto, quando as tarefas planejadas envolviam temas de interesse dos alunos (pessoais ou polêmicos), a maioria tomava o turno, inclusive os aprendizes com perfis mais quietos e reservados.

A seguir, apresento as expectativas dos alunos quanto ao desenvolvimento de seu desempenho oral em língua inglesa no módulo.

3.1.3 Expectativas quanto ao desenvolvimento do desempenho oral em inglês

Quando interrogados, no questionário 1, sobre como poderiam desenvolver o desempenho oral em ILE, a maioria dos alunos (54,5%) acreditava que isso poderia acontecer se realizasse um número maior de tarefas que focalizasse a compreensão e produção oral. Os demais alunos afirmaram que com o tempo poderiam desenvolver o desempenho oral em ILE (9,2%), conforme apresentado na tabela 6:

Tabela 6: Perspectivas dos alunos sobre como poderiam desenvolver o desempenho oral em inglês

se desenvolvessem mais atividades orais	54,5%
com o tempo	9,2%
não responderam essa pergunta	36,3%

Além disso, 36,3% dos alunos optaram por não responder a essa pergunta. Ao serem indagados sobre isso em entrevista, disseram que gostariam, mas não sabiam como poderiam desenvolver o desempenho oral em inglês.

Buscando descobrir o conceito que os alunos tinham de tarefas comunicativas, obtive algumas respostas, fornecidas no questionário 2:

são importantes porque dão aos alunos chance de se expressarem, ou seja, expor suas idéias. Além disso, fazem com que os alunos percebam o uso real da língua e supram suas necessidades de vocabulário. (Elisa, questionário 2)

fazem com que o aluno tome consciência do que fala e como fala e adquira, por meio dos outros interlocutores, mais “experiência” na língua. (Pati, questionário 2)

Portanto, os alunos consideravam importantes as tarefas comunicativas, na medida em que possibilitam aos aprendizes argumentarem, utilizando a língua em situações reais, ou similares àquelas da vida real, suprimindo necessidades de vocabulário; e permitem que o aluno tome consciência do conteúdo e da forma de seu discurso, além de possibilitarem que os aprendizes adquiram mais experiência na língua ao compartilharem conhecimentos com seus pares, co-construindo o aprendizado.

É importante destacar que os alunos já tinham cursado a disciplina Lingüística Aplicada na graduação e, portanto, já conheciam definições de abordagem e tarefa comunicativas.

De acordo com os alunos, a importância das tarefas comunicativas corresponde ao que pode ser lido na tabela 7:

Tabela 7: Tarefas comunicativas, de acordo com os alunos

• Oferecem oportunidade aos alunos de se expressarem, expor suas idéias;
• Fazem com que o aluno use e perceba o uso da língua em situações reais do cotidiano;
• Possibilitam o desenvolvimento de vocabulário;
• Provocam a <i>troca</i> de experiência dos alunos com pares mais competentes;
• Favorecem a conscientização do aluno da forma e conteúdo de seu discurso.

De acordo com a teoria vygotskiana (Vygotsky, 1993 e 1994) adotada nesta investigação, acredito que o vocábulo *intercâmbio* no lugar de *troca* seria uma melhor opção para a definição dos alunos.

O conceito de tarefa comunicativa, para os alunos, é semelhante ao de Nunan (1989). No entanto, os alunos expressaram que a tarefa comunicativa é também importante para que o aluno se conscientize da forma de seu discurso. Assim, parece que a perspectiva dos aprendizes focaliza também a forma, diferentemente do conceito de Nunan (op. cit.), adotado nesta investigação. Isso talvez se deva ao fato de que esses alunos estavam se graduando como professores de inglês, portanto, deveriam ter consciência de aspectos formais da língua, sabendo não apenas usá-la, mas também explicá-la. Ressalto, no entanto, que os aspectos estruturais, gramaticais da língua não foram enfatizados no módulo ministrado por não constituírem o foco desta pesquisa, mas foram trabalhados por PR em seu módulo, durante o segundo semestre de 2001.

Ademais, os aprendizes escolheram os temas das aulas a serem ministradas durante o módulo, por meio do questionário 1, como se visualiza na tabela 8:

Tabela 8: Temas desenvolvidos no módulo de P

Amor	Casamento	Casa	Amizade
Cinema/ pessoas famosas	Cultura	Viagens	Planejamento de aulas de inglês
Trabalho	Cotidiano	Planos para o futuro	

A seguir, apresento dados acerca da experiência dos alunos quanto à utilização do computador em aulas de ILE.

3.1.4 Experiência dos alunos em aulas de inglês mediadas pelo computador

Quando indagados se já haviam participado de aulas de inglês mediadas por computadores, a maioria dos alunos respondeu negativamente, como pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 1



Como se verifica no gráfico acima, a grande maioria dos alunos (75%), não havia participado de aulas de ILE no L. A seguir, verificam-se algumas respostas dos alunos em relação a isso:

já participei de aulas de inglês com a utilização do micro, mas não gostei da experiência. (Márcia, questionário 1)

Quando entrevistada, Márcia relatou não ter gostado da experiência porque o computador foi utilizado apenas para avaliar o aprendizado de estruturas gramaticais. A aluna Carol também vivenciou tal experiência, como escreveu no questionário 1:

fiz um curso de inglês em que utilizávamos o micro, mas não foi muito interessante, pois não tivemos uma boa orientação sobre como trabalhar. Gostaria de usar o computador, mas de uma maneira bem planejada em que eu sentisse a utilidade de tal atividade. (Carol, questionário 1)

Outros alunos, como pode ser lido nos depoimentos a seguir, possuíam opiniões e experiências diferentes:

nunca participei, mas tanto gostaria quanto sei que preciso. (Pati, questionário 1)

infelizmente não participei; mas gostaria de experimentar. (Bia, questionário 1)

não participei de nenhuma aula na qual o computador foi usado. Eu ainda prefiro as aulas mais “tradicionais”. Ainda não acho tão atraentes as aulas usando novas tecnologias. (Carlos, questionário 1)

Observa-se, por meio do depoimento de duas alunas (Márcia e Carol), que aqueles que já tinham participado de aulas de inglês no L (25%) não consideraram positiva sua experiência. A maioria dos alunos (como Pati e Bia) não havia participado, mas gostaria de ter tal experiência. Carlos afirmou preferir “as aulas mais tradicionais”, na sala de aula, sem a presença de computadores. No entanto, é interessante mencionar que esse aluno era monitor do laboratório de multimídia em uma escola particular de línguas e, durante o módulo, interagiu muito com seus parceiros em todas as tarefas propostas, mostrando-se motivado, conquistando a maioria dos turnos quando trabalhou em pares.

Assim, embora nunca houvesse participado de aulas de inglês em que o computador tivesse sido utilizado, a maioria dos alunos relatou que gostaria de ter tal experiência, como Bia, Pati e Carol.

Quanto à experiência dos alunos para lidar com o computador, adotei o conceito de letramento eletrônico, descrito no capítulo 2 deste trabalho, e presente na pesquisa de Buzato (2001), que trabalhou com uma professora de inglês, auxiliando-a a desenvolver algumas “camadas” de letramento eletrônico.

A maioria dos alunos de PR, também participantes desta pesquisa, além de inexperientes quanto a aulas de inglês mediadas pelo computador, era semi-letrada eletronicamente, e utilizava o computador apenas como editor de textos para trabalhos da graduação. Apenas Carlos e Cris poderiam ser caracterizados como letrados eletronicamente.

Assim, ao planejar o módulo para que os alunos interagissem com maior frequência em pares, de acordo com Vygotsky (1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994), pretendia possibilitar que o parceiro mais proficiente, com mais experiência oral na língua inglesa, oferecesse andaimes, colaborando com o desenvolvimento do aluno menos experiente. Por outro lado, o aluno mais letrado eletronicamente também poderia ajudar seu parceiro, colaborando para que se tornasse mais independente para desenvolver tarefas e solucionar problemas semelhantes posteriormente.

A seguir, apresento a análise do módulo ministrado.

3.2 Módulo ministrado pela professora-pesquisadora

Esta seção está subdividida em duas partes: (3.2.1) Construção da interação e (3.2.2) Fatores que interferiram nas interações.

3.2.1 Construção da interação

Apresento, em primeiro lugar, as estruturas de participação ocorridas no L e o estilo (*formal* ou *flexível*) adotado por mim (subseção 3.2.1.1), ao desempenhar o papel de professora desse grupo de doze alunos. Ademais, descrevo as tarefas propostas e desenvolvidas (subseção 3.2.1.2), verificando se houve ênfase no conteúdo e não na estrutura formal da língua inglesa e negociação de decisões, para que os problemas surgidos durante o desenvolvimento das atividades fossem resolvidos. Por fim, analiso o papel do parceiro durante as interações (seção 3.2.1.3).

3.2.1.1 Estruturas de participação e estilo da professora

Em primeiro lugar, buscando verificar a maneira como as interações (aluno-aluno e aluno-professora) foram construídas, apresento as estruturas de participação ocorridas no L (baseadas em Phillips 1972; Vieira-Abrahão, 1996; Meneghini, 2001; Simão, 2001) na tabela 9.

Destaco que a letra P, presente nas figuras e transcrições, refere-se a mim, professora-pesquisadora.

Tabela 9: Estruturas de participação

Estrutura de participação	Participantes
Estrutura 1	P → alunos
Estrutura 1A	P → alunos
Estrutura 1B	P → um aluno
Estrutura 1C	P → par/ trio
Estrutura 2	Aluno ↔ aluno
Estrutura 2A	Aluno ↔ aluno (par/ trio)
Estrutura 2B	Aluno → aluno-aluno
Estrutura 3	Aluno ↔ aluno ↔ professora
Estrutura 3A	Aluno-aluno → P (alunos solicitaram P)
Estrutura 3B	P → aluno-aluno (P conquistou o turno)
Estrutura 3C	Aluno → aluno-aluno-P
Estrutura 4	Classe toda-P
Estrutura 4A	Aluno-aluno-P
Estrutura 4B	Aluno-aluno → classe toda-P

Na seqüência, observam-se as figuras representantes das estruturas de participação, seguidas de uma explicação detalhada, bem como de uma apresentação de exemplos transcritos das interações ocorridas nas aulas no L e dados coletados por meio de outros instrumentos.

As figuras representam aulas ideais em que todos os alunos estivessem presentes, posicionando-se em pares e cada par utilizando um computador.

A estrutura 1 representa o momento em que interagi com os alunos, seja com a classe toda (1A), com apenas um aluno (1B) ou com um par ou trio de alunos (1C).

Observa-se que meus turnos de fala durante a ocorrência da estrutura 1A foram geralmente longos, já que, nesse momento da aula, retomei atividades anteriores ou propus atividades novas, enquanto os alunos geralmente permaneceram em silêncio, desempenhando papéis de ouvintes primários, como pode ser verificado no trecho transcrito abaixo:

Excerto 01:

(1) P: well (+) now (+) do you remember on your third class (++) of course some of
(2) you were not here (+) but the ones who were here created a family (+)
(3) remember'' I asked you to create a family and then you were supposed to buy a
(4) house to the family (++) do you remember''
(aula 5)

No excerto 01 (linhas 1-4), me dirigi a todos os alunos, desempenhando o papel de falante primária, enquanto os aprendizes, de ouvintes primários. O tópico do meu turno referiu-se a uma tarefa proposta em uma aula anterior, na qual os alunos criaram uma família, enquanto utilizavam o jogo simulador *The Sims*.

Nas estruturas 1B e 1C, meus turnos não foram tão longos quanto aqueles presentes na estrutura 1A, e se caracterizaram por perguntas aos alunos, ratificando-os, primeiramente, como ouvintes e, posteriormente, como falantes primários, como é possível verificar por meio de dois excertos:

Excerto 02:

(1) P ((dirigindo-se a Elisa e Ju)): so (+) do you remember anything about your
(2) family'' (+) the one you created'' (+) how was your family'' (+) how many
(3) people were there''
(4) Elisa: there were four people
(5) P: four people''
(6) Elisa: yes

- (7) P: a couple and''
- (8) Elisa: a girl and a boy
- (9) P: a girl and a boy (++) OK (+) would you like to interact with the family you
- (10) created''
- (11) Elisa: it doesn't matter (+) I can work here
- (aula 5)

O excerto 02 pode figurar como uma ocorrência da estrutura 1C, já que me dirigi a Elisa e Ju (linhas 1-3), ratificando-as como ouvintes primárias e falantes em potencial. Nesse momento, os outros alunos da classe desempenharam papéis de ouvintes secundários.

Excerto 03:

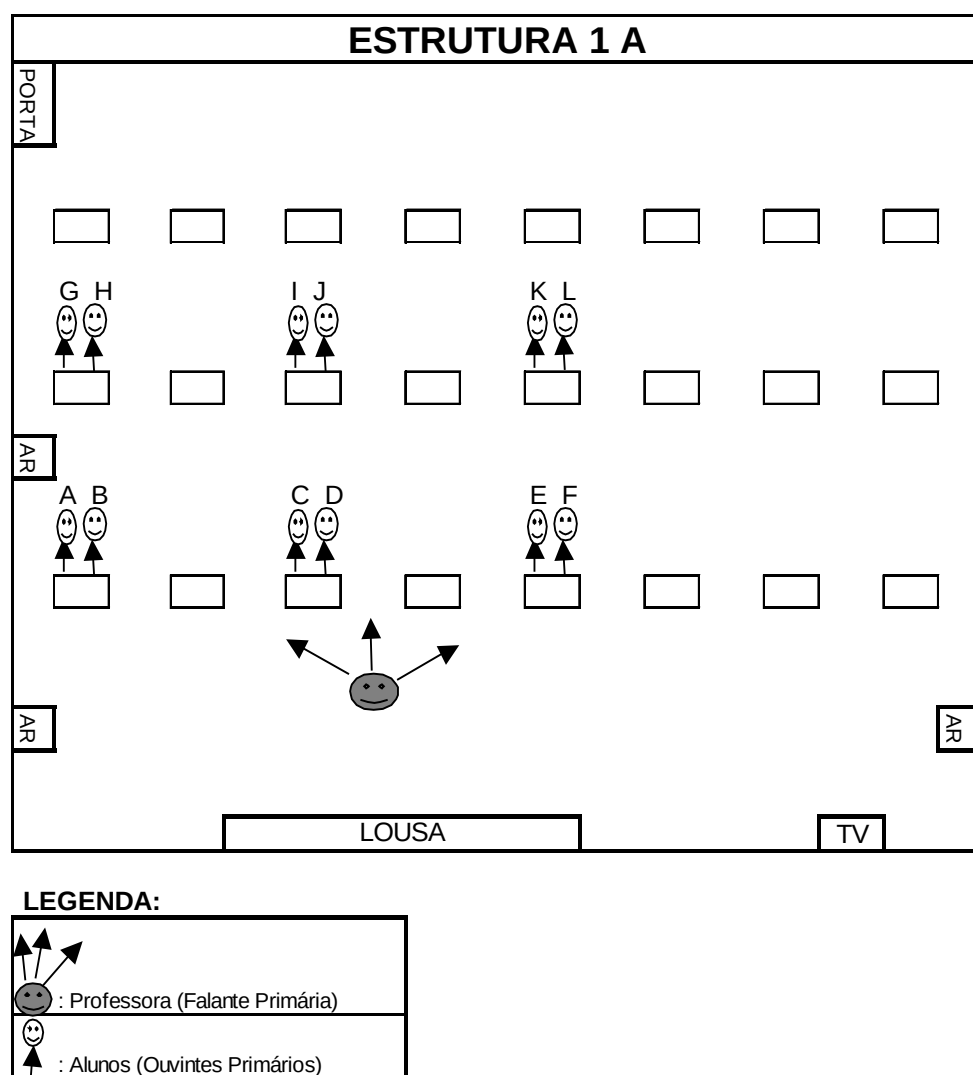
- (1) P ((olha para Flavia)): ah (++) ok (+) do you remember the family''
- (2) Flavia: yes (+) just a couple
- (3) P: just a couple (+) no kids''
- (4) Flavia: yes
- (5) P: I remember Carlos said (+) well it's better in the beginning we don't have kids
- (6) ((risos)) (+) maybe later we can have a child (++) so (+) which house did they
- (7) choose''
- (8) Flavia: the small one
- (9) P: the small one'' it was cheaper and there was only a couple (+) ok
- (aula 5)

No excerto 03, observa-se a ocorrência da estrutura 1B, já que interagi com Flavia (linha 1), desempenhando o papel de falante primária e ratificando-a como ouvinte primária (linha 1) e, posteriormente, falante primária (linha 2). Durante o momento interacional transcrito, alternamos papéis de falantes e ouvintes primárias, enquanto os outros alunos da classe desempenharam papéis de ouvintes secundários. Meus turnos (linhas 1, 3, 5-7 e 9) foram um pouco mais longos que os da aluna Flavia (linhas 2, 4, e 8).

Embora tenha conquistado a maioria dos turnos, apresentando falas mais longas que as dos alunos durante as ocorrências das estruturas 1A, 1B e 1C, meu estilo pode ser classificado como *flexível* (Dettoni, 1995), já que reconheci e apliquei as normas que regem a interação em sala de aula, com papéis, direitos e deveres definidos, mas fiz adaptações aos momentos da interação, produzindo um alinhamento com maior simetria entre os participantes. Essas adaptações correspondem aos momentos em que ratifiquei os alunos para que atuassem como falantes; alternei minhas interações entre a classe toda, pares ou trios; colaborei para a manutenção de um filtro afetivo adequado, que possibilitasse brincadeiras dos alunos sobre as propostas para as aulas; posicionei-me próxima aos alunos da primeira fileira de computadores; a estrutura 1 ocorreu em menor frequência que as outras.

Visualiza-se, a seguir, a figura da estrutura 1A:

Figura 5: Estrutura 1A



Posicionei-me na frente do L e interagi simultaneamente com todos os alunos, portanto, houve apenas um piso conversacional. Desempenhei o papel de falante primária e os alunos, de ouvintes primários. Geralmente, nesse momento, eu instruía os alunos sobre o tema da aula; qual seria a tarefa proposta e como seria desenvolvida; o tempo esperado para a realização da mesma; como os alunos estariam agrupados (em pares, trios, ou a classe inteira reunida em um único

grupo); quais materiais seriam utilizados para o desenvolvimento das tarefas (jogo simulador, internet, lista de *sites* sugeridos, fotocópia contendo instruções sobre a atividade).

Durante a estrutura 1A, ao interagir com os alunos, não esperava ser interrompida quando estivesse instruindo-os, tampouco tinha a expectativa de que os mesmos conquistassem turnos, desempenhando papéis de falantes, exceto quando ratificava um aluno ou a turma toda para atuar como tal. No entanto, quando algo inesperado acontecia eu me adaptava ao momento interacional.

Na sala de aula, a estrutura 1A aconteceu de maneira análoga ao L.

A seguir, observa-se um trecho da aula 9 (excerto 04), em que sugeri *sites* da internet a serem pesquisados pelos alunos.

Excerto 04:

(1) P: here you will find some sites that maybe can help you or (++) it's not
(2) necessary that you use these sites, ok'' these are just ideas for you (...)
(aula 9)

No excerto 04, desempenhei o papel de falante primária, dirigindo-me aos alunos, representados em minha fala pelo pronome *you* (linhas 1-2), que atuaram como ouvintes primários. Nesse trecho, os alunos não se manifestaram verbalmente, embora eu tenha dado uma pista contextual, quando utilizei *ok* com entonação interrogativa (linhas 2), de que os alunos poderiam agir como falantes, respondendo verbalmente ou balançando a cabeça afirmativamente. Eu não esperava que os alunos respondessem negativamente ou que conquistassem turnos de fala nesse momento, estava apenas cumprindo meu papel institucionalizado de professora, sugerindo *sites*. Porém, o conteúdo de meu discurso mostrou-se

flexível, permitindo que os alunos decidissem se utilizariam os *sites* sugeridos ou outros de sua preferência.

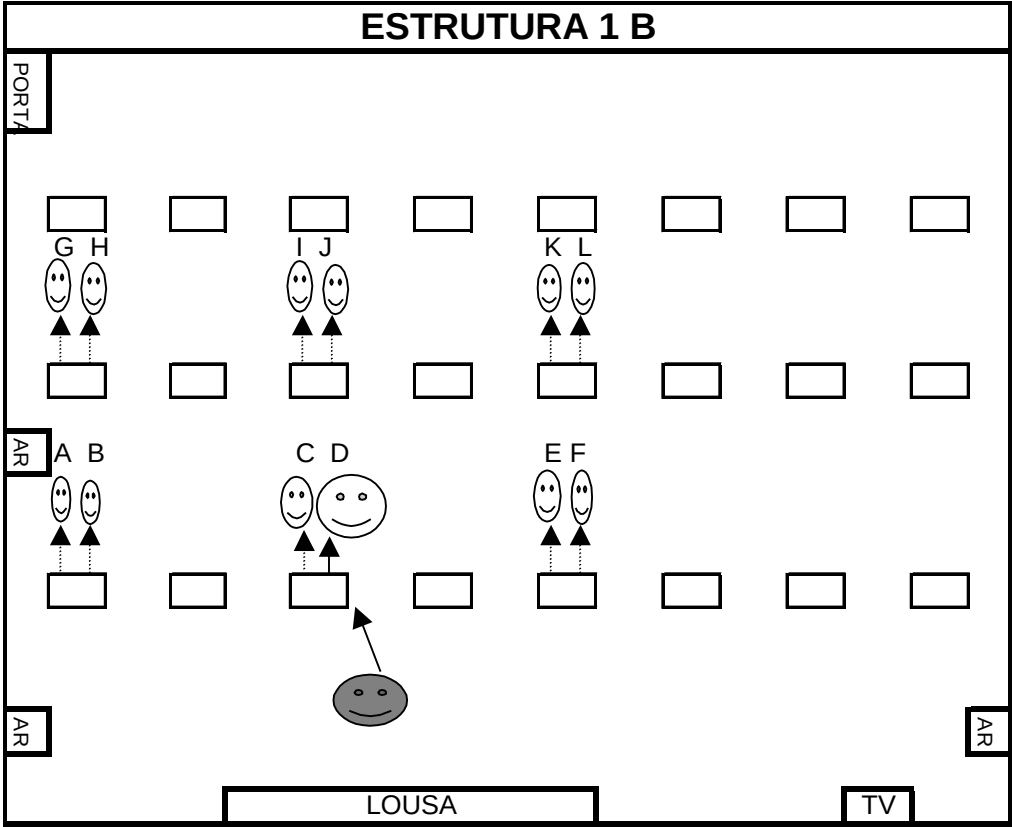
Excerto 05:

- (1) P: do you understand what you have to do” ((as alunas balançam a cabeça
(2) positivamente)) and next week you are going to present (+) next week you can
(3) use the projector, data show, you can use only pictures
(4) Carol: our voice ((risos))
(5) P: you can use only your voice ((olha para Carol e ri)) (++) pictures, ah:: you can
(6) use the computer because next week we are going to work here (++) if you want,
(7) you can show some pictures using the computer, ok” (++)
(aula 9)

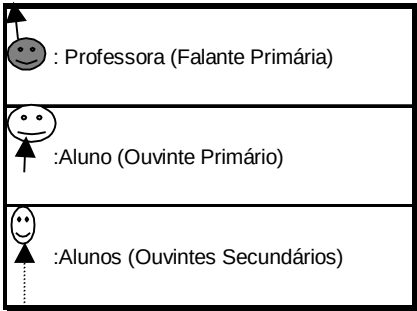
No excerto 05, embora a minha escolha lexical “you have to do” (linha 1) possa, em um primeiro momento, indicar a adoção de um estilo *formal* (Dettoni, 1995) ao indagar se os alunos tinham dúvidas, utilizando um tom autoritário (“you have to do”, linha 1 e “you are going to”, linha 2), observa-se que Carol brincou comigo quando disse que usariam apenas suas vozes para apresentar a tarefa e não os instrumentos oferecidos (projektor e data-show), na linha 4. Assim, apesar de minha escolha lexical, o “filtro afetivo” parecia adequado, colaborando para que a aluna se sentisse segura para brincar, provocando em mim um sorriso e uma resposta em tom amigável.

A estrutura 1B pode ser visualizada na figura 6:

Figura 6: Estrutura 1B



LEGENDA:



Encontrava-me na frente do L e me dirigia a um aluno especificamente (aluno D), que desempenhava o papel de ouvinte primário. Havia apenas um piso conversacional, portanto, os outros alunos (A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L) atuavam como ouvintes secundários. Geralmente,

perguntava algo referente à aula anterior, ratificando D, por exemplo, como falante primário, desempenhando então o papel de ouvinte primária. Os outros alunos continuavam desempenhando papéis de ouvintes secundários.

Podia interagir com qualquer aluno, como o aprendiz L, por exemplo, que se encontrava na segunda fileira, mas permanecia na frente do laboratório, já que desejava ser vista e ouvida por todos os aprendizes, que atuavam como ouvintes secundários.

No excerto 06, pode-se observar a ocorrência da estrutura 1B, quando interagi com Flavia:

Excerto 06:

- (1) P: have you planned anything'' ((olhando para Flavia))
 (2) Flavia: yes (++) first of all, I think we are going to ((incompreensível)) (+) then,
 (3) we are going to Westminster Abbey and shopping mall (++) then, we are going to
 (4) the monuments (++) no, in the morning ((incompreensível)) (+) and the shopping
 (5) mall, (++) next morning, we are going to visit a park (++) after that, I think we
 (6) are going to a pub and buy some souvenirs.
 (aula 9)

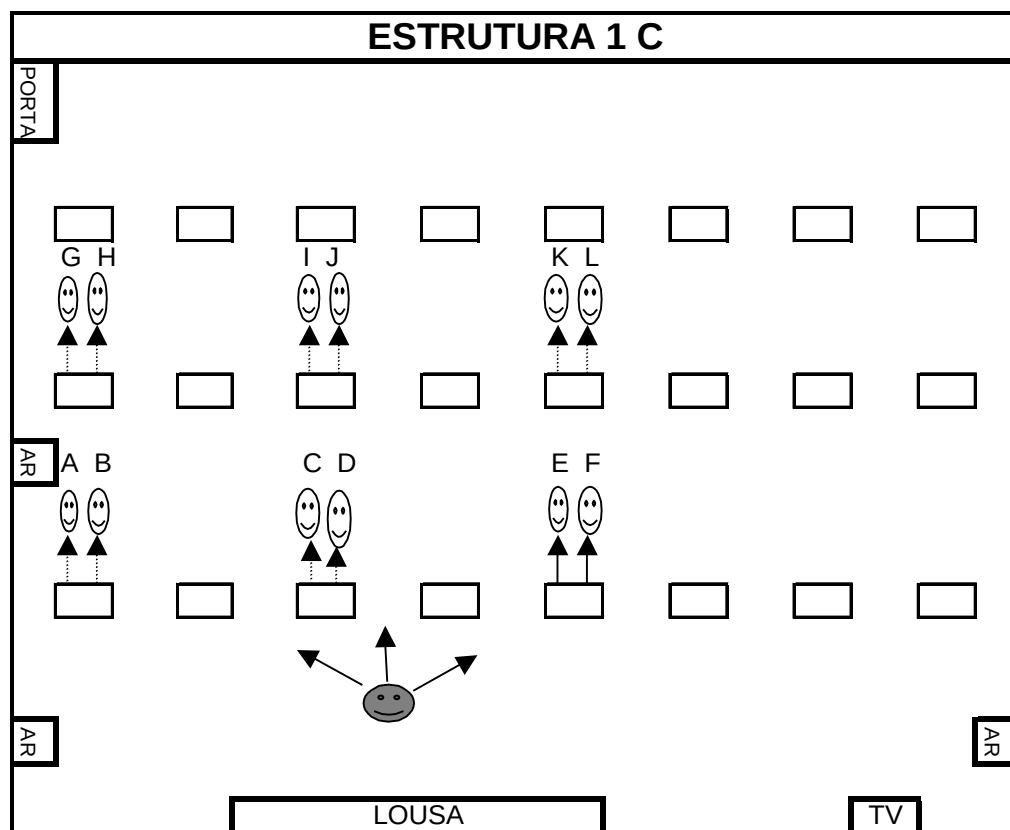
No excerto 06, desempenhei o papel de falante primária (linha 1) quando fiz uma pergunta a Flavia, ratificando-a como falante, que, então, conquistou o turno e o manteve por um período longo (linhas 2-6). Assim, Flavia desempenhou o papel de falante primária (linhas 2-6), enquanto eu, de ouvinte primária e falante virtual e os outros alunos presentes, de ouvintes secundários.

A estrutura 1B ocorreu na sala de aula de maneira análoga ao L. A diferença consistiu na disposição física, já que na sala os alunos não se encontravam dispostos em fileiras, como no

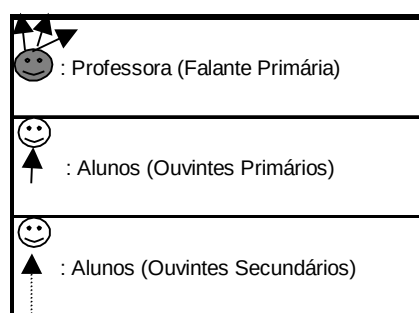
laboratório, mas em um semicírculo, o que possibilitava que olhassem uns para os outros e não apenas para mim.

Apresenta-se, a seguir, a figura 7, representante da estrutura 1C:

Figura 7: Estrutura 1C



LEGENDA:



Também permaneci em frente aos alunos da primeira fileira, podendo ser vista e ouvida por todos. Desempenhava um papel de falante primária, e dirigia-me a um par ou grupo de alunos especificamente, que então, desempenhavam papéis de ouvintes primários. Havia apenas

um piso conversacional, portanto, os outros alunos assumiam posições de ouvintes secundários. Geralmente, perguntava algo referente à aula anterior e quando o aluno respondia, eu passava a desempenhar o papel de ouvinte primária; o aluno, integrante do par ou trio, de falante primário; o outro aluno que compunha o par, de ouvinte primário e falante virtual, e os outros alunos continuavam desempenhando papéis de ouvintes secundários.

Na sala de aula, a estrutura 1C ocorreu da mesma maneira que no L, a única diferença, como já foi dito, estava relacionada à disposição das carteiras em semicírculo e à ausência de computadores, o que propiciava contato visual entre todos os alunos.

No excerto 07, exibido abaixo, perguntei às alunas Carol e Pati se elas já tinham planejado o itinerário de viagem, pedido na tarefa:

Excerto 07:

(1) P: what about you'' have you decided already''

(2) Carol: I don't know (+) I think in the morning we planned to go to the beach and

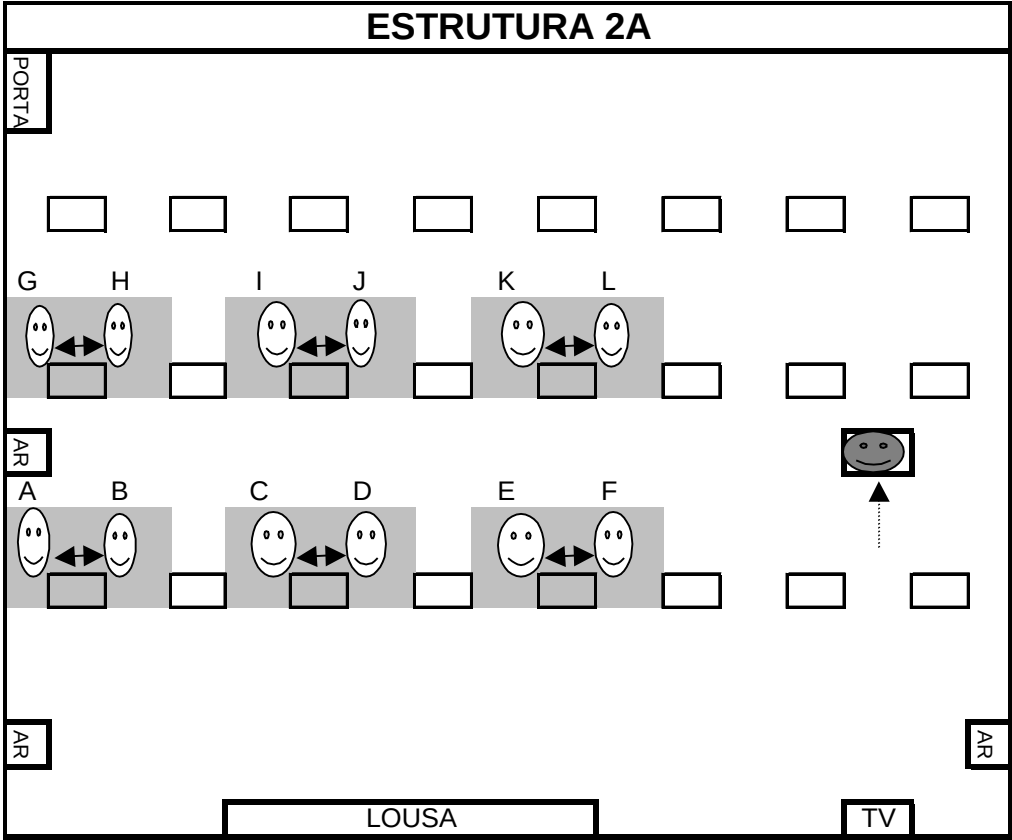
(3) then have lunch in a pub (+) something like that.

(aula 9)

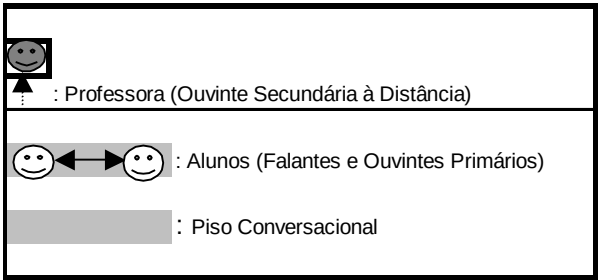
Embora durante a ocorrência das estruturas 1B e 1C continuasse desempenhando o papel institucionalizado de professora, manifestei um estilo *flexível*, em uma relação menos assimétrica com os alunos do que em 1A, já que esperava que interagissem, atuando também como falantes, não apenas ouvintes. Dirigia-me aos alunos com “perguntas reais”, para as quais esperava respostas, não apenas “verificadores de compreensão”, como “ok” com entonação interrogativa, presentes nos excertos 04 e 05.

Quando ocorreu a estrutura 2A, os alunos encontravam-se divididos em pares, como se observa na figura 8:

Figura 8: Estrutura 2A



LEGENDA:



Esta estrutura de participação representou o momento em que os alunos estavam divididos em pares ou trios, com o objetivo de desenvolver as tarefas (pares A-B, C-D, E-F etc), ocorrendo vários pisos discursivos ao mesmo tempo.

Se todos os alunos estivessem presentes na aula, haveria seis pisos conversacionais acontecendo ao mesmo tempo, já que o grupo era composto por doze alunos. Apenas quando o número de alunos presentes era ímpar, ocorreu a presença de trios, caso contrário, os alunos eram agrupados em pares.

Os alunos desempenhavam papéis alternados de falante e ouvinte primários. Eu desempenhava o papel de ouvinte secundária, distanciando-me dos pares, com o objetivo de propiciar um ambiente no qual pudessem se sentir mais confortáveis para interagir na língua-alvo. Além disso, esperava que os alunos desenvolvessem as tarefas em pares para que o aprendiz mais experiente pudesse colaborar com o aprendizado de seu parceiro.

Dessa maneira, durante a estrutura 2A, mantive um alinhamento menos assimétrico, possibilitando que os alunos interagissem com maior liberdade, interferindo apenas quando era solicitada (estrutura 3A).

Portanto, durante a ocorrência da estrutura 1A, o alinhamento dos participantes mostrou-se mais assimétrico, os alunos quase não foram ratificados por mim e não conquistaram o turno, já que eu estava iniciando a aula, retomando tarefas de aulas anteriores ou instruindo-os em relação às atividades seguintes. Já em 1B e 1C, dirigi-me aos alunos, ratificando-os como falantes, buscando obter informações sobre as tarefas desenvolvidas anteriormente. Durante a ocorrência da estrutura 2, os alunos tiveram mais liberdade para interagir, alternando papéis de falantes/ ouvintes primários, enquanto eu permaneci monitorando-os.

Para ilustrar o desenvolvimento de uma tarefa em pares (estrutura 2A) no L, apresento uma descrição do par Elisa e Flavia, extraída de meu diário reflexivo 9:

Elisa e Flavia conversavam, decidiam em conjunto. Elisa anotou as informações mais importantes em seu caderno, leram o que estava na tela uma para a outra, chegaram bem próximo à tela. Elas alternaram quem digitava ou clicava o mouse. (P, diário 9)

No excerto 08, verifica-se o trecho de uma interação ocorrida entre o par de alunos Pati e Carol:

Excerto 08:

(1) Pati: where are we going''

(2) Carol: I think New Zealand is a good idea

(3) Pati: uh...

(4) Carol: or you want to go to the States'' ((risos das duas porque havia acontecido (5) o atentado em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos))

(aula 9)

Esse excerto representa a estrutura de participação 2A. O tema das interações entre Pati e Carol correspondia ao planejamento de uma viagem ao exterior (linhas 2-4). Elas alternaram papéis de falante/ ouvinte primárias.

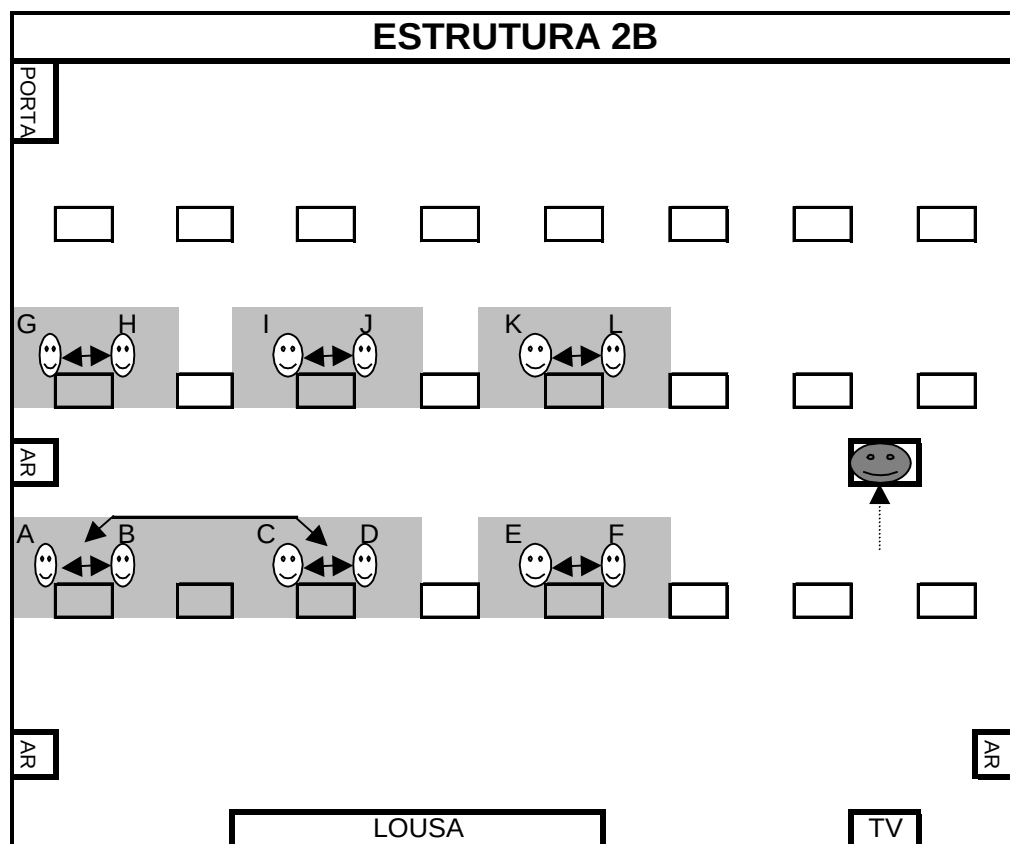
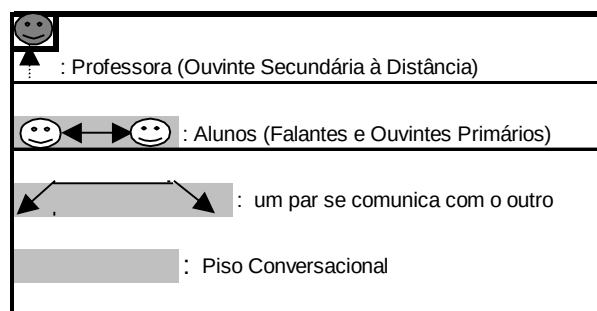
Enquanto Pati e Carol interagiam (excerto 08), o restante da classe estava dividido em pares, ocupando outros pisos discursivos. Outros alunos desempenhavam papéis de falantes e ouvintes primários, conversando sobre tópicos variados, enquanto eu permanecia à distância.

Como pode ser lido em um trecho do diário 10 de PO, permaneci durante alguns momentos aproximando-me ou me afastando dos grupos de alunos:

P permaneceu aproximando-se dos grupos, e às vezes, afastando-se deles, apenas observando as interações. (PO, diário 10)

A seguir, apresento a figura 9, representando a estrutura 2B:

Figura 9: Estrutura 2B

**LEGENDA:**

Durante a ocorrência da estrutura 2B, os alunos estavam divididos em pares ou trios, como na estrutura 2A, ocupando alternadamente papéis de falantes e ouvintes primários, mas os integrantes de outro grupo interrompiam momentaneamente a interação entre eles e prestavam

atenção à interação do grupo vizinho, atuando como ouvintes secundários. Quando conquistavam o turno, desempenhavam papéis de falantes primários, enquanto os parceiros, que estavam interagindo inicialmente, passavam a desempenhar papéis de ouvintes primários e falantes primários virtuais. Quando respondiam, voltavam a desempenhar papéis de falantes primários, e vice-versa.

Essa estrutura ocorreu poucas vezes durante as aulas no L, pois geralmente os alunos não modificavam o arranjo interacional proposto por mim e interagiam com seus “próprios” parceiros (estrutura 2A).

Isso pode ter acontecido devido à disposição dos computadores em fileiras, e fixos no solo. Além disso, pedi, no início do módulo, que um grupo não se posicionasse muito próximo a outro para que os ruídos não interferissem na qualidade sonora das fitas de áudio e vídeo, o que pode ter prejudicado maiores intercâmbios entre diferentes grupos (estrutura 2B).

No entanto, por meio de observações das gravações das aulas em vídeo, constatei que, na sala de aula, houve uma maior ocorrência da estrutura 2B, ou seja, um par ou trio se re-agrupou e interagiu com outros grupos, sem que eu tivesse proposto tal arranjo interacional. Isso pode ter acontecido porque, na sala de aula, os grupos permaneciam mais próximos uns dos outros, já que as carteiras eram dispostas em semicírculo, propiciando que, muitas vezes, um grupo ouvisse as discussões ou as risadas de outros grupos e decidisse participar dessas interações.

Observam-se intercâmbios, dessa natureza, ocorridos no L, nos excertos 09 e 10:

Excerto 09:

- (1) Carol: we don't have dollars or (++) first we are going to take the bus to São
- (2) Paulo and the subway to the airport because everything is so expensive
- (3) Pati: yeah

- (4) Carol: are we going to spend only a month''
 (5) Pati: only''
 (6) ((Carol olha para o outro grupo)) Carol: Where are you going''
 (7) Elisa: England
 (aula 9)

No excerto 09, sinaliza-se, na linha 6, o momento em que Carol interrompeu sua interação com Pati para integrar-se, durante um período curto, a outro grupo. Ela dirigiu-se a Elisa e perguntou para onde iriam viajar – linha 7. Elisa respondeu “Inglaterra” – linha 8.

Excerto 10:

- (1) ((Carol, integrante de outro grupo, percebe como Carlos e Paula pareciam se
 (2) divertir)) Carol: Why are you laughing''
 (3) Carlos: we are going to take some young children to the botanical garden where
 (4) they can see cannibal flowers and say “come on darling, touch the flowers”
 (5) ((risos))
 (aula 9)

Em relação ao excerto 10, a aluna Carol atuou como ouvinte secundária da interação entre Carlos e Paula (linha 1) e conquistou o turno (linha 2) perguntando porque estavam rindo. O aluno Carlos explicou o planejamento de seu grupo em tom de brincadeira (irônica) (linhas 3-4). Carlos e Paula pretendiam levar algumas crianças para passear no Jardim Botânico e sugerir que colocassem as mãos em plantas carnívoras. Os três alunos riram (linhas 4-5), criando um ambiente descontraído.

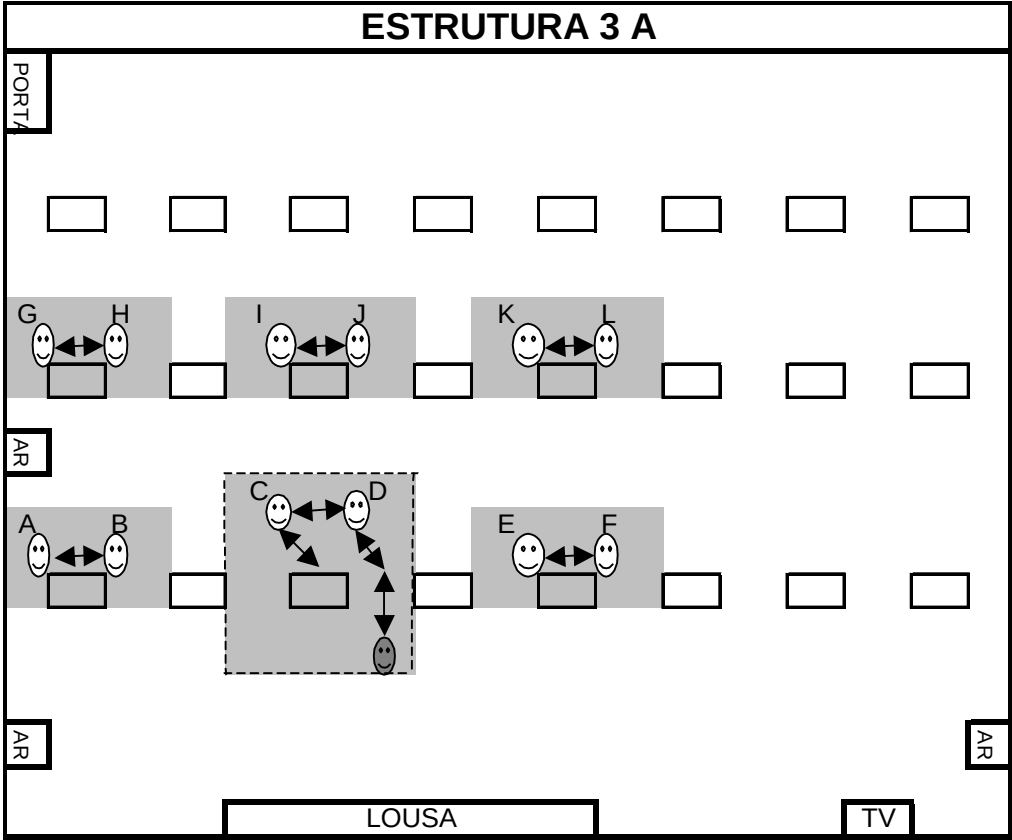
Essa estrutura demonstrou que os alunos se sentiram à vontade, confortáveis para conquistar turnos em outro piso discursivo no L e não o fizeram com maior frequência provavelmente devido ao seu posicionamento, à imobilidade dos computadores e à minha

preocupação quanto à qualidade sonora dos dados se os grupos interagissem entre si com frequência.

A estrutura 3 correspondeu ao momento das aulas em que os alunos estavam divididos em pares ou trios e eu me aproximava e interagía com um dos pares. Em um primeiro momento, desempenhava o papel de ouvinte secundária, quando me aproximava do par e apenas ouvia, muitas vezes sem ser notada pelos integrantes do grupo. Quando os alunos percebiam minha presença e me incluíam na interação, eu passava a desempenhar o papel de ouvinte primária ou falante primária, enquanto os integrantes do grupo desempenhavam papéis de falantes/ ouvintes primários.

A seguir, apresento a figura 10, que representa a estrutura 3A:

Figura 10: Estrutura 3A



LEGENDA:

	: Professora (Falante e Ouvinte Primária (solicitada))
	: Alunos (Falantes e Ouvintes Primários)
	: Aluno (interagindo com o parceiro e com P)
	: Piso Conversacional
	: Piso Conversacional, incluindo P, solicitada pelos alunos

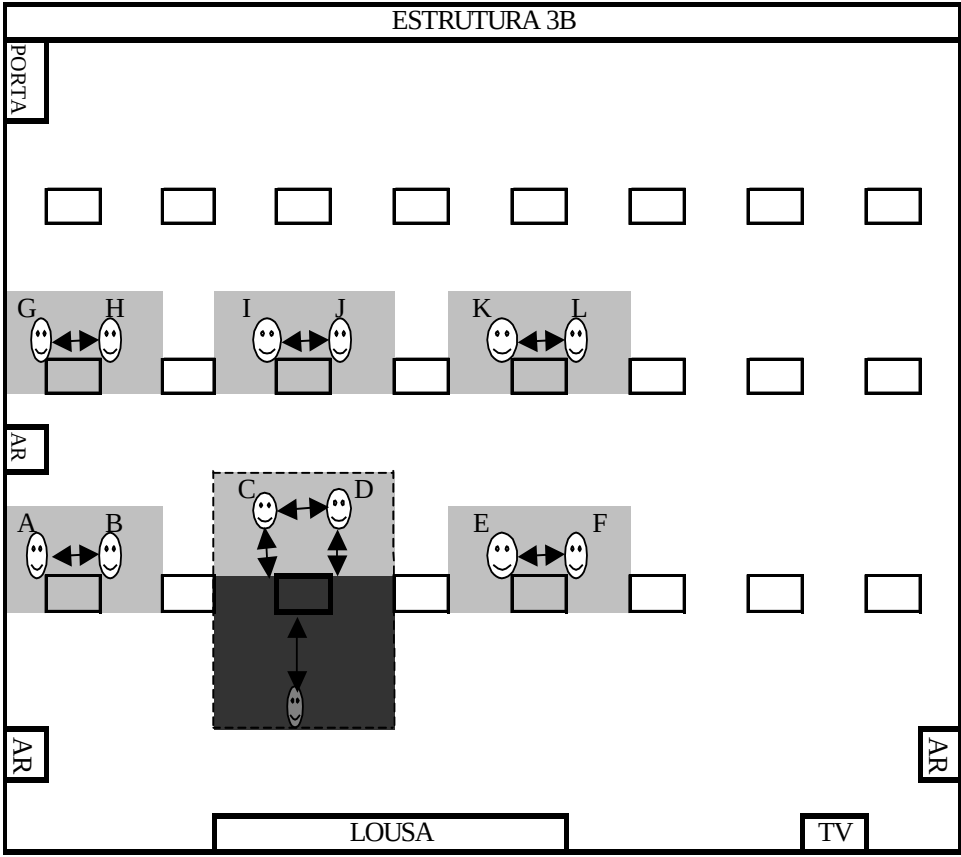
Durante a ocorrência da estrutura 3A, em primeiro lugar, atuei como ouvinte secundária, até ser solicitada por um aluno para interagir com os integrantes de um grupo. No momento da solicitação, desempenhei o papel de ouvinte primária; o aluno que me solicitou, falante primário, e o outro parceiro, ouvinte primário. Após a solicitação, enquanto eu e os alunos desse grupo alternávamos papéis de falantes/ ouvintes primários, os outros pares não participavam desse piso conversacional e continuavam suas interações.

No excerto 11, Flavia e Elisa estavam pesquisando sobre Londres e, estando próxima, Flavia me perguntou onde ficavam guardadas as jóias da rainha (linha 1), como pode ser lido a seguir:

Excerto 11:

- (1) Flavia: I'd like to see the queen's jewelry
 - (2) Elisa: where''
 - (3) Flavia: I don't know where
 - (4) ((Flavia dirige-se a P)) Flavia: where are the queen's jewels?
 - (5) P: her jewels are in Tower of London
 - (6) Flavia: have you been there (+) in London''
 - (7) P: yes
 - (8) Flavia: is it beautiful''
 - (9) P: yes, very (++) people say that it used to be more beautiful (++) I don't know,
 - (10) but I think it is really beautiful (+) in my opinion it is
 - (11) Flavia: I'd like to go there
- (aula 9)

No excerto 11, me aproximei desse grupo e fiquei apenas observando, como ouvinte secundária, enquanto Flavia e Elisa desempenhavam papéis alternados de falante e ouvinte primárias (linhas 1-3). Quando olhou para mim e perguntou sobre as jóias da rainha (linha 4), Flavia desempenhou um papel de falante primária, enquanto Elisa e eu, de ouvintes primárias.



LEGENDA:

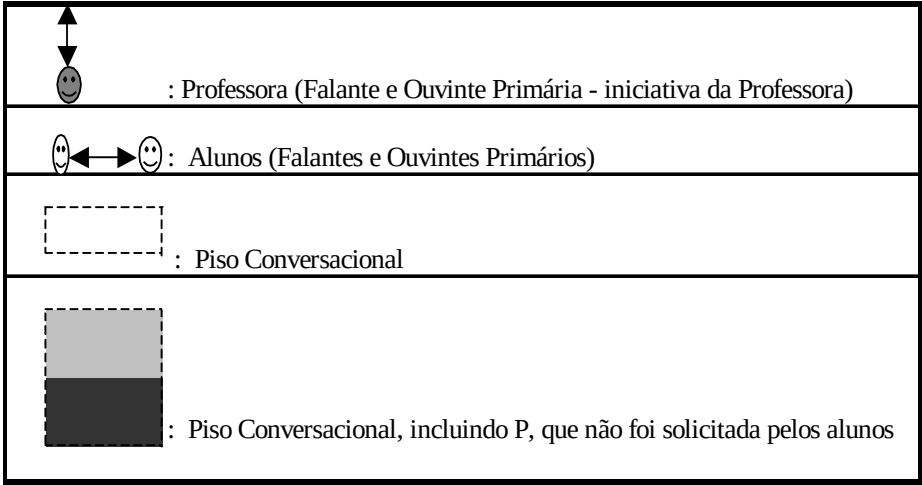


Figura 11: Estrutura 3B

Assim como em 3A, durante a ocorrência da estrutura 3B, os alunos interagiram em pares ou trios, ocorrendo simultaneamente vários pisos conversacionais (A-B/ E-F/ G-H etc). No entanto, diferentemente da estrutura 3A, eu não era solicitada por um aluno, integrante do grupo, a participar da interação, mas tomava a iniciativa e conquistava o turno (na figura 11, interagi com os alunos C e D).

No excerto 12, apresentado a seguir, desempenhei o papel de ouvinte secundária (linha 1), aproximei-me das alunas Flavia e Elisa e conquistei o turno, atuando, então, como falante primária (linhas 1-2):

Excerto 12:

(1) ((P percebe que as alunas estão planejando visitar museus em Londres)) P: are

(2) you planning to visit any museums there''

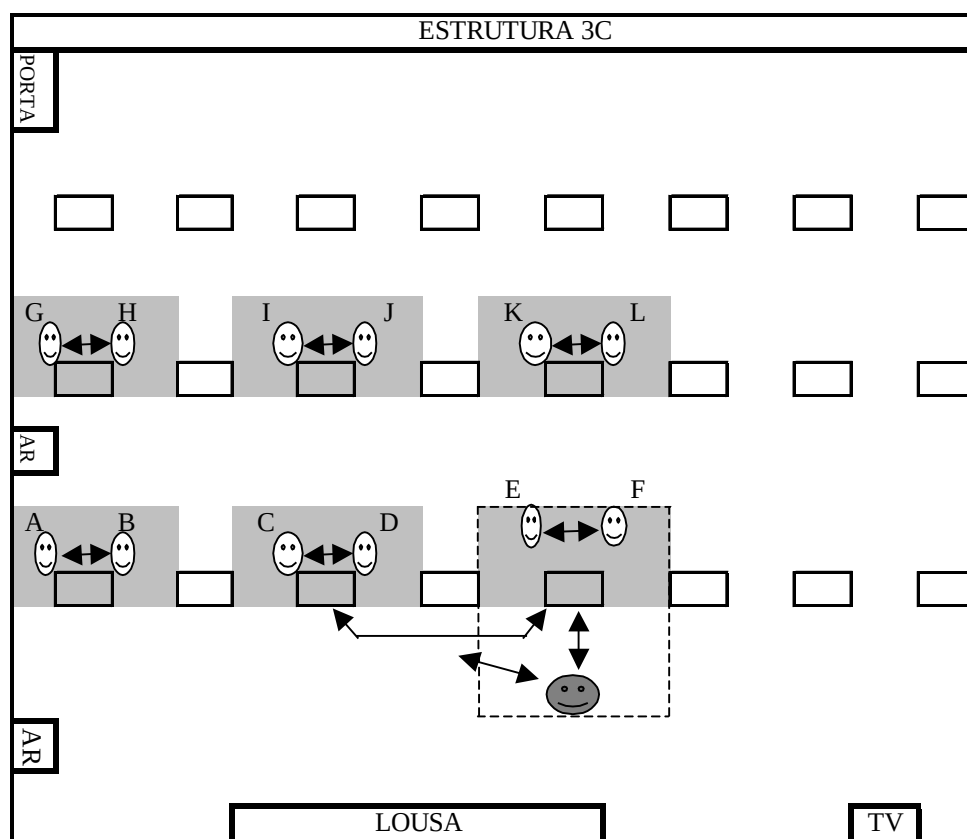
(3) Flavia:

[yes

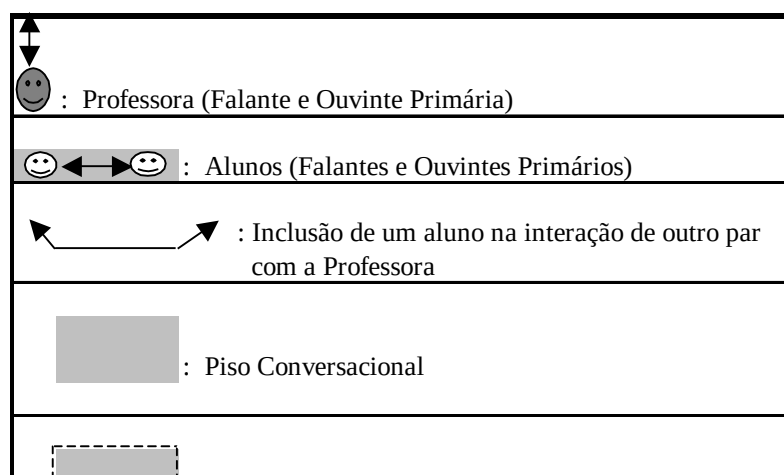
(4) Elisa:

(aula 9)

Apresento, a seguir, a figura da estrutura 3C:



LEGENDA:

**Figura 12: Estrutura 3C**

Durante a ocorrência da estrutura 3C, os alunos estavam divididos em pares ou trios, sendo que cada grupo participava de um piso conversacional distinto. Como pôde ser visto na figura 13, eu estava interagindo com o par de alunos E-F, quando um integrante do grupo C-D conquistou o turno, interrompendo momentaneamente a interação entre mim e o par E-F.

No excerto 13, abaixo, o aluno José interrompeu a interação entre Paula e eu (linhas 1-2) com o objetivo de esclarecer uma dúvida sobre o planejamento de uma viagem (linha 3). Nas linhas seguintes (4-6), expliquei a José a proposta da tarefa:

Excerto 13:

(1) P: about this'' (+) about the trip''

(2) Paula: yes (++)

(3) ((José interfere na interação entre P e Paula)) José: do we have to find a place''

(4) P: you will have to plan a trip (+) to a foreign country where people speak

(5) English as the first language (..) you are going to plan everything and you're

(6) gonna talk about it, ok''

(aula 10)

Portanto, nas linhas 1-2, Paula (integrante de um grupo, juntamente com Flavia e Carol) e eu atuamos como falantes/ouvintes primárias, e José desempenhou o papel de ouvinte secundário, já que Paula e eu desconhecíamos que o mesmo estivesse atento à interação. Na linha 3, José conquistou o turno antes de Paula continuar seu discurso e dirigiu-se a mim, atuando como falante primário, passando a atuar no mesmo piso conversacional que Paula e eu, que então desempenhamos papéis de ouvintes primárias. Nas linhas 4-6, atuei como falante primária e José e Paula como ouvintes primários.

A estrutura 4 correspondeu às interações ocorridas com a classe reunida em um único grupo.

No L, durante a ocorrência da estrutura 4A, os alunos se encontravam em um único grupo, interagindo entre si, e com a professora. Normalmente, essa estrutura interacional correspondia a intercâmbios sobre uma atividade, desenvolvida anteriormente, em pares ou trios. Não propus com frequência que a classe se reunisse em um único grupo, porque os alunos

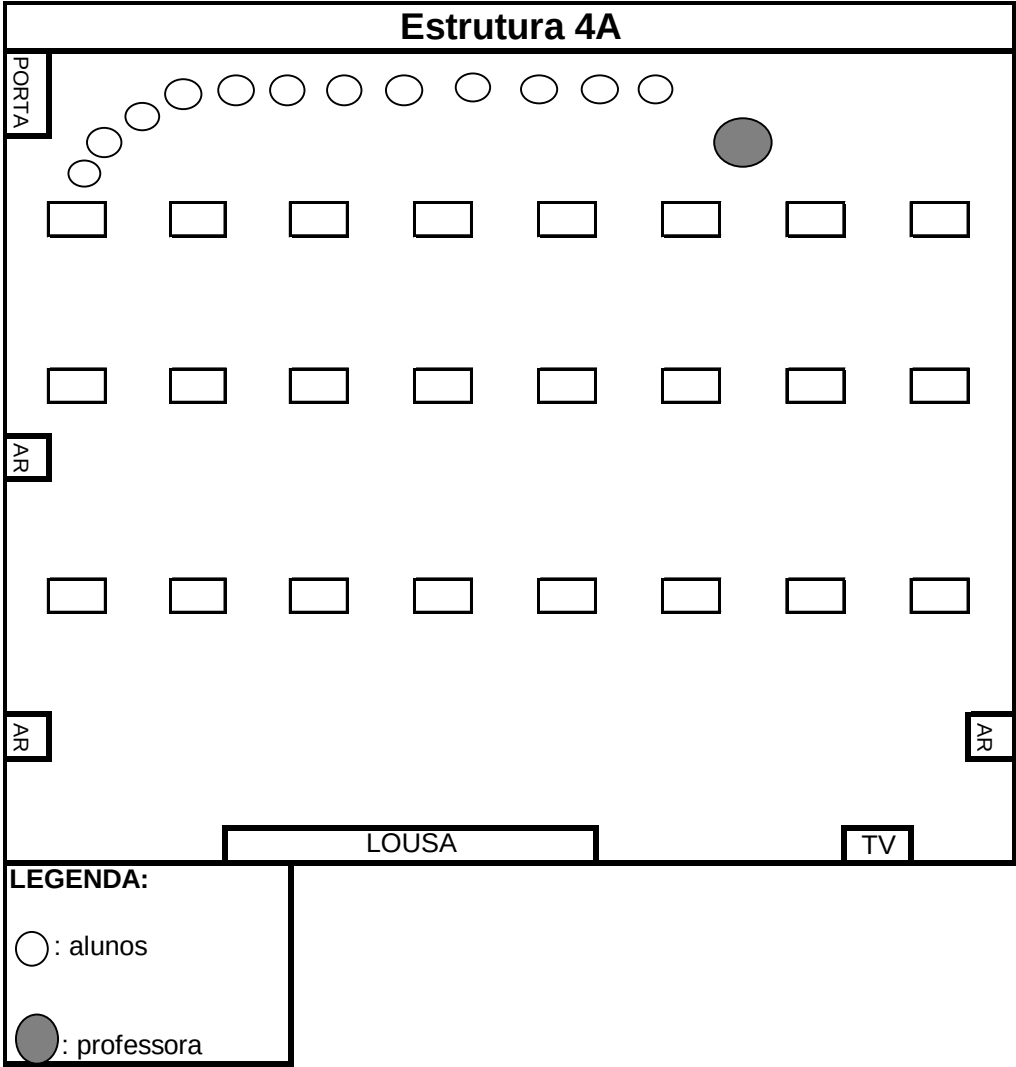
tinham que sentar em cadeiras dispostas próximas à parede do fundo da classe. Não havia espaço para que formássemos um semicírculo, assim ficávamos praticamente sentados em uma linha reta, como será ilustrado pela figura 13. Na sala de aula, essa estrutura aconteceu com frequência.

Referindo-se a isso, segue o depoimento de Carol:

em alguns momentos a interação no L não foi tão boa como em sala de aula, pela própria disposição dos alunos no laboratório que não permitia um contato entre todos. (Carol, questionário 3)

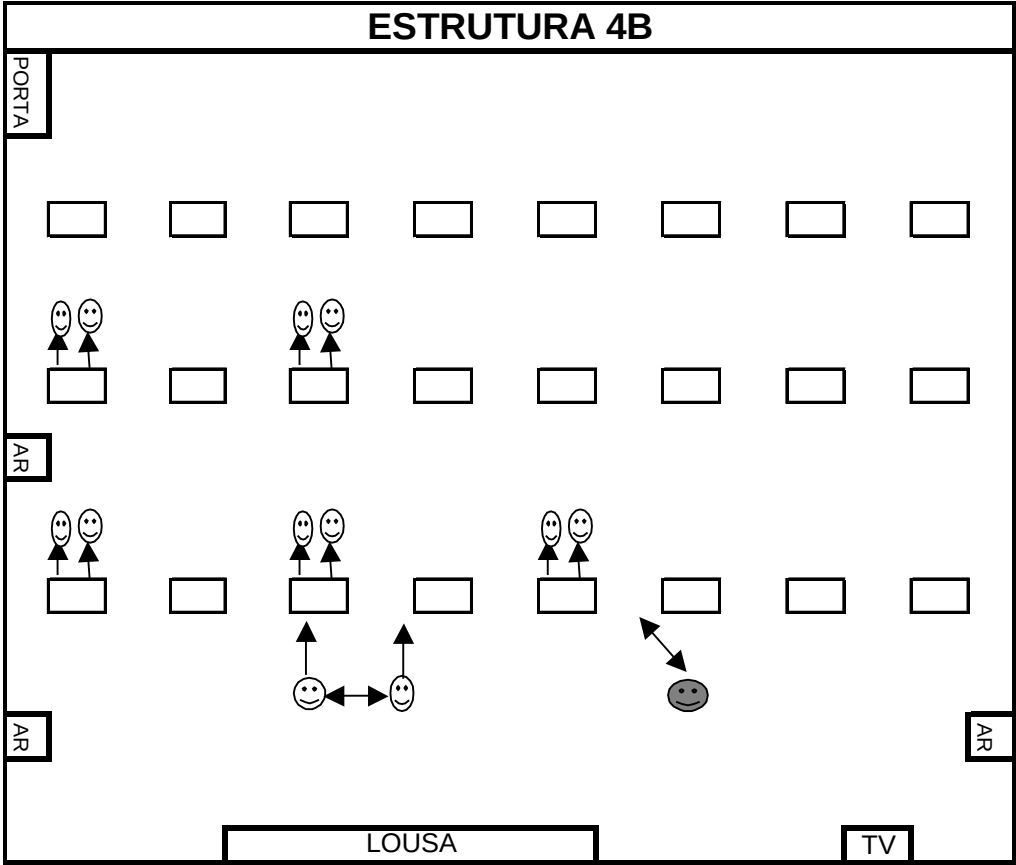
Apresento, a seguir, a figura da estrutura 4A:

Figura 13: Estrutura 4A

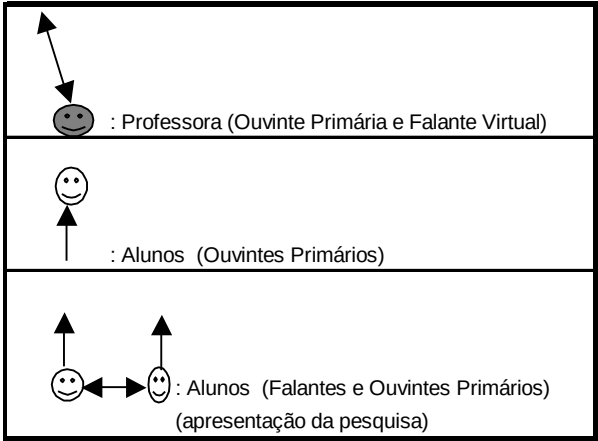


A seguir, é possível visualizar a figura da estrutura 4B:

Figura 14: Estrutura 4B



LEGENDA:



A estrutura 4B corresponde ao momento em que os pares ou trios apresentaram a tarefa desenvolvida aos outros grupos. Os alunos, integrantes do grupo, desempenharam papéis alternados de falantes/ ouvintes primários, enquanto desempenhei o papel de ouvinte primária e falante virtual.

É importante ressaltar que tentei me posicionar à distância, objetivando colaborar para que os integrantes de outros grupos se sentissem mais confortáveis para conquistar o turno, promovendo discussões aluno-aluno. Além disso, nesse momento, minha expectativa era de que a maioria dos alunos atuasse como falante e eu ficasse monitorando à certa distância, desempenhando apenas o papel de ouvinte, conquistando o turno apenas quando solicitada pelos alunos.

Por meio do excerto 14, verifica-se que o par de alunas Flavia e Elisa apresentou seu planejamento sobre uma viagem a Londres à classe reunida em um único grupo:

Excerto 14:

- (1) Flavia: we are going to talk about London
 - (2) Elisa: we found ãh:: (+) we talked about when go to London, and we found that
 - (3) the best time to go is April (++) around April and May or September and
 - (4) October because is not (++) ãh::
 - (5) Flavia: so cold
 - (6) Elisa: yes (+) is not so cold and (...)
- (aula 10)

Observa-se, no excerto 14, Elisa e Paula apresentando seu trabalho à classe, que estava reunida em um único grupo. Durante a apresentação, os alunos mostraram-se atentos, mas poucas vezes conquistaram o turno, contrariando minha expectativa, citada anteriormente. As apresentadoras atuaram como falantes/ ouvintes primárias entre si (linhas 1-2, por exemplo),

assim como eu, que era constantemente ratificada por Elisa e Flavia como falante. Tal fato não aparece no excerto 14, mas na gravação em vídeo dessa aula.

Em relação à maneira como essa tarefa, que consistia na apresentação do planejamento de uma viagem, foi desenvolvida, escrevi no diário 10 de pesquisa:

a apresentação da tarefa não seguiu meus objetivos. Eu esperava que fosse dinâmico, com questionamentos dos alunos. Seguiu uma estrutura de participação de uma aula tradicional, já que as apresentadoras falavam e não esperavam ser interrompidas; a não ser por mim, para que eu corrigisse erros de pronúncia ou de conteúdo das informações apresentadas. Por outro lado, os alunos que não estavam apresentando a pesquisa poucas vezes se manifestaram. (P, diário 10)

Assim, um estilo *formal*, produzindo uma relação interativa mais assimétrica predominou durante o desenvolvimento dessa tarefa, em relação aluno-aluno, ou seja, essas interações não foram controladas por mim, mas pelos alunos, mostrando-se diferentes das estruturas 1A, 1B e 1C, controladas por mim.

A estrutura 4B aconteceu no L apenas quando os alunos utilizaram a internet para o desenvolvimento das tarefas, já que eu concluí que “apresentar o resultado da pesquisa” não havia motivado os alunos a interagir na língua-alvo, não repetindo tal atividade com o jogo simulador.

Acredito que os intercâmbios entre os grupos, após as realizações das pesquisas na internet, poderiam ter possibilitado aos alunos compartilharem conhecimentos sobre diversos temas pesquisados. No entanto, a maneira como propus tal atividade não foi adequada já que, ao pedir que um grupo de alunos se posicionasse na frente dos outros e apresentasse seu trabalho, fiz com que os aprendizes estabelecessem uma relação com estruturas de participação dos

seminários que apresentavam nas disciplinas da graduação, atuando de maneira em que apenas quem apresentava o trabalho dominava os turnos, cedendo-os eventualmente a mim, enquanto o restante da turma desempenhava papéis de ouvintes primários.

Poderia ter conseguido um resultado de maior participação dos alunos se tivesse proposto o arranjo interacional de maneira diferente, pedindo que cada integrante de um grupo trocasse de parceiro e compartilhasse os resultados de sua pesquisa em pares, como propus em algumas atividades na sala de aula, conseguindo participações de todos os alunos como falantes, não apenas ouvintes.

O estilo adotado em minhas aulas pode ser classificado como *flexível* (Dettoni, 1995). As estruturas em que se sobressaiu uma relação mais assimétrica entre mim e os alunos foram 1A, 1B, 1C, em que me posicionei na frente do L e me dirigi a todos os alunos (1A), a um aluno (1B) ou a um par ou grupo de alunos (1C), objetivando retomar tarefas desenvolvidas na aula anterior, relacionando-as à aula presente; propor novas tarefas e a maneira como deveriam ser desenvolvidas; finalizar a aula e pedir que fizessem uma atividade em casa. Assim, o papel desempenhado por mim nesses momentos corresponde ao papel institucionalizado de professora, em uma relação assimétrica, natural de sala de aula, já que eu estava decidindo, direcionando, propondo, enfim, desempenhando uma função ativa, enquanto os alunos, desempenharam papéis passivos, na medida em que raramente se manifestaram, discordando ou negociando propostas e decisões. Nesses momentos, esperava que os alunos desempenhassem um papel “passivo”, já que o início das aulas correspondia ao momento de meu insumo inicial, às instruções sobre as atividades.

No entanto, durante a ocorrência das estruturas 2A e 2B, os alunos estavam divididos em pares ou trios e interagiam entre si, enquanto eu me posicionava afastada dos grupos, procurando dar-lhes liberdade e autonomia para compartilhar conhecimentos, negociar significados e decisões, colaborando para um estilo *flexível*.

Durante a ocorrência da estrutura 2B, os alunos estavam divididos em pares ou trios, como na estrutura 2A, ocupando alternadamente papéis de falantes e ouvintes primários, mas os integrantes de outro grupo interrompiam momentaneamente a interação entre eles e prestavam atenção à interação do grupo vizinho, atuando como ouvintes secundários. Quando conquistavam o turno, desempenhavam papéis de falantes primários, enquanto os parceiros, que estavam interagindo inicialmente, passavam a desempenhar papéis de ouvintes primários e falantes primários virtuais. Quando respondiam, voltavam a desempenhar papéis de falantes primários, e vice-versa. Essa estrutura ocorreu poucas vezes durante as aulas no L, pois geralmente os alunos não modificavam o arranjo interacional proposto por mim e interagiam com seus “próprios” parceiros (estrutura 2A).

Isso pode ter ocorrido devido à disposição dos computadores no laboratório que não era tão flexível, já que as máquinas ficavam fixas no solo, e dispostas em três fileiras, o que não permitia, por exemplo, que os alunos visualizassem grupos que estivessem sentados em fileiras atrás da sua. Ademais, para que os diálogos entre um grupo e outro pudessem ser gravados com qualidade, pedi que deixassem os computadores presentes ao lado do grupo sem ser utilizado. Assim, um grupo ficava um pouco distante do outro. Esse aspecto pode ter prejudicado intercâmbios mais freqüentes e espontâneos entre os diversos grupos (estrutura 2B).

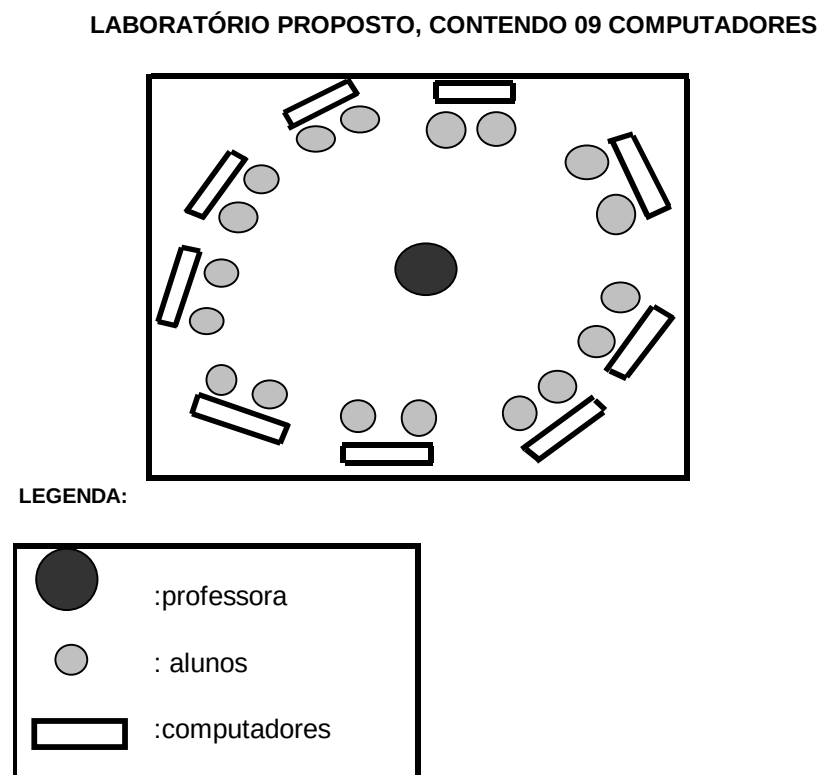
Sugiro que laboratórios de multimídia para o ensino-aprendizagem de línguas sejam construídos de maneira em que os computadores permaneçam em círculo ou semicírculo e que, quando necessário, os alunos virem as carteiras, formando um círculo, para que possam ser promovidas discussões aluno-aluno, antes ou após o trabalho com o computador. Todavia, as máquinas precisam ficar conectadas ao solo, o que impossibilita uma mobilidade espacial freqüente. Outra possibilidade seria a utilização de *laptops* ao invés de computadores pessoais, que possibilitariam maior mobilidade, no entanto, são mais caros.

Alunos, como José concordariam com uma disposição espacial diferente no laboratório, como pode ser lido abaixo:

o computador, em certas circunstâncias, age como uma barreira, tanto pra você falar, quanto pra você se distrair também né. Acho que a aproximação dos alunos seria importante. (José, entrevista)

O laboratório sugerido está representado na figura 15, a seguir:

Figura 15: Laboratório sugerido ao ensino-aprendizagem de línguas



As estruturas 3A, 3B e 3C diferem-se de 2A e 2B por apresentar minha presença como falante em algum momento da interação, sendo solicitada pelos alunos ou conquistando turnos sem ser solicitada.

No L, a estrutura 2A aconteceu com maior frequência que as 3A e 3B, sugerindo que os alunos conseguiram resolver seus problemas e desenvolver as tarefas propostas contando com a ajuda de seus pares.

Durante a estrutura 4B, como já foi dito, eu também pretendia atuar apenas como ouvinte, já que esperava que os alunos, que estivessem atuando como ouvintes, também conquistassem

turnos, interessando-se por compartilhar conhecimento com os colegas de outros grupos. Mas a maioria dos alunos não atuou como falante enquanto não estava apresentando seu trabalho.

Assim, conquistei o turno várias vezes, na tentativa de motivar os alunos a se interessarem pelo trabalho desenvolvido, para que interagissem. Se eu tivesse proposto tal atividade de maneira diferente, como a troca de pares para a discussão das tarefas desenvolvidas, a estrutura 4 não teria acontecido, mas a 2A, provavelmente possibilitando interações produtivas aluno-aluno, como aconteceu durante o desenvolvimento de algumas atividades na sala de aula.

A seguir, apresento um trecho de um diário reflexivo, escrito pelo aluno Carlos, que trata da decepção que sofreu em face da receptividade da classe em relação à apresentação de seu roteiro de viagem à Escócia:

senti-me um pouco desapontado com a aula de hoje no L. Talvez porque eu tinha uma expectativa em relação à apresentação minha e da Paula sobre cidades turísticas. Havíamos escolhido a Escócia e, acredito que tivemos boas idéias. Uma delas seria visitar a Escócia de trem, um passeio turístico diferente. Assim, colhemos informações na internet sobre itinerários, preços de passagens etc. Decidimos viajar por Edinburgh, Glasgow e Aberdeen (...) a expectativa era grande, mas o retorno da classe foi tão mortal (no sentido de total silêncio), que eu mesmo fui perdendo a empolgação durante a apresentação (...) (Carlos, diário reflexivo)

Portanto, a ocorrência de determinada estrutura de participação no L dependeu do momento da aula (início, proposta da tarefa ou final) e da distância ou proximidade em que eu me encontrava dos alunos; do arranjo interacional proposto (pares, trios ou a classe toda em um único grupo); do modo como os alunos re-arranjaram os pisos discursivos (troca entre os grupos, entre mim e um grupo, entre mim e grupos distintos).

Assim, as estruturas de participação dependeram fundamentalmente do estilo que adotei enquanto professora, que pode ser classificado como *flexível* (Dettoni, 1995). Tal estilo reflete a abordagem comunicativa de ensino adotada, já que desempenhei um papel de colaboradora e monitora dos alunos no L. Além disso, por meio da escolha de tarefas comunicativas (Nunan 1989), propiciei aos alunos a oportunidade de desempenhar papéis ativos, negociando decisões para resolver eventuais problemas, similares aos da “vida real”.

Ademais, as estruturas de participação encontradas neste estudo estão relacionadas à teoria vygotskiana, que embasou a proposta de estudo interacional (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev., 1994), propiciando interações interpessoais aluno-aluno, já que a estrutura 2A ocorreu com maior frequência.

As estruturas de participação 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 3A, 3B, 3C, 4A e 4B também ocorreram na sala de aula. A estrutura 4B ocorreu apenas quando os alunos desempenharam papéis de professores e, em grupos, ou individualmente, propuseram atividades orais aos outros alunos.

Como já foi dito, na maior parte das aulas ministradas no L, predominou a ocorrência da estrutura 2A, ou seja, os alunos interagiram em pares ou trios, enquanto eu atuei apenas como ouvinte. Já na sala de aula, as estruturas de participação que ocorreram com maior frequência foram 3A (os alunos estavam interagindo em pares ou trios e solicitavam minha ajuda) e 3B (eu interferia nas interações entre os alunos, agrupados em pares ou trios, conquistando o turno, sem ser solicitada).

Na sala de aula, dúvidas sobre vocabulário, por exemplo, eram dirigidas a mim, em primeiro lugar; enquanto, no L, eles perguntavam para o parceiro; caso o mesmo não soubesse,

eles procuravam o vocábulo no dicionário, localizado ao lado do computador ou em um dicionário *on-line* (www.dictionary.com). No L, os aprendizes raramente me indagaram sobre aspectos formais da língua; a maioria das vezes que eu era requisitada por um aluno, ele desejava solucionar dúvidas acerca do computador, do jogo, da internet, do desenvolvimento da tarefa, do tempo proposto ou gasto para as pesquisas.

É preciso enfatizar que, nos dois ambientes, tentei não interferir com frequência nas interações aluno-aluno, desempenhando um papel de monitora, de auxiliar, e, dessa maneira, conquistar o turno apenas quando requisitada por eles. No entanto, na sala de aula, desempenhei um papel de maior controle e conquistei turnos com maior frequência.

A respeito disso, apresento algumas perspectivas dos alunos:

as aulas na sala de aula são centradas no professor: é ele quem decide as atividades e como fazê-las. No laboratório, cada aluno tem mais liberdade para decidir qual *site* visitar, qual assunto ou tópico desenvolver. No laboratório, a produção oral dos alunos é bem menos controlada e supervisionada pelo professor, nós conversamos mais à vontade e o tempo todo. (Carlos, questionário 2)

Eu gosto daquele joguinho o *The Sims*, você não precisa, não tem a necessidade da presença constante do professor, só para monitorar a atividade, dar uma ajuda. Você fica mais independente para ir jogando. (Carol, entrevista)

o professor fala um pouco mais na sala de aula, mas o professor também passa muito o turno para o aluno. No L, acho que o aluno talvez tenha uma certa independência, seja mais autônomo do que na sala, porque tem um recurso (o computador) que também utiliza a língua inglesa. O computador, o jogo, talvez a conversa, a oralidade se desenvolva, tome um rumo diferente do que o da sala de aula, que o professor direciona um pouco mais. No L a oralidade fica um pouco mais livre. (Paula, entrevista)

o professor fala mais na sala de aula por causa do contexto, de gerenciar, de propor a atividade, porque no L, o professor fica mais como monitor, na questão de ficar mais distante, porque deixa mais a cargo dos alunos. (Pati, entrevista)

na sala de aula parece que o professor comanda mais as atividades, dá mais as cartas, agora é isso, depois é aquilo, essa depois essa. Essa faz assim, essa faz assado. (Flavia, entrevista)

na sala de aula, o professor parece que é mais importante, ele é o centro da atenção, ele que coordena as tarefas. Agora no L eu percebi que os alunos têm maior domínio sobre o andamento da aula, o professor é mais um auxiliar do que na sala de aula normal. O papel dele parece que é mais dar um suporte, uma ajuda e os alunos acabam realmente coordenando, negociando como vai ser o exercício. (Carlos, entrevista)

Portanto, as perspectivas dos alunos confirmam a análise das gravações em vídeo das aulas. Desempenhei um papel mais controlador na sala de aula do que no L, onde os alunos interagiram entre si com maior independência.

Isso pode ter acontecido porque a sala de aula correspondia a um ambiente onde, em princípio, sentia-me mais confortável, menos ansiosa, diferentemente do L, ambiente novo para mim. Além disso, na sala de aula, permaneci mais próxima fisicamente dos alunos, pois não havia computadores entre nós, o que pode ter facilitado minhas interferências, bem como as solicitações dos alunos.

Nesse sentido, no L, permiti que os alunos interagissem com seus parceiros com maior independência. Nesses momentos, eles pareciam esquecer que eu estava presente, mostrando-se muito envolvidos com o jogo simulador ou com as pesquisas nos *sites* da internet.

A esse respeito, apresento dois depoimentos:

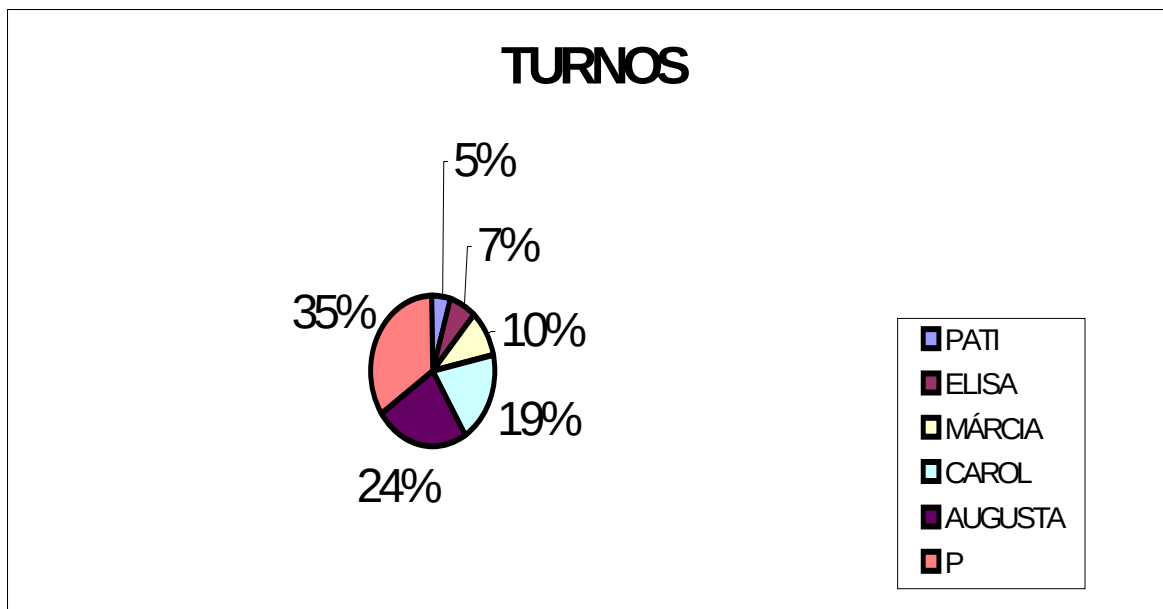
No laboratório há uma maior possibilidade de desempenho oral pelo fato de o tempo inteiro ser necessária a “tomada de decisões” para se trabalhar com o computador. (Elisa, questionário 2)

Acho que meu desempenho oral é menor na sala de aula, pois prefiro trabalhar com o computador (menos pesquisar) o que me encoraja a conversar mais. (Carol, questionário 2)

Nos depoimentos acima, as alunas afirmaram que, no L, interagiram oralmente com frequência. Elisa alegou que foi necessário tomar decisões em conjunto o tempo inteiro, enquanto Carol disse que gostou de trabalhar com o computador.

Para ilustrar o papel que desempenhei como professora na sala de aula, trago uma atividade proposta na aula quatro. Apenas cinco alunos estavam presentes e se reuniram em um único grupo. O objetivo dessa atividade era que os alunos compartilhassem experiências e opiniões em inglês, referentes a um *love quiz*, realizado anteriormente.

Os turnos de fala ocorridos durante as interações serão apresentados no gráfico 2:

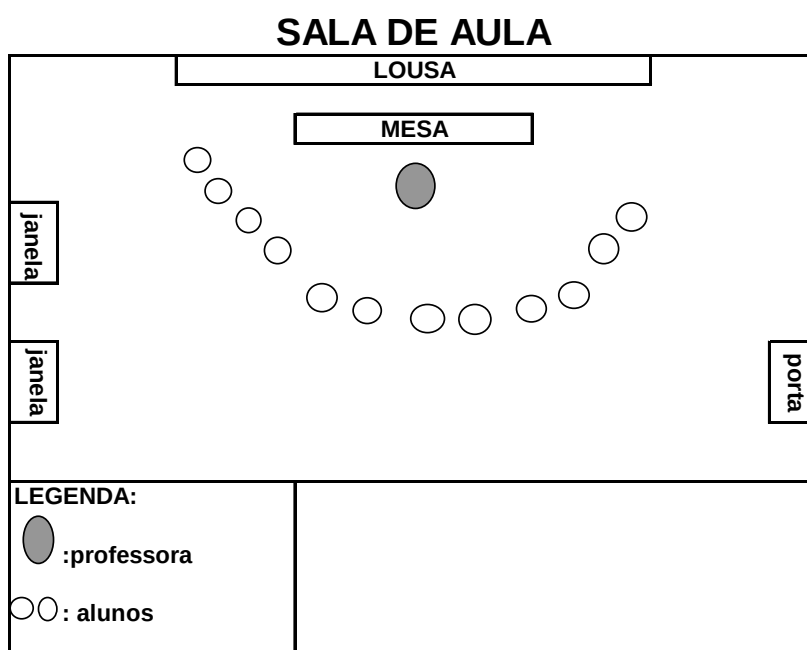
Gráfico 2: Turnos de fala dos participantes

Por meio do gráfico, presente acima, verifica-se que durante o desenvolvimento de uma atividade na aula 4, eu conquistei a maioria dos turnos (35%), enquanto Augusta conquistou 24%, Carol, 19%, Márcia, 10%, Elisa, 7% e Pati, 5%. Foram analisados 120 turnos (42, conquistados por mim; 29, por Augusta; 23, por Carol; 12, por Márcia; 8, por Elisa, e 6, por Pati).

Além disso, as estruturas 2B e 3C aconteceram com maior frequência na sala de aula do que no L, já que a disposição das carteiras na sala era em semicírculo, o que possibilitava que os alunos enxergassem os outros e, quando necessário, interagissem com outros grupos.

Apresento, a seguir, a figura 16, ilustrando a sala de aula:

Figura 16: Sala de aula



3.2.1.2 Tarefas propostas e desenvolvidas

Durante a descrição e análise das tarefas, encontram-se também alguns fatores que interferiram nas interações, pois estão vinculados à maneira como as tarefas foram propostas e desenvolvidas.

As aulas no L seguiram a seguinte rotina:

1. eu propunha um arranjo interacional em pares ou trios e, na maioria das aulas, os alunos escolhiam seus parceiros;

2. eu propunha uma tarefa comunicativa;
3. os alunos desenvolviam a tarefa;
4. eu fazia o fechamento da tarefa, relacionando-a com a próxima;
5. eu propunha a próxima tarefa, se houvesse tempo hábil, e assim por diante, até o término da aula.

De acordo com Nunan (1989), os objetivos das tarefas propostas, no L e na sala de aula, podem ser classificados como comunicativos, correspondendo a estabelecer e manter relações interpessoais e, através delas, compartilhar informações, idéias, opiniões, atitudes, e sentimentos, e conseguir que coisas sejam feitas.

Além disso, com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem comunicativo, nas interações em pequenos grupos, os aprendizes são requisitados a colocar a língua em uma gama de usos, negociar significados, ou seja, recorrer aos seus próprios recursos ao invés de simplesmente repetir e “absorver” a língua, como em abordagens anteriores. Assim, os papéis de professor e alunos são complementares (Nunan, op. cit.). Para Breen e Candlin (1980), os papéis do professor correspondem a facilitador do processo comunicativo, participante, e observador do aprendiz.

A seguir, descrevo as tarefas desenvolvidas no L.

O jogo *The Sims* já foi descrito em detalhes no capítulo 2; apresento também, em anexo, algumas fotocópias coloridas contendo alguns de seus objetivos, bem como algumas telas impressas do jogo.

As tarefas comunicativas foram criadas por mim ou adaptadas de atividades propostas por alguns materiais selecionados (vide **Anexo**). Um de meus objetivos, ao planejar o módulo, era propiciar aos alunos a resolução de problemas, presentes em situações semelhantes às da

“vida real”, relacionadas a temas selecionados pelos alunos, seja por meio do desenvolvimento de tarefas comunicativas aliadas a um jogo simulador, ou a pesquisas a *sites* da internet.

As tarefas propostas em parte das aulas no L, nas quais o jogo simulador *The Sims* foi utilizado, foram as seguintes:

Tarefa 1: *Conhecendo o jogo The Sims*

-*papel da professora*: propor que as tarefas fossem desenvolvidas em pares ou trios (caso o número de alunos presentes fosse ímpar); explicar o funcionamento do jogo; explicar que os alunos deveriam decidir em língua inglesa as ações a serem tomadas em grupo; observar se era solicitada pelos pares; auxiliar os alunos se fosse solicitada, a solucionar problemas referentes ao computador, à língua-alvo, ou ao conteúdo da comunicação;

-*papel dos alunos*: comunicar-se em inglês, objetivando o entendimento do funcionamento do jogo; negociar decisões para a resolução de possíveis problemas; agir;

-*objetivos*: que os alunos compreendessem o funcionamento do jogo (como comandar os personagens já existentes; como movimentá-los; como deveriam agir para que os personagens não morressem e fossem felizes); que os alunos interagissem em inglês (negociassem decisões em conjunto; que o parceiro mais experiente construísse andaimes para seus pares);

-*cenários*: (a) ambiente de uma simulação computadorizada, apresentando imagens, cores, movimento dos personagens, de objetos, ou seja, simulação de uma vizinhança, similar à “vida real”; (b) ambiente em que os alunos se encontravam: laboratório de multimídia, com acesso à internet. Cada par de alunos trabalhava em um computador, vivenciando famílias diferentes dos

outros grupos. Esse ambiente era considerado novidade para a maioria dos alunos, no início do módulo;

-insumo: minha explicação inicial sobre o jogo e o desenvolvimento esperado da tarefa; o próprio jogo, que apresentava problemas a serem resolvidos;

-atividades: (a) aprender a abrir o jogo; (b) escolher uma família dentre as propostas pelo jogo para trabalhar; (c) aprender os comandos do jogo; (d) fazer com que os personagens, integrantes da família proposta pelo jogo, interagissem entre si e buscassem maneiras para alcançar a realização pessoal e profissional.

Tarefa 2: *Criando uma outra família*

-papel da professora: propor que as tarefas fossem desenvolvidas em pares ou trios; explicar que os pares iriam criar uma família e como fariam isso; explicar que os alunos deveriam decidir as ações a ser tomadas em grupo, e em língua inglesa; observar se era solicitada pelos pares; auxiliar os alunos, caso fosse solicitada, a solucionar problemas referentes ao computador, à língua-alvo, ou ao tema da discussão;

-papel dos alunos: comunicar-se em inglês, objetivando a criação de uma família; negociar decisões referentes a características físicas e emocionais dos personagens (se seriam casados; teriam filhos; que habilidades teriam); resolver possíveis problemas;

-objetivos: que os alunos compreendessem como criar uma família; que os alunos interagissem em inglês (negociassem decisões em conjunto; que o parceiro mais experiente construísse andaimes para seus pares);

-cenários: (a) ambiente de uma simulação computadorizada, apresentando imagens, cores, movimento dos personagens, de objetos, ou seja, simulação de uma vizinhança similar à “vida real”; (b) ambiente em que os alunos se encontravam: laboratório de multimídia, com acesso à internet. Cada par de alunos trabalhava em um computador, criando famílias diferentes dos outros grupos;

-insumo: minha explicação inicial sobre como criar as famílias; o próprio jogo;

-atividades: (a) aprender a criar as características físicas dos personagens; (b) resolver em pares as características físicas dos personagens; (c) decidir sobre as características emocionais e as habilidades dos personagens.

Tarefa 3: *Interagindo com a família criada*

-*papel da professora*: propor que as tarefas fossem desenvolvidas em pares ou trios; lembrá-los de que deveriam decidir as ações a ser tomadas em grupo, e em língua inglesa; observar se era solicitada pelos pares; auxiliar os alunos se fosse solicitada, a solucionar problemas referentes ao computador, à língua-alvo, ou ao tema da discussão;

-*papel dos alunos*: comunicar-se em inglês, objetivando proporcionar a felicidade dos personagens, não permitindo que eles morressem; negociar decisões para a resolução de possíveis problemas;

-*objetivos*: que os alunos conseguissem, em pares, fazer com que os personagens criados por eles agissem; que os alunos interagissem em inglês (negociassem decisões em conjunto; que o parceiro mais experiente construísse andaimes para seus pares);

-*cenários*: mesmos das tarefas 1 e 2;

-*insumo*: minha explicação inicial sobre o que deveriam fazer; o próprio jogo;

-*atividades*: (a) abrir a família criada por eles ou trabalhar com a família criada por outro grupo; (b) escolher a profissão dos adultos; (c) decidir o que os personagens deveriam fazer para que continuassem vivos e tivessem uma vida saudável; (d) fazer com que os personagens interagissem entre si, possibilitando que alcançassem a realização pessoal e profissional; (e) comprar uma nova casa e mobília para a família criada e colocar os personagens para viver nela ou ampliar a antiga casa, construir novos cômodos, mobilhá-la e proporcionar vidas mais confortáveis aos personagens.

A seguir, descrevo as tarefas relacionadas a pesquisas na internet:

Tarefa 1: *Projeto em um país cuja língua materna fosse o inglês*

-*papel da professora*: propor que as tarefas fossem desenvolvidas em pares ou trios; explicar que os alunos iriam pesquisar *sites* propostos ou outros de sua preferência; explicar as atividades que compunham a tarefa; explicar que os alunos deveriam decidir as ações a ser tomadas em grupo, e em língua inglesa; observar se era solicitada pelos pares; auxiliar os alunos, caso solicitada, a solucionar problemas referentes ao computador, à língua-alvo, ou aos temas da discussão;

-*papel dos alunos*: comunicar-se em inglês, objetivando o desenvolvimento das atividades e a negociação de decisões para a resolução de possíveis problemas;

-*objetivos*: que os alunos compreendessem como pesquisar na internet, como lidar com os *links*, com a grande quantidade de informações, com páginas que não abrem ou demoram muito a abrir; que os alunos interagissem em inglês (negociassem decisões; que o parceiro mais experiente construísse andaimes para seus pares);

-*cenários*: (a) ambiente do ciberespaço, contendo muitas informações, textos, imagens coloridas, com movimento e som; (b) ambiente do laboratório de multimídia, com acesso à internet. Cada par de alunos trabalhava com um computador, pesquisando os mesmos ou *sites* diferentes dos outros grupos;

-*insumo*: minha explicação inicial sobre como seria realizada a pesquisa na internet; o conteúdo dos *sites*;

-*atividades*: (a) escolher e abrir *sites*; (b) selecionar as informações interessantes ao desenvolvimento da tarefa; (c) pesquisar sobre uma viagem a ser feita a um país cuja língua materna fosse o inglês, decidindo em grupo sobre as acomodações, os passeios, aspectos culturais etc; (d) apresentar os projetos aos outros alunos.

Tarefa 2: *Cada grupo de alunos sorteou um tema a ser pesquisado na internet, como, por exemplo, conseguir um emprego no exterior*

-*papel da professora*: propor que as tarefas fossem desenvolvidas em pares ou trios; explicar as atividades que compunham a tarefa; explicar que os alunos deveriam negociar as ações, em inglês; observar se era solicitada pelos pares; auxiliar os alunos, caso solicitada, a solucionar

problemas referentes ao computador, à língua-alvo, ou aos temas da tarefa; circular entre os grupos com os temas em tiras de papel para que os alunos sortearsem;

-papel dos alunos: comunicar-se em inglês, objetivando o desenvolvimento das atividades; negociar decisões para a resolução de possíveis problemas; sortear um tema; pesquisá-lo na internet;

-objetivos: que os alunos pesquisassem na internet; que os parceiros mais letrados eletronicamente colaborassem com seus pares, fornecendo andaimes; que os alunos interagissem em inglês;

-cenários: iguais aos da tarefa 1 acima;

-insumo: minha explicação inicial sobre como seria realizada a pesquisa na internet; o conteúdo dos sites;

-atividades: (a) escolher e abrir sites; (b) selecionar informações interessantes ao desenvolvimento da tarefa; (c) pesquisar sobre o tema sorteado (pessoas famosas, trabalho no exterior, filmes, etc); (d) discutir com os outros alunos, em um único grupo, o que haviam descoberto.

Tarefa 3: *Os alunos prepararam atividades comunicativas orais para seus alunos, utilizando a internet*

-papel da professora: propor o arranjo interacional; explicar as atividades que compunham a tarefa; explicar que os alunos deveriam decidir as ações a serem tomadas em grupo, e em língua

inglesa; observar se era solicitada pelos pares; auxiliar os alunos, caso solicitada, a solucionar problemas referentes ao computador, à língua-alvo, ou aos temas da discussão;

-papel dos alunos: comunicar-se em inglês, objetivando o desenvolvimento das atividades; tomar decisões para a resolução de possíveis problemas; negociar significados;

-objetivos: que os alunos preparassem algumas atividades para seus alunos (reais ou fictícios) utilizando o computador; que os alunos interagissem em inglês (negociassem decisões; que o parceiro mais experiente construísse andaimes para seu par); que os alunos discutissem as aulas preparadas, em um único grupo, para que os outros criticassem as atividades preparadas e oferecessem sugestões;

-cenários: (a) ambiente em que os alunos se encontravam: laboratório de multimídia, com acesso à internet; (b) ambiente virtual, composto por milhares de *sites*;

-insumo: explicação inicial sobre como seriam realizados a pesquisa na internet e o desenvolvimento das atividades; o conteúdo dos *sites*;

-atividades: (a) escolher seu(s) parceiro(s); (b) decidir quais atividades seriam planejadas; (c) preparar as atividades; (d) pesquisar na internet e escolher possíveis *sites* a ser utilizados por seus alunos; (e) discutir as atividades preparadas com os outros alunos.

É importante ressaltar novamente que o módulo ministrado correspondeu a minha primeira experiência docente com a utilização de computadores, portanto, refletindo sobre minhas ações, percebo que poderia ter agido de maneira diferente em alguns momentos. Tais reflexões aparecem no decorrer desta subseção.

Os alunos se envolveram quando os temas propostos ou tópicos discursivos, surgidos durante o desenvolvimento das tarefas, eram de seu interesse, pessoais, ou estimulavam a criatividade, assim como aconteceu nas aulas de PR.

No depoimento de Elisa (questionário 3), há a afirmação “as atividades que apresentavam temas de interesse dos alunos, surtiram mais efeitos”, ou seja, quando os temas das tarefas propostas correspondiam ao interesse dos alunos, eles se sentiam mais motivados a interagir, o que colaborava para que conquistassem turnos com maior frequência, sendo tais turnos mais longos, apresentando negociação e planejamento das ações a serem tomadas, enfim, intercâmbios comunicativos significativos. Todos os temas do módulo foram selecionados pelos alunos. No entanto, às vezes um grupo trabalhava com um tema escolhido por outro aluno.

É importante ressaltar que a escolha de temas de interesse dos aprendizes é importante ao planejamento de aulas no laboratório, com a utilização do computador, assim como na sala de aula.

A esse respeito, verifica-se em meu diário 9:

hoje percebi que é preciso que o tema das aulas seja muito relevante aos interesses dos alunos para que eles efetivamente interajam na língua inglesa, principalmente falando, não apenas ouvindo e respondendo com gestos ou monossílabos. Elisa hoje indagou sobre minha experiência em Londres. Isso foi surpreendente porque já pude constatar que Elisa é uma excelente aluna, proficiente, mas que demonstra tal desempenho, principalmente nas tarefas escritas. Ela comunica-se bem oralmente, quando é nomeada por mim ou quando indagada pelos colegas, mas é difícil tomar a iniciativa, principalmente no L, talvez por ser um ambiente novo para ela. Mas a pesquisa na internet, associada a um tema relevante, a incentivaram para que tomasse o turno várias vezes, quando interagiu comigo e com a Flavia. (P, diário 9)

Tal depoimento pode ser comprovado por meio da análise do excerto 15, apresentado a seguir:

Excerto 15:

- (1) Elisa: how long did you stay there''
 - (2) P: I stayed one month (++) but one month is not enough to know everything (++)
 - (3) to visit all the places
 - (4) Elisa: did you go as a tourist or you studied''
 - (5) P: yes (+) I studied (++) at a school called International House (+) which is very
 - (6) good, (...)
 - (7) Elisa: ã:: (+) where did you stay there''
 - (8) P: in a family's house (++) I lived with a British lady for one month (+) she was a
 - (9) cashier
 - (10) Elisa: how did you plan the trip''
 - (11) P: I went to Link (+) on Bady Bassit (+) you know'' the travel agency and they
 - (12) arranged everything (++) they contacted ci (++) ci is a way they connect you to
 - (13) the school, accommodation etc but if you're interested there is a site of
 - (14) international house (++) the school I studied (++) you can find some info there
 - (15) (++) if you contact the school before you travel, they tell you what and how to
 - (16) study and live in London (...)
 - (17) Elisa: there are courses in the morning''
 - (18) P: you choose if you want to study three, four, five hours (++) I decided to have
 - (19) four hours, from nine am until one pm because I wanted to visit many places
- (aula 9)

Nesse excerto, Elisa conquistou cinco vezes o turno (linhas 1, 4, 7, 10, 17) porque se sentiu envolvida com a tarefa e motivada a indagar sobre minha experiência, já que também objetivava viajar para um país cuja língua materna fosse o inglês. Portanto, o tema dessa tarefa mostrou-se relevante à aluna, motivando-a a conquistar o turno e formular questões, atuando como falante primária (estrutura 3A).

No questionário 3, Elisa afirmou que, quando os temas eram conhecidos ou de seu interesse, sentia-se motivada e segura para atuar como falante:

quando os temas são de meu interesse eu me sinto motivada para falar, expor minha opinião e quando os temas não são totalmente desconhecidos para mim eu me sinto segura para falar sobre o que penso. (Elisa, questionário 3)

No excerto 11, já citado, observa-se que Flavia e eu interagimos sobre um tema de interesse para ambas, já que se referia à minha experiência em Londres (linhas 3, 6-7). Flavia aproveitou-se do tema da aula, viagem, para obter informações pessoais relevantes a ela, já que, assim como Elisa, possuía real interesse em viajar para tal destino, como pode ser verificado na linha 8.

Em um trecho do meu diário reflexivo, encontram-se também reflexões quanto ao envolvimento dos alunos com as tarefas propostas na aula 11 e sua relação com a realidade, os sonhos, planos e objetivos dos mesmos, como pode ser lido abaixo:

a aula de hoje teve vários momentos em que os alunos estavam realmente envolvidos com as tarefas, que estavam relacionadas à sua realidade, seus sonhos, planos, objetivos. Carol, quando estava falando sobre sua pesquisa, disse que aquele era o *cottage* que ela gostaria de ficar quando viajassem à Austrália. (P, diário 11)

O momento interacional em que Carol mostrou-se motivada com a tarefa desenvolvida, identificando-a com seus interesses, seu sonho de viajar à Austrália e hospedar-se em um *cottage* (linhas 2-3) encontra-se no excerto 16:

Excerto 16:

- (1) Carol ((mostrando outro arquivo no computador, uma foto)): here is the
- (2) Lighthouse (++) the picture ((abre outro arquivo)) here is the cottage that we
- (3) want to stay ((risos)) imagine this tour if we had money ((risos))
- (4) Pati: yeah (+) imagine ((risos)) it's a::

(5) Carol: a coast town

(6) Pati: yes, it's a coast town and you can enjoy a river too
(aula 11)

Além disso, a qualidade das interações dependeu do tipo de tarefa proposta, de acordo com a perspectiva de PO (diário 3), como pode ser visto a seguir:

em relação à primeira atividade, Cris e Pati não estavam realmente negociando as ações, já que não trocavam opiniões, mas apenas realizavam as ações. Em cada momento, uma delas estava com o *mouse* e clicava no objeto ou personagem que queria modificar. O diálogo se restringia a “sim”, “não”, “faça isso”, “clique lá”, “clique aqui”. (PO, diário 3)

De acordo com as observações de PO (diário da aula 3), na referida tarefa, as alunas Cris e Pati estavam apenas utilizando o *mouse*, clicando em algo, para obter reações pré-programadas dos personagens ou móveis da casa. Assim, não estavam “trocando” experiências, opiniões, ou decidindo juntas as ações quanto à vida dos personagens. Quando decidiam algo juntas, os turnos restringiam-se apenas a “sim”, “não”, “clique aqui”.

Já em uma tarefa proposta na aula 9, em que os alunos desempenharam papéis de professores, preparando atividades para seus alunos, propondo a utilização do computador (jogos, *sites*, *e-mail* etc), PO observou que os parceiros tomaram decisões em conjunto e sentiram-se motivados, uma vez que a tarefa estava relacionada com uma possibilidade real de uso na prática docente (presente ou futura) dos aprendizes:

na atividade proposta hoje, pude perceber que os alunos tomaram as decisões em conjunto, (...) os alunos se sentem mais motivados com

atividades que podem ser usadas na prática e que sejam mais próximas da realidade em que estão vivendo. (PO, diário 9)

É preciso ressaltar que a maneira como as tarefas foram propostas também afetou o desempenho oral dos alunos durante as interações, como pode ser lido em um trecho de meu diário 10:

os alunos, principalmente o grupo de Carol, Pati e Augusta pareciam cansados com o trabalho na internet, embora não tivessem reclamado, seus gestos (mão no queixo, espreguiçando, não falando muito, apenas olhando para a tela) demonstravam isso. Na aula passada (aula 9), os alunos se mostraram mais entusiasmados e interagiram mais. Talvez eu tenha me equivocado ao pedir que continuassem a mesma atividade, já que isso parece não ter sido tão motivador quanto na aula passada. (P, diário 10)

No trecho acima, ao refletir sobre a maneira como planejei e propus a continuação de uma tarefa na aula 10, concluí que não motivei os alunos a interagir. Acredito que deveria ter proposto novas atividades nessa aula, ainda que fossem integrantes da tarefa proposta na aula anterior.

Além disso, as atividades propostas também afetaram a qualidade e a frequência das interações aluno-aluno no L.

Segundo um trecho de meu diário 3, presente abaixo, quando propus que os alunos criassem os personagens do jogo simulador, que poderiam ser seus “clones” ou completamente diversos (física e psicologicamente) de seus criadores, eles decidiram as características dos personagens em conjunto, interagindo em inglês:

Carlos e Flavia conversaram muito. Na segunda parte da aula, quando eu propus que eles criassem uma família, eles interagiram muito mais do que quando estavam jogando com a família pré-existente, proposta pelo próprio jogo. Os alunos riram e pareceram ter se divertido muito. (P, diário 3)

Esse trecho sugere que os alunos interagiram com maior frequência quando tiveram que criar os personagens; utilizar a imaginação para decidir sobre características, como altura, peso, cor dos cabelos e dos olhos, estilo de roupas, personalidade, signo, estado civil, número de dependentes etc; do que quando apenas trabalharam com os personagens já programados e propostos pelo jogo.

A seguir, apresento a transcrição de um trecho da interação ocorrida entre Carlos e Flavia, quando estavam criando a família:

Excerto 17:

- (1) Flavia: robinson''
- (2) Carlos: oh (+) maybe we could (+) we could ((incompreensível)) a brazilian
- (3) family (+) I'm just talking
- (4) Flavia: mr. brazil'' ((risos))
- (5) Carlos: oh ((risos)) no flavia
- (6) Flavia: it's my surname
- (7) Carlos: oh yes ((risos)) (++) what name do you want''
- (8) Flavia: taylor
- (9) Carlos: ok (+) taylor (++) and now'' (+) here'' (...)
- (10) Flavia: (+++) now (+) about personality
- (11) Carlos: what is most important for you''
- (12) Flavia: outgoing (...)
- (13) Carlos: what's your sign'' (+) what's your astrological sign''
- (14) Flavia: mine'' (+) it's virgen (++) virgo
- (15) Carlos: what is playful''
- (16) Flavia: it's a person (++) you're happy (++) ãh::
- (17) Carlos: ah full of fun (+++) ok (+) he is not neat
- (18) Flavia: what's neat''
- (19) Carlos: organized (+) clean (++) because if he is outgoing (+) he can't be neat
- (20) (+) yes'' he would like to stay cleaning the house (...)

- (21) Flavia: he is very ugly ((risos)) the clothes is good (+) let's choose another face
 (22) (+++) no'' ((mostrando um rosto))
 (23) Carlos: no (+) he don't seem to be bald (++) ok (+) we have to decide if he is
 (24) single (+) married (+) has children
 (25) Flavia: yes (++) what about his height''
 (26) Carlos: what do you prefer''
 (27) Flavia: not tall not short
 (28) Carlos: medium height
 (29) Flavia: yes (+) what more''
 (30) Carlos: he is vegetarian
 (31) Flavia: you are bad ((risos)) are you vegetarian''
 (32) Carlos: no ((risos)) lately i don't eat anything
 (33) Flavia: no''
 (34) Carlos: because i don't have time to (+) i need to eat something (+) i need to
 (35) organize my time to have lunch properly
 (36) Flavia: so he goes to vegetarian parties
 (37) Carlos: ((risos)) vegetarian parties'' everybody eating cabagge (...)
 (aula 3)

Por meio do excerto 17, é possível observar que os alunos Carlos e Flavia negociaram a escolha do nome que um membro da família teria (linhas 1-9). Em primeiro lugar, Flavia sugeriu “Robinson” (linha 1), mas Carlos preferiu um nome brasileiro (linhas 2-3). Então, Flavia indicou seu próprio sobrenome “Brazil” (linha 4). Nesse momento, Carlos, esquecendo-se de que esse era o sobrenome da colega, riu, discordando e demonstrando que havia entendido a sugestão de Flavia como uma brincadeira (linha 5). No entanto, Flavia disse que “Brazil” era seu sobrenome (linha 6) e o aluno, após a gafe cometida, permitiu que a colega decidisse o nome do personagem (linha 7). Ela optou novamente por um nome estrangeiro (Taylor) (linha 8).

Além disso, os alunos negociaram decisões referentes à personalidade (linhas 10-12), às características físicas (linhas 21-28) e, até mesmo, a preferências alimentares (linhas 30-31, 36-37) do personagem criado.

Em alguns momentos, durante o desenvolvimento dessa tarefa, os alunos se remeteram a tópicos discursivos de sua própria realidade, de sua vida (linhas 13-14, 31-35), o que possibilitou que compartilhassem informações pessoais, se conhecendo melhor e demonstrando maior motivação para interagir em inglês.

Os alunos também negociaram significados, buscando a ajuda do parceiro para o entendimento dos vocábulos que desconheciam (linhas 15-17, 18-19). Na linha 15, apesar de Carlos ser mais proficiente em inglês do que sua parceira, ele desconhecia um vocábulo que ela conhecia, portanto, Flavia nesse momento pode ser considerada como mais competente, experiente, em termos vygotskianos (Vygotsky, 1993; 1994), oferecendo andaime a seu parceiro (linha 16), para que juntos co-construíssem o significado de *playful* (linhas 16-17).

A aluna Elisa (questionário 3), afirmou que “alguns alunos acharam as tarefas que envolveram o jogo desestimulante, não motivadora”. É preciso enfatizar que essa aluna estava se referindo à primeira atividade desenvolvida com o jogo simulador, na aula 1, em que os alunos deveriam trabalhar com os personagens já programados e propostos pelo programa, para que conhecessem *The Sims* e se familiarizassem com os comandos.

No entanto, na aula 3, quando os alunos já estavam um pouco mais familiarizados, com os comandos do jogo, as interações orais (aluno-aluno) em inglês foram produtivas, na medida em que ocorreram tomadas de decisões conjuntas, intercâmbios sobre o que os personagens estavam fazendo, negociações de significados, tentativas de resolução de problemas, como pode ser visualizado abaixo:

Excerto 18:

(1) Carlos: what would you like to do’’

- (2) Flavia: dance
 (3) Carlos: dance'' (+) all right (+) ((risos)) come on (++) yeah (+++) I think he is
 (4) waiting for
 (5) Flavia: for dinner''
 (6) Carlos: no (+) for the lift (+) you know'' the lift'' can you see the lift''
 (7) Flavia: oh yes
 (8) Carlos: ok'' (+) now he is going (++) because he has to go to work (+) you see''
 (9) Flavia: yes (...)
 (10) Carlos: do you know graveyard''
 (11) Flavia: no ((Carlos pega o dicionário, procura a palavra e lê a definição))
 (12) Carlos: the grave is (+) when you die (+) something like this (+) the land (+) the
 (13) area that people are buried when they die
 (14) Flavia: ok
 (15) Carlos: an area of ground where people are buried, often next to a church (+) ok
 (16) (+) so he is going to die (+) something like this (+) because he is working now
 (17) (+) because people who work at night has some problems with health (+) (...)
 (18) let's follow the (+) Alexandra (++) oh (+) she is sleeping'' oh she is sleeping but
 (19) (+) ah:: (++) they sleep together (+) you see'' (+++) ah:: it's 5 am in the
 (20) morning (...)
 (21) Carlos: we could make him find another job (+) you see''
 (22) Flavia: yes
 (23) Carlos: because I don't think he likes his job
 (24) Flavia: he is looking for another job''
 (25) Carlos: yes (+) I think the salary (+) the wage is (+) is something is less than he
 (26) could earn (++) no ok'' no (+) let's find another job (++) they have to wake up
 (27) the child (+) yes''
 (28) Flavia: yes (+) because the man is arriving
 (aula 3)

No excerto 18, observa-se que os alunos Carlos e Flavia se mostraram motivados a interagir, o que pode ser notado pelo tamanho dos turnos de fala dos alunos (linhas 3-4, 6, 8, 12-13, 15-20), bem como pelo conteúdo, que não se restringiu a monossílabos ("yes", "no") ou imperativos ("do that", "click here"), como no início da primeira aula no L.

Os alunos pareciam se divertir, enquanto interagiam em inglês (linha 3). Além disso, negociaram decisões sobre como manipular as ações dos personagens para que obtivessem os resultados esperados (linhas 1-5, 21-28). Houve co-construção de significados entre os

aprendizes, já que Carlos perguntou a Flavia o significado de “graveyard” (linha 10); a aluna disse que desconhecia o vocábulo (linha 11); então Carlos compartilhou com a parceira o significado de “grave”. Em seguida, procurou o significado da palavra no dicionário e leu para a parceira (linha 15).

Nota-se que os alunos descreviam, com frequência, as ações dos personagens do simulador, ou o que fariam e de que maneira, para que obtivessem determinada reação do personagem (linhas 3-4, 8, 16, 18-19, 21-28). Por outro lado, quando criaram uma nova família, os turnos dos alunos não eram compostos predominantemente por descrições das ações dos personagens, mas negociações de decisão sobre como seriam os personagens (características físicas e de personalidade).

No excerto 19, correspondente a um trecho de uma entrevista informal feita aos alunos por PO, observam-se as visões de Carlos e Flavia em relação às tarefas propostas com o jogo simulador. É possível observar que ambos preferiram criar uma nova família (linhas 3, 4), à medida que puderam imaginar a família como gostariam que fosse (linha 6), dando suas opiniões, e possuindo maior controle sobre as ações do jogo (linha 7):

Excerto 19:

- (1) PO: what did you like most (+) creating a family or playing with a family already
 - (2) arranged”
 - (3) Carlos: creating a family is better
 - (4) Flavia: yes
 - (5) PO: why”
 - (6) Carlos: because you can make the family like you wanted
 - (7) Flavia: you can give your opinion (+) the other game some actions is not controlled
- (PO, entrevista informal, aula 3)

PO também relatou que, quando os alunos criaram uma família, a interação ocorreu de maneira diferente, já que estavam mais participativos:

em relação à segunda tarefa, na qual teriam que criar a própria família, eles se mostraram bem mais expansivos e participativos. Foram mantidos os mesmos pares, desta vez, porém, eles tinham várias metas a cumprir, tais como decidir quem seriam os membros da família, o sexo, os nomes, as características físicas e de personalidade, as roupas, as profissões e idades. O computador oferecia várias opções e os pares, interagindo entre si, buscavam as melhores combinações. Nesta segunda parte, eles realmente se mostraram mais entusiasmados do que na atividade com a família já existente. (PO, diário 3)

Ainda em relação ao jogo *The Sims*, seguem os depoimentos abaixo:

The Sims é um jogo interessante porque você faz o cotidiano da pessoa, né, você tá criando seu personagem, você é o diretor. Eu acho super interessante, eu posso usar a criatividade. (Pati, entrevista)

Teve um problema de eu não ter o controle total sobre o computador, às vezes o computador não me obedecia, sabe, os comandos que eu pedia pra fazer. Mas foi interessante montar a casa, colocar as mobílias, procurar. Tinha umas coisas que eu não sabia como se falava ou o que significava, tipo cinzeiro, daí eu tive que procurar. Depois aquela parte que a gente escolhia sobre o personagem, sua personalidade também foi legal, tem coisas que você aprende a treinar também. Eu achei interessante porque você podia ver, conversar com teu colega a respeito e depois decidir sobre os personagens principais. (Flavia, entrevista)

Portanto, quando propus que criassem uma família, segundo depoimentos, “eles realmente se mostraram mais entusiasmados do que na atividade com a família já existente”. Assim, os alunos sentiram-se mais motivados quando tiveram a oportunidade de utilizar a imaginação para criar algo, e não apenas trabalhar com algo pronto.

Por outro lado, era natural que os alunos interagissem de maneira mais produtiva na segunda tarefa citada, porque já conheciam os objetivos do jogo e dominavam seus comandos, não precisando se preocupar, portanto, com as dificuldades resultantes do semi-letramento eletrônico, pois alunos menos experientes já haviam compartilhado experiências, a respeito do jogo, com parceiros mais letrados eletronicamente, na tentativa de resolver os problemas surgidos nas situações com o simulador computadorizado.

Além disso, na tarefa que correspondeu à criação de personagens, além de os alunos estarem mais familiarizados com o jogo, e conhecendo novas “camadas” de letramento eletrônico, desempenhei melhor o meu papel de professora no L, já que expliquei os componentes da tarefa comunicativa (Nunan, 1989), principalmente os objetivos a serem alcançados, as atividades a serem desenvolvidas e o papel a ser desempenhado pelos alunos.

Isso não ocorreu na primeira tarefa proposta no L, já que os componentes foram menos controlados por mim, porque enquanto fornecia o insumo inicial, explicando a tarefa, os alunos já estavam olhando a tela do computador, tentando manipular o *mouse* e entender o jogo. Assim, pedi apenas que os alunos interagissem em inglês, manipulassem os personagens e agissem para que os mesmos não morressem e alcançassem a felicidade.

Portanto, os objetivos, as atividades e o papel dos alunos não foram bem explicados. Assim, os aprendizes, motivados com a novidade que representava a utilização do computador, especialmente de um jogo que simula a “vida real”, agiram muito com o *mouse*, mas, no primeiro momento, não decidiram em grupo, com frequência, o que iriam fazer, de que maneira, ou seja, agiram individualmente, ocorrendo interações monossilábicas, como “yes”, “no” ou ordens curtas, como “do that”, “don’t do that”.

Nesse sentido, os alunos foram indagados em entrevistas sobre como proporião a utilização do jogo *The Sims* a seus alunos. Seguem alguns depoimentos abaixo:

Talvez no L eu faria atividades mais curtas, para os alunos não ficarem tão folgados. Por exemplo, delimitaria assim, vocês têm tanto tempo pra fazer tal coisa. Aí o aluno sabe que ele tem que falar para o companheiro dele o que acha, decidir o que fazer, negociar e fazer. Talvez isso obrigasse, de uma certa maneira, o aluno a falar um pouco mais. Falo isso no caso do *The Sims*. Elaborar atividades que sejam mais curtas, por exemplo, vocês têm tanto tempo pra fazer um dia de vida do personagem, desenvolvendo tais e tais atividades. (Pati, entrevista)

Acho que ficava um pouco mais corrido porque acontecia alguma coisa, uma intervenção, então a gente só ia agindo. Às vezes acontecia um imprevisto no jogo que tinha que correr atrás e acabava não comunicando, a gente só falava: “faça isso”, “aquilo” e acabava não tendo muito desenvolvimento assim da fala. Acho que se fosse mais especificada a tarefa por parte do professor, por exemplo, faça a janta, escolha a profissão do casal etc teria sido melhor porque teria uma meta mesmo, aí você iria ta discutindo qual a melhor forma de chegar a essa meta. (José, entrevista)

Considero muito sensatas as críticas e sugestões dos alunos Pati e José, referentes à primeira tarefa com o jogo. Concordo que minhas instruções iniciais na primeira tarefa com *The Sims* deveriam ter delimitado o tempo e especificado algumas atividades. Isso teria ajudado os alunos a entenderem os comandos principais do simulador, bem como teria colaborado para que interagissem em inglês para cumprir as metas propostas.

De acordo com um estudo de Pellettieri (1996) sobre interação mediada pelo computador, visto em Warschauer (1998), a quantidade de negociação também é afetada pelo tipo da tarefa proposto. Tarefas *fechadas* (com apenas um resultado possível) encorajam mais a negociação

que tarefas abertas, e tarefas difíceis (com itens lexicais além do vocabulário da maioria dos alunos) exigem mais negociação que as fáceis.

Considero, portanto, que a primeira tarefa dos alunos com o jogo simulador possa ser classificada como *aberta*, e *difícil*. Assim, em um primeiro momento, eles não construíram interações produtivas (com negociação de decisões e de significados), limitando-se a agir com o *mouse*, e falar monossílabos. No entanto, isso foi se modificando com o decorrer da primeira aula; e uma das causas talvez seja a classificação da tarefa como *difícil*, devido ao semi-letramento dos alunos e o não conhecimento dos comandos do jogo *The Sims*, ocasionando a necessidade de construções interativas mais complexas.

A esse respeito, apresento o depoimento de Pati:

talvez o jogo *The Sims* tenha contribuído mais, depois que a gente soube jogar, porque no começo a gente não sabia como jogar. Teve aquele diálogo sobre como fazer as coisas, mas mesmo assim, nós íamos descobrindo, íamos clicando. Então, se a gente dominasse mais o jogo teríamos falado mais em inglês no início. (Pati, entrevista)

Era esperado que, em um primeiro momento, os aprendizes desconhecessem os comandos do jogo, no entanto, acredito que poderia ter apresentado o simulador, propondo atividades em que eles usassem cada comando separadamente. Isso não aconteceu porque quando os alunos clicaram o *mouse* e entraram no jogo, não prestaram mais atenção no insumo que eu estava oferecendo, e começaram a tentar jogar.

Esse episódio sugere que no momento em que os aprendizes “entraram” na realidade virtual, o ambiente do laboratório diferenciou-se da sala de aula e o meu controle, enquanto professora, tornou-se enfraquecido, frente à presença de um novo parceiro, ainda desconhecido,

mas que conseguiu a atenção dos alunos, que tentavam compreendê-lo, não prestando atenção no insumo oferecido por mim, que desempenhava o papel de professora.

De acordo com Nunan (1989), na proposta e desenvolvimento de atividades mais tradicionais, como exercícios repetitivos e outras atividades em que a forma é focalizada, o controle está geralmente com o professor, enquanto em simulações, interpretações e outras atividades desse gênero, o aprendiz tem maior controle, como aconteceu com o jogo *The Sims*.

Cris relata, a seguir, um pouco de sua experiência com o computador e a perspectiva de que o computador pode colaborar para um aprendizado mais autônomo:

eu mexo bastante no computador e consigo interagir, gosto de estudar, gosto de procurar informações novas né e eu entro em vários sites pra procurar figuras, programas. É por isso que eu gosto. Eu acho que é interessante ensinar o aluno utilizando o computador e eu acredito que funciona porque pode proporcionar um estudo mais autônomo do aluno (...) o computador dá um direcionamento mais autônomo pro aluno, eu acho que na sala de aula o professor fala mais porque tem que expor mais o material e se expor mais também. O aluno é bem mais independente no L. (Cris, entrevista)

A seguir, cito novamente o depoimento de Elisa, que possuía poucas “camadas” de letramento eletrônico, e utilizava o computador apenas como editor de textos, sobre a primeira experiência com o jogo *The Sims*:

as aulas nas quais foram utilizados os computadores poderiam ser vistas como uma grande oportunidade de interação. No entanto, no início, não foi o que aconteceu, já que muitos alunos não conseguiram manusear o jogo e outros acharam tal atividade desestimulante. (...) (Elisa, questionário 3)

No início de seu depoimento, Elisa afirmou que as aulas no L “poderiam ser vistas como uma grande oportunidade de interação”. Portanto, ela reconheceu que os alunos poderiam desenvolver tarefas, resolver problemas, lidar com situações similares à vida cotidiana. Os personagens do jogo, por exemplo, tinham que conseguir emprego, dinheiro, lazer, família, amigos para que vivessem felizes. Por isso, a aprendiz considerou as aulas que envolveram o jogo dessa maneira.

Além disso, propus que os alunos planejassem em grupos (pares ou trios) as ações a serem realizadas. Dessa maneira, em pequenos grupos, cada aluno teria mais oportunidade de conquistar o turno e alternar papéis de falante/ouvinte primário, já que, segundo Nunan (1989), pares desenvolvendo atividades, como de intercâmbio de informações, por exemplo, parece ser particularmente apropriado para estimular o uso de linguagem interativa.

Na seqüência do depoimento, Elisa afirmou que, no início, os alunos não interagiram como era esperado porque “muitos alunos não conseguiram manusear o jogo e outros acharam tal atividade desestimulante”. Como já foi dito, esse trecho refere-se ao início da primeira aula em que o jogo foi utilizado no L e a maioria dos alunos ainda não conhecia seus comandos. Assim, os grupos tentavam manipulá-lo, resolvendo possíveis problemas com o parceiro ou solicitando a minha presença para esclarecimento de dúvidas, como se verifica nos excertos 20 e 21, a seguir:

Excerto 20:

- (1) Carlos: oh (+) she is (+++) something is wrong
- (2) Flavia: oh
- (3) Carlos: she is going to sleep
- (4) Flavia: ((risos))

- (5) Carlos: you see'' we have to (incompreensível) now she is going to take a bath
 (6) (...) going up ok''
 (7) Flavia: I don't understand what is going on
 (8) Carlos: she is making (incompreensível) you see'' she is (incompreensível) I
 (9) think we lost the person (+) we lost the person you see'' another thing was
 (10) cooked
 (11) Flavia: yes (..)
 (aula 3)

No excerto 20, percebe-se que os alunos Carlos e Flavia estavam tentando entender os comandos do jogo para manipular os personagens e decidir as ações a serem efetuadas (linhas 1, 7, 8-10).

Excerto 21:

- (1) Elisa: how can we go upstairs'' ((olhando para P))
 (2) Ju: here ((tocando na tela))
 (3) P: try to click on the stairs
 (aula 3)

Verifica-se, no excerto 21, que os aprendizes solicitaram minha presença (estrutura 3A), ratificando-me como falante primária quando necessitaram esclarecer dúvidas a respeito do jogo simulador (linha 1). Percebe-se que as interações construídas nos dois excertos citados (20 e 21) já não apresentam apenas monossílabos ou ordens curtas, mas um segundo momento de contato com o jogo, em que os aprendizes ainda tentavam entender o funcionamento dele, como conduzir as ações, a vida dos personagens, os objetos da casa etc, contando com a ajuda de seu parceiro ou da professora.

Por outro lado, a preferência dos alunos, pelo jogo simulador ou pelo desenvolvimento de pesquisas na internet, também parece ter colaborado para que interagissem com maior ou menor frequência com seus parceiros, como pode ser lido em alguns depoimentos:

minha interação é maior com o jogo *The Sims*. Sinto-me como se fosse o personagem que estou jogando e acabo falando com o computador. Também gosto de lidar com sites, mas não tenho paciência de pesquisar, o que faz com que eu crie um “bloqueio”, acabo não conversando tanto. (Carol, entrevista)

No trecho da entrevista feita com Carol, observa-se que a aluna acredita ter interagido mais quando trabalhou com o jogo simulador porque se sentiu como “se fosse o personagem do jogo”; já quando trabalhou com sites da internet não teve “paciência para pesquisar”, o que ocasionou “um bloqueio” e ela não interagiu tanto como quando utilizou o jogo simulador.

Isso sugere que o computador tornou-se um parceiro interativo, no momento em que essa aluna estava lidando com o jogo simulador, com uma realidade virtual semelhante à “vida real”. Nesses momentos, Carol esquecia-se de que o computador era uma máquina pré-programada e conversava com ele, como se estivesse conversando com um colega de classe. Episódios como o relatado pela aluna, são muito importantes para que os alunos se sintam motivados a interagir em inglês, atuando em uma realidade muito próxima à “vida real”, que pode ser vista com movimentos, cores, personagens, situações do cotidiano, problemas a serem resolvidos, situações engraçadas etc, o que diferencia o laboratório da sala de aula, onde apenas a imaginação dos alunos poderia simular tais situações.

Outros alunos, como Carlos e Paula, afirmaram que as tarefas propostas com a utilização da internet foram importantes porque poderiam ajudá-los em sua prática docente. Tais informações foram coletadas por PO em entrevistas informais, e encontram-se presentes em um trecho de seu diário 9:

Carlos disse que prefere desenvolver atividades na internet nas quais possam criar e usar com seus alunos posteriormente. Paula disse que gostou muito de criar o projeto, pois era uma coisa palpável que poderia ter uma utilidade em suas futuras aulas. (PO, diário 9)

Pati corrobora a visão de Carlos, citada acima, já que afirmou que as atividades com pesquisas na internet corresponderam a experiências reais, ou seja, mais próximas à “vida real”:

o desenvolvimento do projeto foi interessante porque você sabe que a sala de aula é um ambiente formal, e quando você tá na internet é uma experiência bem real, a gente pensa: olha, qualquer dia eu posso aproveitar isso, é mais próximo da realidade. (Pati, entrevista)

Apresento, a seguir, alguns depoimentos dos alunos, contendo expectativas em relação à utilização do computador com seus alunos, quando estiverem desempenhando o papel de professor:

eu gostei da pesquisa e planejamento de uma viagem e depois preparar uma aula. Eu gostei porque adoro desempenhar o papel do professor, eu gostei. Acessar *sites* sobre outros países, achei interessante e eu faria também com meus alunos. (Augusta, entrevista)

eu usaria, o jogo principalmente, com meus alunos, por causa do adolescente que gosta. Eu usaria sem dúvida com meus alunos porque eu acho que essa geração gosta muito de computador, mexe, sabe, entende. Eu acho que isso motiva, principalmente essa questão do inglês porque há um interesse hoje do adolescente aprender o inglês, por conta do computador também. Então eles se interessam pelas palavras que estão lá, que aparecem, eles querem saber os significados. Então daria pra fazer um trabalho interessante. (Paula, entrevista)

eu usaria esse tipo de jogo com meus alunos, aliás eu já uso um jogo, só que, como eles estão em um nível lingüístico inferior que a nossa sala, não

dá pra ter uma interação oral tão grande. Eu nunca usei a internet com meus alunos, mas acho que depois desse módulo, daria para tentar propor algo parecido com o uso da internet. Por exemplo, eu sei que meus alunos utilizam a internet no dia-a-dia então, eu poderia pedir para me dizerem quais são os *sites* que mais gostam, porquê e planejar uma atividade. (Pati, entrevista)

acredito que pra essa nova geração, que adora computador, jogos como esse poderiam contribuir muito para o desenvolvimento da parte oral em inglês. Eu usaria com os meus alunos, principalmente com turmas de jovens por volta dos quinze anos, porque eles são loucos por causa de computador e um jogo assim chama a atenção, motiva e desenvolve tudo, até a coordenação motora. A pesquisa na internet foi importante pra gente aprender a pegar materiais, pra quando agente se tornar professores, pra planejar, pra pesquisar, eu acho que é interessante porque você não tem aquela limitação do livro didático, aquele material que já existe ali. A internet é muito dinâmica, todo dia tem programação nova e sempre tem uma informação que o seu aluno não conhece ainda ou então que vai causar uma curiosidade grande nele assim de mexer. Dá pra ser muito trabalhado, tem muita coisa. (Cris, entrevista)

Essas perspectivas quanto à proposta de utilização dos computadores de maneiras diferentes sugerem que um curso de ILE, para alunos de Licenciatura em Letras, deve propor tarefas diversificadas, utilizando o computador de várias maneiras, objetivando, em um primeiro momento identificar, e posteriormente, contemplar as preferências, objetivos e necessidades dos alunos, bem como, colaborar para que se sintam capazes de utilizar novas tecnologias, como um jogo simulador computadorizado ou pesquisas em *sites* da internet, em sua prática docente. Além disso, sugiro que o laboratório não substitua as aulas na sala de aula, mas aconteçam de modo complementar.

A aluna parece concordar com a utilização complementar dos dois contextos, como se verifica, a seguir:

a sala de aula é uma coisa que a gente sempre tem, é uma coisa convencional e o L é diferente, é um contexto alternativo, pra gente usar um vocabulário diferente, até imaginar circunstâncias que na sala de aula tem mais dificuldade do professor trazer, por exemplo, *The Sims*, a gente vê todo o cotidiano deles e pergunta, como é que fala isso, como pergunta tal coisa, pra sugerir mesmo pro companheiro, decidir o que fazer. Eu acho que dá pra equilibrar os dois, os dois são bons. (Pati, entrevista)

Nesse sentido, apresento a perspectiva de José:

todos os materiais usados foram importantes, mas o computador pode ser visto como um aliado, porque hoje em dia todo mundo tem que saber mexer com o computador. Então você tá aliando o conhecimento de língua com o de computador, né. Agora eu acho que pra motivar, você precisa aprender a mexer. As atividades (sala de aula), são importantes também, mas eu acho que é mais tradicional. Tem aquela coisa da salinha, do papelzinho. Alguns alunos, que são mais tradicionais, gostam. Mas geralmente a gente acaba falando ah aquela coisa de sempre. Acho que tem que mesclar os dois. Antes nós só tínhamos o hábito ali na sala. (José, entrevista)

Para que fosse possível avaliar o envolvimento dos alunos com as tarefas desenvolvidas no L, observando se negociaram decisões e enfatizaram o conteúdo da comunicação e não apenas a forma, a estrutura lingüística, os turnos de fala aluno-aluno foram classificados em quatro categorias (1. forma, 2. conteúdo, 3. desenvolvimento da tarefa, 4. tecnologia), subdivididas em funções comunicativas, expostas na tabela 10:

Tabela 10: Turnos de fala dos alunos

1. falas relacionadas à forma, dúvidas lingüísticas;
2. falas relacionadas ao conteúdo, ao tema das tarefas;
3. desenvolvimento da tarefa;
3.1. questionamentos sobre como desenvolver a tarefa;
3.2. falas sobre o tempo estipulado para o desenvolvimento da tarefa;
3.3. negociação de decisões;
4. tecnologia;
4.1. dúvidas tecnológicas (sobre o computador, o jogo, a internet);
4.2. reclamações sobre o computador, a internet ou o jogo;
4.3. falas com o computador ou os personagens do jogo.

Cinco trechos de interações aluno-aluno ocorridas no L, que apresentaram boa qualidade sonora nas gravações em áudio, foram transcritos e analisados. Para essa análise, foram selecionados em torno de sessenta turnos iniciais de cada tarefa. Cada trecho pertencia às interações construídas durante o desenvolvimento das tarefas comunicativas 2 e 3, que utilizaram o jogo simulador e 1, 2 e 3, relacionadas a *sites* da internet, descritas anteriormente neste capítulo.

A tarefa proposta na aula 1, que correspondeu a interações monossilábicas, quando os alunos estavam começando a aprender os comandos do jogo, não foi analisada, porque essa aula não foi gravada.

Classifiquei os turnos dos alunos, de acordo com as funções definidas acima, para que fosse possível quantificar as ocorrências. O resultado obtido aparece na tabela 11, a seguir:

Tabela 11: Interações aluno-aluno

Total de turnos investigados em 5 tarefas (aluno-aluno)	304	100%
Negociações de decisão	124	40,8%
Falas relacionadas ao conteúdo da comunicação	105	34,5%
Dúvidas tecnológicas (sobre o computador, o jogo, a internet)	32	10,5%
Questionamentos sobre como desenvolver a tarefa	20	6,7%
Falas relacionadas à forma, dúvidas lingüísticas	08	2,6%
Reclamações sobre o computador, a internet, o jogo	08	2,6%
Falas dos alunos com o computador ou com os personagens do jogo	05	1,6%
Falas sobre o tempo estipulado para o desenvolvimento da tarefa	02	0,7%

Como pôde ser verificado na tabela acima, a maioria dos turnos de fala dos alunos focalizou o conteúdo da comunicação (34,5%), enquanto (2,6%) correspondeu a falas relacionadas à forma, a dúvidas lingüísticas, principalmente referentes ao insumo oferecido pelo jogo, pelos *sites*.

Esses dados corroboram a perspectiva de Nunan (1989) ao definir tarefa comunicativa como o trabalho de sala de aula que, representando um ato comunicativo e tendo sentido completo, envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, priorizando o conteúdo sobre a forma.

Por outro lado, 40,8% dos turnos analisados corresponderam à negociação de decisões, como afirmou Carlos, no depoimento a seguir:

no L, estamos negociando nossas decisões o tempo todo. Eu procuro ser flexível e deixar que meu parceiro tome suas próprias decisões. (Carlos, entrevista)

Os alunos negociaram decisões sobre as ações a ser efetuadas, o que sugere que eles conseguiram solucionar os problemas surgidos, interagindo em inglês.

Os dados também sugerem que os alunos estavam interessados nas tarefas propostas, já que quase metade dos turnos dos mesmos (40,8%) estava relacionada à negociação de decisões e 34,5%, ao conteúdo.

A perspectiva de Flavia, apresentada abaixo, corrobora essa afirmação:

a pesquisa na internet foi muito interessante porque é uma coisa que tá sempre nos nossos sonhos, essa questão de viajar, de fazer uma viagem (para outro país onde a língua nativa seja o inglês). Então eu acho que pra mim foi bem ao encontro do que eu pretendo. Eu penso assim, ah o dia que eu tiver dinheiro, eu vou viajar, vou estudar sobre os lugares que eu vou. Não deu pra pesquisar tanto quanto nós gostaríamos, não deu pra aprofundar por conta do tempo, mas eu achei que foi uma atividade super legal e bastante real, pode vir a acontecer no futuro. Nós pensamos num lugar que nós gostamos e pretendemos conhecer, de fato. (Flavia, entrevista)

Durante a negociação de decisões, a persuasão, característica presente em interações interpessoais em situações do cotidiano, também estava presente, como se observa no excerto 22, o trecho de uma interação ocorrida entre Pati e Carol:

Excerto 22:

- (1) Pati: where are we going''
- (2) Carol: I think New Zealand is a good idea
- (3) Pati: uh...
- (4) Carol: or you want to go to the States'' ((risos das duas porque havia acontecido o atentado em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos))
- (5) Pati: New Zealand (++) I want to go to New Zealand
- (6) Carol: yeah (+) and it's cheaper
- (7) Pati: of course it's cheaper
- (8) Carol: this ((está procurando um site))

- (10) Pati: let's find a hotel
 (11) Carol: first the city (+) let's plan
 (12) Pati: ((risos)) but we only have twenty reais
 (13) Carol: we don't have dollars or (++) first we are going to take the bus to São
 (14) Paulo and the subway to the airport because everything is so expensive
 (15) Pati: yeah
 (16) Carol: are we going to spend only a month''
 (17) Pati: ONLY''
 (aula 9)

Verifica-se, nesse trecho, que Carol persuadiu sua parceira a concordar com suas decisões a respeito do planejamento de uma viagem ao exterior (linhas 2-6, 13-15). Carol, na maioria das vezes, utilizou turnos mais longos que os de Pati (linhas 2, 4-5, 13-14, 16) e conseguiu persuadir a parceira a fazer o que planejou.

Isso pode ser visto, por exemplo, na linha 2, em que Carol disse que considerava a Nova Zelândia uma boa idéia. No entanto, na linha 3, Pati parece discordar da opinião da parceira, mostrando-se indecisa. Nesse momento, Carol faz uma brincadeira, introduzindo os Estados Unidos como única alternativa se não optarem pela Nova Zelândia (linha 4). Como essa aula foi ministrada logo após o atentado terrorista ocorrido em Nova York em 11 de setembro, a introdução desse tópico revelou-se um bom argumento da aluna Carol, que, dessa maneira, conseguiu convencer a parceira a planejar a viagem para Nova Zelândia.

Assim, esse excerto sugere que Carol conseguiu persuadir a parceira em relação às decisões a serem tomadas, como acontece freqüentemente em interações interpessoais da “vida real”, em situações fora da sala de aula.

Na linha 10, por exemplo, Pati sugeriu que localizassem um hotel nos *sites* da internet, no entanto, Carol afirmou que em primeiro lugar iriam decidir a cidade (linha 11). Pati, por sua vez, não contra-argumentou, mas brincou, dizendo que tinham apenas 20 reais (linha 12). Na

seqüência desse trecho, nas linhas 13-14, Carol apresentou um pequeno roteiro de como chegariam ao aeroporto e Pati concordou com a parceira (linha 15).

Retomando a tabela 11, encontram-se dados relevantes como 10,5% dos turnos investigados corresponderem a dúvidas tecnológicas. Isso comprova que os alunos eram semi-letrados eletronicamente e tentaram solucionar os problemas relativos ao computador (jogo/internet), desenvolver algumas “camadas” do letramento eletrônico com parceiros mais experientes.

Além disso, 6,7% dos turnos analisados referiram-se a questionamentos sobre como desenvolver a tarefa. Isso parece relacionar-se com o fato de as atividades não terem sido propostas de maneira que ficasse claro aos alunos o que deveriam fazer, devido à minha inexperiência no L. Por outro lado, esse dado confirma o fato de os alunos estarem trabalhando com cenários (Nunan, 1989) novos como o ambiente da realidade simulada do jogo e o ambiente do ciberespaço, o que pode ter colaborado para a desatenção dos alunos às minhas instruções, ao insumo oferecido por mim, e conseqüentemente, precisassem, mais tarde, solucionar dúvidas relacionadas ao desenvolvimento das tarefas com seus parceiros.

Esse dado também indica que o professor foi esquecido nesses momentos, pois os parceiros estavam atuando como colaboradores para as soluções dos problemas surgidos durante o desenvolvimento das tarefas.

Um resultado interessante relativo aos turnos de fala, analisados na tabela 11, é 1,6% referir-se à fala dos alunos com o computador, com os *sites* e com os personagens do jogo. Isso comprova que o computador tornou-se um parceiro dos alunos durante o desenvolvimento das tarefas, já que, nesses momentos, os aprendizes perguntavam ao computador como fazer algo;

reclamavam; agradeciam; elogiavam; pediam que o computador trabalhasse mais rapidamente; pediam que parasse de fazer algo, como nos exemplos a seguir:

Excerto 23:

- (1) Carol: everybody chose England (++) Australia is also interesting (++) I don't want
 - (2) to go to the States (+) let's go to Australia (risos)
 - (3) ((Carol fala com o computador)) Carol: come on
 - (4) Pati: we are supposed to show some pictures of the country (...)
- (aula 09)

No excerto 23, Carol atua como falante primária, ratificando o computador como ouvinte, personificando-o, reclamando da demora ao acesso das informações (linha 3).

Excerto 24:

- (1) ((Carlos fala com o *site*)) Carlos: stop it (+) let's try again (++) look (+) it's not about
 - (2) London (++) it's about Madrid (...)
- (aula 09)

No excerto 24, observa-se que Carlos tenta dialogar com o computador como se fosse um colega de classe, um parceiro, pedindo para parar, para tentar novamente, e indicando a cidade certa (linhas 1-2).

Alguns fatores colaboraram para que os alunos não se envolvessem tanto com as tarefas e não demonstrassem motivação para interagir na língua-alvo. Os turnos (2,6%) relacionados a reclamações sobre o computador comprovam essa afirmação.

O tempo de espera para acessar as informações de alguns *sites*, por exemplo, foi um fator que desmotivou alguns alunos ao desenvolvimento de tarefas utilizando a internet. Isso se tornou

relevante porque 0,7% dos turnos analisados referiu-se à preocupação dos alunos quanto ao tempo estipulado para o desenvolvimento da tarefa.

Esse problema está presente em um trecho do meu diário 9:

o maior problema dessa aula talvez tenha sido a demora ao acesso das informações contidas nos sites selecionados. (...) (P, diário 9)

Esse fator também se encontra nas falas dos alunos, conforme se verifica abaixo, por meio do excerto 25 (linha 1):

Excerto 25:

- (1) Carlos: the computer is very very slow (+) and I'm afraid we won't have time
- (2) P: this is a problem, because (...)
- (aula 9)

No entanto, por meio do próximo excerto, é possível observar que, embora Carlos tivesse reclamado de que o acesso à internet estava lento (linha 2 – “oh it's too slow (+) it's impossible”), nas linhas (2-4), afirmou que tiveram tempo para encontrar informações interessantes e as descreveu nas linhas seguintes (linhas 2-4, 6, 8).

Excerto 26:

- (1) P: how is your work''
- (2) Carlos: oh it's too slow (+) it's impossible (+) but we had time to find some
- (3) interesting things (+) if you want to travel by train in Scotland (+) how much
- (4) money you will need
- (5) P: how much''
- (6) Carlos: more than four hundred
- (7) P: yes''
- (8) Carlos: yes, but for a whole month
- (aula 9)

Além da demora ao acesso das informações na internet, outro aspecto a ser considerado, de acordo com Moran (2001), é o fato de alguns alunos terem demonstrado impaciência com a mudança de um endereço eletrônico a outro, sentindo-se desmotivados ou até mesmo ansiosos, como pode ser lido no depoimento de Carol:

a proposta de desenvolvimento do projeto, da pesquisa na internet parecia interessante no começo, aí você vai pesquisar, o computador é muito lento, aí você começa a se irritar. Eu acho a internet complicada de lidar porque você consegue tudo superficial e não consegue se aprofundar em nada. Você vai abrindo página, aí não tem aquilo que você quer, aí você abre outra e também não tem, aí você perde uma hora pesquisando. (...) (Carol, entrevista)

No seu depoimento, Carol enfatiza o longo tempo necessário à pesquisa realizada na internet, o que a deixava ansiosa. Isso também se relaciona com o tempo estipulado por mim, e posteriormente negociado com os alunos, para que as tarefas fossem desenvolvidas e apresentadas. Acredito que poderia ter enfatizado melhor as atividades propostas e preparado os alunos, antes do início da tarefa, para a pesquisa na internet. Talvez, assim, a ansiedade e o grau de exigência de Carol, consigo mesma, tivessem diminuído, possibilitando-lhe que apreciasse mais tal tarefa. Por outro lado, agi dessa maneira, porque pretendia não interferir num primeiro momento no letramento eletrônico dos alunos, possibilitando que os colegas mais letrados colaborassem para reduzir a ansiedade e frustração de seus parceiros (função cinco do andaime) (Wood et al., 1976).

O relato de Carol corrobora a perspectiva de Buzato (2001, p.145) que consiste no seguinte:

o semi-letrado eletrônico vê o ambiente cibernético como imprevisível e, muitas vezes, perigoso ou traiçoeiro e que essa visão gera ansiedade e favorece a instalação de uma sensação de impotência frente à máquina, mesmo em pessoas habituadas à aprendizagem independente.

Quanto à qualidade das informações extraídas dos *sites*, havia explicado aos alunos que parte da tarefa seria selecionar e decidir em pares ou trios as informações relevantes aos seus objetivos e contextos, como pode ser verificado a seguir:

Excerto 27:

- (1) Carol: I think the problem is to search on the net ((risos))
 - (2) P: yes, it's too slow here''
 - (3) Carol: yes
 - (4) P: because it's one line and everybody is working on the same sites but (+++) if it
 - (5) was (++) ãh:: (+) if it were faster, would it still be a problem''
 - (6) Carol: I don't know (+) I think we don't have time because we don't know what
 - (7) to search (+++) and there are many sites, so it's difficult, (++) and then (+) you
 - (8) open a page and there isn't the information you want, then (+) you close and open
 - (9) another page and you don't find it
 - (10) P: first, you had to decide the country and then, the cities or only one city (+)
 - (11) because if you choose only the country it will take a long time to search (++)
 - (12) then, the info you get depends on the city you will search (++) bigger cities,
 - (13) more famous cities are easier to get lots of good information, a small city is a bit
 - (14) more difficult, but possible
 - (15) Carol: yes
- (aula 10)

No excerto acima, entrevistei Carol, durante a aula 10, para saber quais os possíveis problemas encontrados durante o desenvolvimento da tarefa envolvendo a internet. Essa aluna afirmou que não tiveram tempo para desenvolver as atividades por não saber o que pesquisar, já que havia muitos sites e era difícil “abrir e fechar” tantas páginas, procurando as informações desejadas (linhas 6-9).

Então, eu a instruí que os alunos precisavam decidir o país e as cidades antes de começar a pesquisa, e que as informações encontradas dependeriam de tal decisão, já que cidades grandes e famosas facilitariam a aquisição de boas informações; enquanto cidades menores ocasionariam um pouco de dificuldade, embora também fosse possível (linhas 10-15).

No entanto, minhas instruções foram muito “abertas”, genéricas. Acredito que aquele fosse o momento de atuar como par mais experiente eletronicamente, oferecendo andaimes, conforme em Wood et al. (1976):

- Atrair a atenção da aluna;
- Simplificar a tarefa;
- Mantê-la motivada e em busca do objetivo;
- Destacar traços relevantes;
- Reduzir a ansiedade e frustração frente a obstáculos;
- Modelar uma forma de ação ou completar a ação da aluna.

No entanto, naquele momento, faltou experiência pedagógica em minha atuação como docente no L, ao esperar apenas que outros alunos mais experientes eletronicamente, como Carlos e Cris, por exemplo, fossem construir tais andaimes.

Além disso, a grande quantidade de informações presentes na internet, usualmente entendida como vantagem, também pode ser caracterizada como caótica e sem ordem lógica, fazendo com que o usuário (aluno), se perca ao pesquisar as informações necessárias (Gasperetti, 2001).

Ao utilizar a internet, o aluno precisa ter senso crítico, saber o que está procurando, para não perder muito tempo explorando *sites* sem encontrar com objetividade as informações

necessárias ao desenvolvimento do projeto. Ademais, o aluno deve ter objetividade para discernir o que é relevante, pertinente entre as informações obtidas (Behrens, 2001).

Os alunos utilizaram a internet como fonte de informação. Alguns *sites* foram propostos por mim e outros foram escolhidos pelos aprendizes. Além disso, algumas páginas eletrônicas os levaram a outras por meio de *links* presentes nos hipertextos, além dos *sites* sugeridos em endereços de busca, como www.google.com.

De acordo com Warschauer (2000), na era impressa, ler era uma tentativa de entender o significado do texto, a mensagem de um autor. Na era *on-line* ler significa interpretar informações e criar conhecimentos de uma variedade de fontes. Portanto, leitura *on-line* e habilidades de pesquisa incluem selecionar as questões certas, escolher as ferramentas adequadas, encontrar, arquivar, salvar, interpretar, usar e citar informações. Assim, para a pesquisa *on-line*, o ato da leitura não pode acontecer sem que decisões críticas sejam tomadas a cada etapa do processo, como “navegar” para baixo em uma página ou entrar em um *link* ou ainda tentar um *link* externo ou desistir de uma página e conduzir uma nova pesquisa.

A respeito da pesquisa *on-line*, trago o depoimento de Carlos:

procuro explorar ao máximo os *links* das páginas que visito. Em geral, as informações disponíveis e o meu conhecimento de mundo ajudam a resolver a maior parte das dúvidas de vocabulário. Entretanto, quando não conheço uma palavra, procuro dicionários *on-line*. Quando interajo com um parceiro, eu geralmente controlo o *mouse*, mas sempre peço a opinião do meu colega, pois acho que a decisão deve ser em conjunto. (Carlos, questionário 3)

Além disso, como pode ser observado no excerto 28, alguns problemas como *sites* indisponíveis na internet ou impossíveis de se conectar durante as aulas, devido ao longo tempo de espera para acesso às informações, desmotivaram alguns alunos (linhas 2, 6, 7):

Excerto 28:

- (1) P: well, how did you like your experience''
 - (2) Pati: it was terrible
 - (3) P: terrible'' why''
 - (4) Carol: because the computer
 - (5) P: why was that''
 - (6) Carol. Because the computer was really slow
 - (7) P: oh:: today all the computers you tried to work didn't work
 - (8) Carol e Pati: yes
- (aula 11)

Quanto à lentidão, professores que trabalham em laboratórios de multimídia que possuem acesso ao *Speedy*, por exemplo, geralmente não enfrentam esse problema.

Uma sugestão para contornar a demora ao acesso a *sites* de interesse seria cada grupo trabalhar com um tema ou uma atividade diferente e o professor fornecer a cada grupo uma lista diferente de *sites*, verificados pouco tempo antes da aula para saber se ainda continuam *on-line*. Assim, os alunos não “congestionariam” o mesmo *site*.

Nas aulas no L, apesar de ter fornecido aos alunos uma lista de *sites*, não eram específicos a cada grupo. Todos receberam a mesma lista e a maioria deles optou por trabalhar com *sites* de busca, o que dificultou um pouco a pesquisa, não apenas pela demora ocasionada porque os alunos estavam utilizando os mesmos *sites*, mas pelo semi-letramento dos alunos, o que dificultou as pesquisas, aumentando sua ansiedade e frustração.

No entanto, com o decorrer das atividades relacionadas a pesquisas na internet, os aprendizes, enquanto aguardavam as informações dos *sites*, ficaram negociando decisões, discutindo as próximas ações e as informações já encontradas.

A outros professores semi-letrados, sugiro que entreguem um roteiro contendo as etapas das atividades para que, caso os *sites* estejam lentos, os alunos possam discutir o que precisarão fazer, enquanto aguardam.

Além disso, o professor letrado eletronicamente pode trabalhar com uma página na internet construída por ele, que já contenha diversas informações necessárias aos alunos. Assim, caso outros *sites* estejam lentos, os alunos podem acessar essa página. Quando os aprendizes tiverem desenvolvido o letramento eletrônico, podem ajudar o professor na construção de uma página semelhante.

Por meio do excerto 29, é possível perceber que algumas vezes os alunos conseguiam acessar o *site*, mas não tinham tempo de explorá-lo (linha 6):

Excerto 29:

- (1) P: well what about you'' ((olha para Pati)) you have found something about
 - (2) Matrix, would you like to tell us about it''
 - (3) José: Matrix'' ((José se mexe na cadeira e olha para Pati interessado))
 - (4) Pati: no
 - (5) P: no''
 - (6) Pati: just the website
 - (7) P: just the website''
 - (8) Pati: yes
- (aula 11)

No excerto 30, vê-se que a quantidade de informações disponíveis nos sites sugeridos, em um primeiro momento, pareceu um empecilho para o desenvolvimento das tarefas, já que os

alunos copiavam as informações manualmente para, mais tarde, selecionarem o que lhes interessasse (linhas 1). No entanto, por meio da execução de andaime 6, José modelou a ação para sua parceira, mostrando como selecionar, copiar e salvar um texto da internet em um arquivo em disquete (linhas 6-7).

Excerto 30:

- (1) (...) Flavia: let's copy ((referindo-se à escrita manual))
 - (2) José: but there are so many things ((José seleciona o trecho do texto que
 - (3) escolheram, clica editar e depois copiar, abre um outro arquivo e transfere o
 - (4) trecho do texto))
 - (5) Flavia: I don't know how to copy a text, you select, and copy and just this''
 - (6) ((José repete o procedimento para Flavia aprender como copiar um texto usando
 - (7) o micro))
 - (8) José: just this (...)
- (aula 11)

Portanto, percebe-se que houve intercâmbios significativos entre os alunos no momento em que José ensinou Flavia como selecionar e copiar um texto de um *site* da internet (linhas 5-8). Observa-se, nas linhas 6-8, que José executa as funções de andaime que consistem em simplificar a tarefa (função 2) e modelar uma forma de ação (função 6) para sua parceira.

Segundo Elisa, as atividades relacionadas a pesquisas na internet contribuíram para que interagisse com seu parceiro, negociando decisões, definindo o que seria mais importante para a tarefa. Tal perspectiva pode ser lida a seguir em um trecho do questionário 3:

nas atividades de pesquisa na internet, penso que contribuí bastante na interação com minha parceira. Tomamos decisões em grupo sobre o que seria mais importante para a pesquisa. (Elisa, questionário 3)

Em um trecho do meu diário 9, encontra-se uma descrição¹⁵ das interações entre Elisa e sua parceira Flavia:

Elisa e Flavia conversaram, tomaram decisões em conjunto. Elisa anotou as informações mais importantes em seu caderno, leram o que estava na tela uma para a outra, chegaram bem próximo à tela. Elas alternaram quem digitava ou clicava o *mouse*. (diário 9 de P)

De acordo com o depoimento da aluna Paula, as tarefas que solicitaram pesquisas na internet, envolvendo o planejamento de uma viagem ao exterior, bem como a busca de trabalho em outro país durante as férias de verão, colaboraram para o envolvimento e motivação dos aprendizes, porque possibilitaram que descobrissem informações novas sobre temas de seu interesse, contextualizando-as e transformando-as em conhecimento, para que, posteriormente, pudessem discutir com todos os alunos, reunidos em um único grupo:

a atividade sobre viagem e depois sobre o trabalho foi muito legal, pois descobri muitas coisas e depois tivemos a oportunidade de discutir com a sala. (Paula, questionário 3)

A seguir, será apresentada a transcrição de uma interação ocorrida entre Elisa, Paula e eu, durante o desenvolvimento da tarefa que envolveu uma pesquisa e um planejamento de trabalho em outro país durante as férias, citada por Paula no questionário 3:

Excerto 31:

(1) P: what about your work'' ((pergunta à Elisa))

¹⁵ O momento interacional entre Elisa e Flavia não pôde ser transcrito devido à falta de qualidade da gravação em áudio. A gravação em vídeo focalizou esse grupo apenas quando Elisa e Flavia estavam interagindo comigo.

- (2) Elisa: we looked some information about summer job (+) and (++) we decided to
 (3) (+) go to a camp in South Korea
 (4) Paula: in South Korea
 (5) Elisa: yes to take care of children (++) to teach English (+) and no experience is
 (6) necessary about the activities because the course we decided to go there (++) we
 (7) are going to be trained I think ((olha para Paula)) thirty days’’
 (8) Paula: yes
 (9) Elisa: we are going to be trained to work with the kids
 (10) P: and how old are the children (++) do you know’’
 (11) Elisa: I suppose we’ll work with
 (12) Paula: young children
 (13) Elisa: yes
 (14) Elisa: we are not going to get a salary but we have to
 (15) Paula: we will not receive money (++) only the accommodation and food
 (16) Elisa: all our expenses are going to be paid but we are not going to receive a
 (17) salary during the four weeks in the camp
 (18) P: you wouldn’t earn any money, a salary (+) but (++) you would get good
 (19) experience yeah’’
 (20) Elisa: yes
 (21) Paula: yes (+) we decided to stay there ãh:: for one year but (++) ãh:: then we
 (22) would save money (...)
 (aula 11)

No excerto 31, Elisa e Paula interagiram comigo sobre a pesquisa que tinham feito na internet, com o intuito de “conseguir um emprego em outro país”, e posteriormente, apresentariam e discutiriam com os outros grupos, que tinham pesquisado outros temas. Elisa, Paula e eu alternamos papéis de falantes e ouvintes primárias (linhas 15, 16 e 18-19, por exemplo). Paula (questionário 3) havia destacado essa atividade como importante porque tinha possibilitado que obtivesse informações sobre isso na internet e, posteriormente, discutisse com sua parceira e com os outros alunos, compartilhando conhecimentos.

Por meio do excerto 32, é possível observar que, ao apresentar aos outros grupos o planejamento de uma viagem à Escócia desenvolvido com Carlos na aula anterior, houve envolvimento explícito de Elisa, que se interessou pelo tópico escolhido e conquistou o turno

cinco vezes, objetivando obter informações sobre o Festival de Arte de Edinburgh (linhas 4, 6, 8, 10, 13).

Excerto 32:

- (1) Paula: if you go to Edinburgh in August it's difficult to miss the Edinburgh art
 - (2) festival ((lê algumas informações)) (...) look every year there are approximately
 - (3) nine thousand events, ok'' it's a big event (...)
 - (4) Elisa: every year there is this festival''
 - (5) Paula: yes
 - (6) Elisa: what's ((incompreensível))''
 - (7) Paula: ok I don't know the meaning of the word but
 - (8) Elisa: I don't want to know the meaning of the word but they present some
 - (9) singers''
 - (10) Paula: ok (+) it's about the amateurs
 - (11) Elisa: the amateurs present something''
 - (12) Paula: yes it's kind of (++) like here in Rio Preto (+) it happens here in Rio Preto
 - (13) (+) we have a festival where amateurs present plays and
 - (14) Elisa: yes ok
- (aula 10)

Segundo Moran (2001), há uma certa confusão quanto aos conceitos de informação e conhecimento. O aluno adquire conhecimento quando integra a informação em seu referencial, em seu paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para ele. Assim, o conhecimento não se “transfere”, mas se cria, se constrói.

A perspectiva de Paula sobre as tarefas que envolveram pesquisas na internet sugere que a aprendiz adquiriu conhecimento sobre o país pesquisado, já que integrou as informações em seu paradigma, tornando-as significativas para ela. Isso parece claro quando (no excerto 32) ao explicar sobre o Festival de Artes de Edinburgh (linhas 8 e 11), Paula apropriou-se do conhecimento partilhado pelos moradores de sua cidade sobre o festival local (linhas 12-13), possibilitando que Elisa compreendesse (linha 14).

Além disso, esse excerto comprova que, quando a tarefa correspondeu aos objetivos e interesses dos alunos, eles focalizaram o conteúdo da comunicação, a negociação de significados, e não a forma lingüística. Nas linhas 8-9, fica explícito o interesse de Elisa por compreender o Festival de Arte de Edinburg, seu funcionamento, e não apenas o significado de um vocábulo isolado, como havia entendido sua colega.

Nas aulas ministradas na sala de aula, as tarefas realizadas foram jogos, atividades com músicas, filmes, retroprojektor e intercâmbios de informações pessoais, experiências e discussões em pares ou trios sobre temas escolhidos pelos alunos.

No entanto, para as breves comparações entre os dois ambientes, presentes nesta investigação, analisei as interações ocorridas em sala de aula durante o desenvolvimento de tarefas que possuíam objetivos semelhantes aos das analisadas no L: negociação de decisões, foco no conteúdo, intercâmbio de experiências aluno-aluno e solução de problemas.

É interessante ressaltar que, nos questionários e entrevistas, os alunos apontaram que gostaram das atividades da sala de aula em que a tecnologia foi utilizada, como vídeo cassete, retroprojektor, aparelho para tocar CDs.

O aluno Carlos, ao comparar as aulas ocorridas no L e na sala de aula, conclui que teve mais oportunidades para falar no L, devido à ajuda do computador. Na sala de aula, o aluno apontou a preferência pelo uso de outras tecnologias, como vídeo e rádio:

quando agente vai pro L eu gostei porque eu tenho mais oportunidade pra falar, então eu acho que eu aprendo mais. (...) Então o computador me ajudou mais na prática verbal, na prática da conversação. Agora na sala de aula, eu gosto de vídeo, eu gosto de música, mas eu acho que o computador ajuda mais.

Ressalto que ao desenvolver esta investigação, não pretendi valorizar o laboratório de multimídia, em detrimento da sala de aula, já que acredito que um curso de ILE deve acontecer nos dois ambientes, de modo que o professor, bem como os alunos possam explorar as possibilidades de cada um.

3.2.1.3 Papel do parceiro

PO ressaltou em seu relatório final de pesquisa que o arranjo interacional em pares ocasionou intercâmbios entre os alunos, colaborando para que se sentissem menos ansiosos, e possibilitando que atuassem também como falantes, não apenas ouvintes:

os alunos se sentiam mais confortáveis quando trabalhavam em pares, visto que a interação com o parceiro, resultava em conversação real e troca de idéias. (...) (PO, relatório final de pesquisa)

A afirmação de PO, de que cada parceiro interagiu com maior frequência quando eles estavam divididos em pares, pode ser confirmada pelo relato da aluna Flavia, coletado por meio do questionário 2:

(...) eu prefiro atividades em duplas porque tenho a oportunidade de praticar um pouco mais meu inglês. (Flavia, questionário 2)

Por outro lado, durante o desenvolvimento da maioria das tarefas, quando os alunos se agruparam em trios, um dos alunos permaneceu à margem da interação, já que não conseguiu conquistar o turno com muita frequência, pois era preciso disputar o papel de falante com outros dois estudantes; muitas vezes mais experientes no uso da língua-alvo para a comunicação oral. Além disso, quando esse terceiro integrante conseguia conquistar o turno, limitava-se a concordar com os outros integrantes do grupo, ou discordar deles, utilizando monossílabos, como “yes”, “no”. Essa visão encontra-se no relatório final de pesquisa de PO:

em grupos de três, um dos alunos se sentia excluído e acabava participando menos, apenas concordando ou discordando dos outros. (PO, relatório final de pesquisa)

A seguir, será reapresentado um trecho do diário reflexivo de Carlos, no qual Paula, menos experiente oralmente em inglês do que ele e Márcia, desempenhou um papel de expectadora, já que assistiu às interações de seus parceiros, não atuando como falante:

hoje eu trabalhei em grupo com a Paula e a Márcia (...) percebi que a Paula esteve menos falante, talvez por causa da presença da Márcia, com a qual eu conversei mais. A Paula parecia assistir nossas conversas (...) (Carlos, diário reflexivo da aula 10)

Analogamente, quando a classe se reuniu em um único grupo, apenas os alunos mais experientes oralmente em língua inglesa conquistaram turnos, exceto Flavia que, embora não se mostrasse muito experiente na língua-alvo, conquistava o turno sempre que conseguia, porque, como relatou em entrevista, considerava todas as oportunidades importantes para agir como falante, para que pudesse desenvolver seu desempenho oral. Os outros aprendizes, segundo PO

em seu diário 9, temeram o julgamento que os integrantes mais proficientes fariam de seus erros, caso se arriscassem a atuar como falantes:

em relação à classe inteira reunida em um grande grupo, apenas alguns alunos se arriscam a participar, pois muitos se sentem intimidados pelo julgamento que os outros possam fazer. (PO, diário 9)

Assim, os alunos que participaram com maior frequência, quando a classe inteira se reunia em um único grupo, foram os que se mostraram mais experientes, proficientes oralmente em inglês (Carol, José, Carlos) e os que não eram tímidos, não temendo atuar como falantes (Flavia, Augusta). No entanto, alunos como Cris, por exemplo, que se sentia insegura por não se considerar tão proficiente oralmente quanto os outros alunos, não desempenhava o papel de falante com muita frequência, já que afirmou não conseguir atuar como falante quando tentava, porque alunos mais proficientes falavam mais rapidamente e conquistavam o turno antes, no momento em que ela ainda estava pensando o que iria dizer.

Ademais, em outros momentos, alunos mais proficientes, como José, fizeram “brincadeiras” irônicas sobre dúvidas que ela apresentava, agravando seu sentimento de insegurança para atuar como falante. Segue o depoimento de Cris a esse respeito, coletado por meio de uma entrevista:

eu me sinto insegura pra falar. Eu procuro falar quando eu tenho oportunidade, mas por causa desse desnível lingüístico, eu me sinto insegura na hora de falar, de colocar o meu ponto de vista na aula. Eu falo sempre que possível, mas quando envolve a classe inteira, normalmente as pessoas que sabem mais, falam mais, falam antes até, tomam o turno mais rapidamente do que os que sabem menos. Enquanto você tá planejando o que falar, a pessoa já tá falando, aí fica difícil. Mas no diálogo em duplas,

é mais fácil falar, até porque normalmente você faz dupla com uma pessoa que você já tenha mais afinidade pra falar. Por exemplo, eu tenho mais afinidade com o Carlos. Fora da classe agente até brinca de falar em inglês porque é mais seguro aí né. Eu sei que ele não vai me corrigir o tempo todo, ficar fazendo brincadeirinha. Por exemplo, teve um dia que eu não sabia como falar uma palavra né, e aí era macacão, jardineira, aí eu perguntei e o menino (José) virou pra mim e disse assim “ah é big monkey” e eu sabia que não era, mas só porque ele sabia que eu não sabia inglês direito... ele tirou um barato com a minha cara. ((Cris estava quase chorando neste momento da entrevista)) Eu ouço mais do que falo por esse motivo. (Cris, entrevista)

De acordo com o depoimento de Cris, o arranjo interacional em pares mostrou-se eficiente, já que possibilitou aos alunos se agrupar e interagir com pessoas afins, com amigos, como por exemplo, Cris e Carlos, que fora do L “brincavam” de se comunicar em inglês porque ela considerava mais seguro, já que estava certa de que o amigo não iria corrigi-la ou fazer brincadeiras irônicas, a respeito de algo que ela desconhecesse.

Esse depoimento parece contrariar a teoria vygotskiana, já que essa aluna relatou uma experiência negativa com um parceiro mais experiente, mais competente na língua inglesa, que atingiu sua auto-estima, criando um bloqueio para atuar como falante, quando todos os alunos se reuniam em um único grupo, e fazendo-a interagir em pares apenas com parceiros amigos, como Carlos.

No entanto, o relato de fato não contraria a perspectiva vygotskiana que está fundamentada na interação entre parceiros com experiências diversas, desde que ambos estejam comprometidos com a atividade, ou seja, tenham interesse em co-construir o conhecimento, o aprendizado, neste caso, da língua estrangeira. Nesse sentido, Cris consentia que Carlos construísse andaimes, ajudando-a a desenvolver sua competência em língua inglesa, já que esse aluno era, além de seu amigo, um dos mais proficientes do grupo. Nesse parceiro, Cris

encontrava a competência que a ajudava a construir o conhecimento e a amizade que também funcionava como funções de andaime (3 e 5), mantendo-a motivada, em busca dos objetivos das tarefas e reduzindo a ansiedade e a frustração durante a resolução de problemas, como a falta de conhecimento de vocabulário, presente no depoimento da aluna.

Segundo Nunan (1989), o papel do aluno deve ser interativo e negociador, de alguém que é capaz de “dar”, assim como de “receber”. Essa perspectiva se relaciona harmonicamente com a teoria vygotskiana, que acredita em compartilhar experiências, conhecimentos. Além disso, de acordo com Nunan (op. cit.), o aprendiz está envolvido em uma atividade social, e seus papéis sociais e interpessoais não podem ser considerados separadamente dos processos psicológicos de aprendizagem. Assim, alguns alunos, como Cris, relataram preferir desenvolver atividades com parceiros “amigos” e não apenas com parceiros mais proficientes ou experientes eletronicamente. Dessa maneira, com parceiros amigos, haveria o interesse de ambos em compartilhar experiências, co-construindo o aprendizado.

Além de conhecimento prévio, Brindley (1987 apud Nunan 1989) aponta alguns fatores como influência ao aprendizado, como: segurança, motivação, ritmo de aprendizagem, capacidade observada nas habilidades com a língua, consciência/ conhecimento cultural e conhecimento lingüístico. Dos fatores citados, gostaria de destacar *segurança* e *motivação*. Tais fatores, assim como a experiência prévia negativa com um parceiro mais proficiente, colaboraram para que Cris preferisse interagir com parceiros “amigos”, sentindo-se então segura e motivada.

No caso de José, apesar de mais proficiente em língua inglesa, não objetivava cooperar com parceiros menos experientes, contribuindo com andaimes para o desenvolvimento dos

mesmos. Ele mostrou-se interessado apenas em seu próprio aprendizado, objetivando beneficiar-se de interações com parceiros mais experientes, o que nem sempre era possível, devido ao número de alunos do grupo, e à inexistência de colegas significativamente mais competentes que ele na língua-alvo.

Por outro lado, o arranjo interacional em pares possibilitou aos alunos compartilhar conhecimentos com parceiros letrados eletronicamente, como pode ser lido em um trecho de uma entrevista realizada com a estudante Paula:

achei as atividades com a internet interessantes porque foram em dupla, porque eu mesma não sou navegadora, não tenho muita facilidade, sou um pouco devagar pra manipular os *sites*. Então eu acho que quando você faz em duplas facilita porque um sabe uma coisa, outro sabe outra, então uma pessoa ajuda a outra. (Paula, entrevista)

Apresento, a seguir, depoimentos dos alunos acerca do arranjo interacional de sua preferência:

prefiro interagir em grupos menores, mas dependendo do assunto envolvido, sinto-me à vontade para expor minha opinião, mesmo em grupos maiores ou envolvendo toda a classe. (Carol, questionário 1)

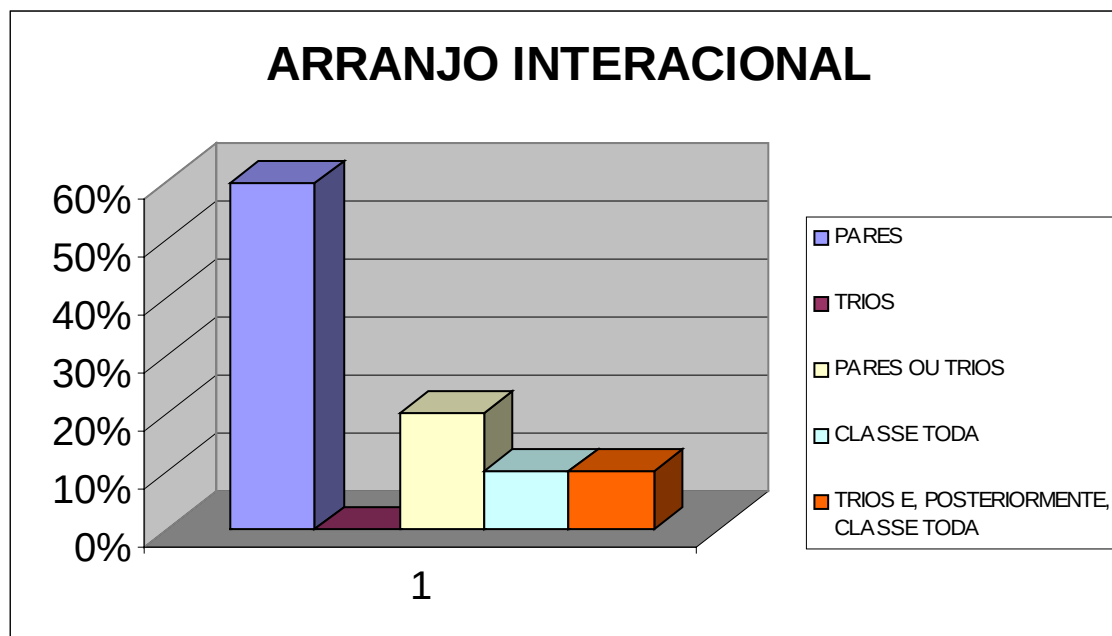
tenho mais oportunidade de interagir quando estou em “pares”. (Elisa, questionário 1)

interajo mais em pequenos grupos, eu não consigo mais participar de conversações quando toda a classe é envolvida. (Carlos, questionário 1)

em pares às vezes me expresso melhor, mas as atividades envolvendo a classe toda instigam mais. (Paula, questionário 1)

Como se verificou acima, os depoimentos dos alunos, no questionário 1, foram diversificados, mas a maioria relatou que em pares ou trios se expressou melhor (Paula) ou interagiu com maior frequência (Carlos, Elisa). No entanto, Paula afirmou que as tarefas envolvendo todos os aprendizes em apenas um grupo a “instigaram” mais, enquanto Carol disse que dependendo do tema da tarefa sentiu-se confortável para expor suas opiniões. Já o aluno Carlos relatou que não conseguia mais participar de atividades orais que envolvessem os alunos em um único grupo, pois a maioria dos alunos não expunha suas idéias, não atuava como falante.

A observação das aulas de PR já havia revelado que os alunos preferiam interagir em pequenos grupos (pares ou trios), por isso propus que interagissem em pares durante o módulo. Quando o número de alunos era ímpar, a classe se agrupava em trios, e no final de algumas tarefas, a classe toda em um único grupo. No entanto, decidi observar se a perspectiva dos alunos, quanto ao arranjo interacional mais propício a interações de qualidade, havia se modificado no L, com a inclusão do computador. Assim, indaguei, no questionário 2, qual a preferência dos aprendizes quanto à divisão em pares, trios ou um único grupo. As respostas coletadas foram analisadas, como pode ser observado no gráfico 3:

Gráfico 3: Arranjo interacional

De acordo com o gráfico 3, o arranjo interacional preferido continuava a ser em pares (60%); alguns alunos não possuíam preferência quanto a interagir em pares ou trios (20%); outros preferiram se agrupar em um único grupo (10%); enquanto outros, alegaram preferir primeiramente se posicionaram em trios, no início, para depois fazer o “fechamento” da tarefa com a classe toda, em um único grupo (10%).

Ao verificar as justificativas dos alunos¹⁶ em relação às respostas coletadas no questionário 2 quanto ao arranjo interacional preferido, obtive o seguinte resultado:

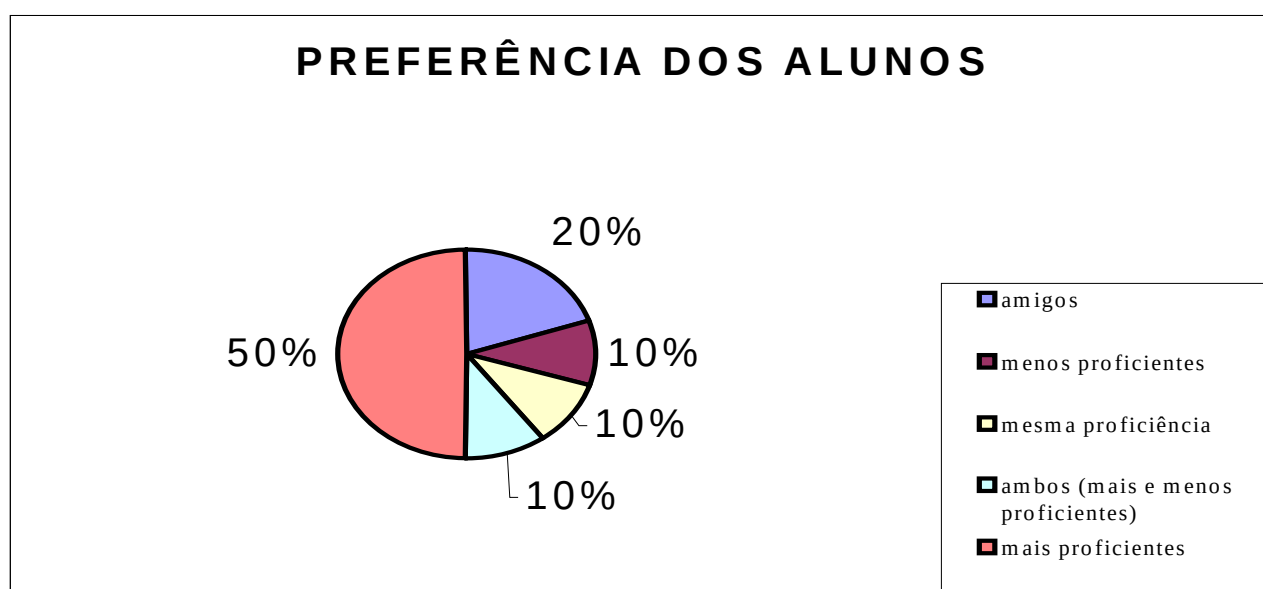
¹⁶ Nove alunos estavam presentes e responderam o questionário 2.

Tabela 12: Justificativas dos alunos quanto ao arranjo interacional preferido

Pares	• mais fácil realizar atividades em pares do que com a classe toda (Cris) • oportunidade de falar mais, expondo opiniões com maior liberdade (Carol, Elisa e Flavia) • a conversação flui mais rapidamente. Em grupos maiores gastamos muito tempo negociando algum consenso, o qual nem sempre se alcança (Carlos) • em pares, o turno de cada aluno é maior (Carlos) • me sinto mais à vontade para falar (Paula)
Pares ou trios	• interação maior e mais freqüente (José)
Classe inteira	• ouvir todos os outros (Pati)
Três e posteriormente a classe inteira	• observar como as pessoas defendem seus pontos de vista (Augusta)

Já que a maioria dos alunos (60%) continuou a afirmar que preferia interagir em pares, tornou-se importante pesquisar as características dos parceiros com os quais os alunos acreditavam ter obtido o melhor desempenho oral. Tais dados podem ser verificados no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Perspectivas dos alunos em relação à proficiência do parceiro em inglês



A maioria dos alunos afirmou, no questionário 2, preferir parceiros mais proficientes em inglês (50%). No entanto, alguns alunos disseram que a preferência não estava condicionada à proficiência do parceiro, mas sim à maneira como o parceiro agia, por isso, preferiram interagir com amigos (20%). Outros preferiram parceiros menos proficientes (10%), ou colegas que demonstrassem o mesmo conhecimento da língua inglesa que eles próprios (10%). Alguns alegaram não ter preferência quanto à proficiência de seu parceiro, pois acreditavam que podiam se beneficiar no intercâmbio de conhecimentos com qualquer parceiro (10%).

Esses dados são importantes para professores de ILE porque possibilitam conhecer os alunos e propor parceiros diferentes, para que todas as preferências sejam atendidas com

frequência, possibilitando que se sintam motivados e compartilhem um “filtro afetivo” de pouca ansiedade e frustração.

Além disso, a questão da experiência ou competência, de que trata a teoria vygotskiana, no caso do ensino-aprendizagem de línguas, não pode ser considerada como algo estanque. Nesta investigação, por exemplo, Cris era considerada mais experiente eletronicamente, no entanto, era menos experiente em língua inglesa. Além disso, no excerto 17, nas linhas 15-17, a aluna Flavia, apesar de ser classificada como menos proficiente na língua inglesa que Carlos, mostrou-se mais competente que ele naquele momento, colaborando para que ele pudesse entender um vocábulo que desconhecia.

Ademais, na prática docente, não se encontram grupos homogêneos em que metade seja mais experiente e prefira trabalhar em pares, ajudando a outra metade, menos experiente, que, por sua vez, prefira trabalhar com parceiros mais experientes. Assim, faz parte do papel do professor estar atento às experiências dos alunos, para que possa propor intercâmbios constantes entre os grupos, também possibilitando que os alunos escolham seus parceiros, facilitando, dessa maneira, intercâmbios entre “amigos”. Por outro lado, é importante que o professor observe o papel desempenhado pelos alunos durante o desenvolvimento das tarefas, para que possa verificar se estão colaborando um com o outro para a co-construção do conhecimento.

Assim, de acordo com os dados analisados nesta investigação, o parceiro ideal, para 50% dos alunos, deveria ser mais experiente na língua-alvo ou no letramento eletrônico, mas também agir como “amigo”, ou seja, demonstrar real interesse em ajudar o colega.

Márcia afirmou que, ao interagir com parceiros mais proficientes, não teria “oportunidade de expor suas idéias pelo fato de se sentir mais inibida”. Já o aluno Carlos alegou não ter

preferência quanto à proficiência de seu parceiro, pois poderia beneficiar-se em trocas com ambos, mais ou menos proficientes:

eu realmente não tenho nenhuma preferência. Ambos possuem seus desafios e vantagens. Um aluno que “sabe menos” faz com que você fale com mais cuidado, selecionando melhor as palavras. Esse aluno exige mais do seu interlocutor, caso esse interlocutor tenha interesse de ser compreendido. Ao mesmo tempo, um aluno que “sabe mais” tem mais coisas a ensinar, principalmente sobre vocabulário. (Carlos, questionário 2)

A perspectiva de Carlos é muito interessante, pois visualiza benefícios ao parceiro mais experiente ao interagir com colegas menos experientes, já que possibilita que “fale com mais cuidado, selecionando melhor as palavras”. Essa parece ser uma visão positiva para um aluno de Licenciatura em Letras, que já atuava como professor de inglês e que precisava interagir com seus alunos menos experientes, mostrando-se motivado com tais intercâmbios. A perspectiva de Carlos parece mais madura que a de José, que ironizou uma dúvida de vocabulário de Cris, colaborando para que ela se sentisse bloqueada a desenvolver tarefas com alunos mais proficientes, a menos que fossem seus “amigos” e nos quais pudesse confiar.

Dessa maneira, os dados do módulo sugerem que é preciso que o parceiro seja mais experiente em determinado ponto, no entanto, apenas essa característica é insuficiente para intercâmbios aluno-aluno de qualidade. É necessário também que o parceiro mais proficiente tenha interesse em colaborar com seu colega, desempenhando as funções andaime (3 e 5, por exemplo). Além disso, no caso do ensino-aprendizagem de língua inglesa, o parceiro mais competente precisa saber que também poderá se beneficiar com as interações, pois, em algum momento, o colega pode mostrar-se mais competente, ajudando-o também.

Nesse sentido, Carol afirmou que preferia parceiros menos proficientes, desde que estivessem interessados em sua ajuda e tentassem se comunicar oralmente em inglês:

prefiro interagir com pares menos proficientes, mas às vezes você pega uma pessoa que fica meio travada pra falar, não fala tanto, aí você tenta puxar, puxar, mas não vai sabe, não desenvolve, não flui a conversação. (...) eu interagi com uma menina que eu não tava acostumada a fazer par e aconteceu isso de você ir tentando, assim eu ainda tento né motivar, puxar mais o assunto, mas às vezes a pessoa pára e aí não tem mais o que você falar, né? (...) mas você também tem que ajudar, não excluir a pessoa. (Carol, entrevista)

Segundo seu depoimento, Carol, a aluna mais competente para comunicar-se oralmente em língua inglesa, de acordo com PR e com os testes de proficiência oral aplicados, manifestou preferir interagir com alunos menos proficientes, desde que também estivessem interessados na comunicação oral na língua-alvo.

Portanto, as características da competência, da experiência na língua estrangeira precisam estar associadas ao interesse em ajudar, colaborar, comunicar-se e ser ajudado.

Conclui-se que, durante o módulo investigado, o arranjo em pares facilitou o desempenho oral dos alunos, porque possibilitou que interagissem com parceiros de sua preferência (mais proficientes, menos, com a mesma proficiência, com ambos, com amigos), sentindo-se menos ansiosos para negociar os turnos, conquistando-os com frequência e os mantendo por períodos mais longos, possibilitando intercâmbios com negociação de significados, tomada de decisões em conjunto, ou seja, co-construindo o conhecimento, enquanto buscavam soluções para os problemas encontrados ou planejavam as ações a serem efetuadas.

3.2.2 Fatores que interferiram na construção da interação

Em seguida, focalizo alguns fatores interferentes nas interações, como o letramento eletrônico dos alunos, por exemplo.

3.2.2.1 Letramento eletrônico dos alunos

No início do módulo, a *simpatia* ou *antipatia* por computadores interferiu na participação dos alunos como falantes durante o desenvolvimento das tarefas, já que alunas como Paula, por exemplo, não se aproximavam do computador, permitindo que seu parceiro agisse, manipulando o *mouse*, digitando as páginas pesquisadas, procurando informações na internet, decidindo sobre as ações referentes aos personagens do jogo ou ao planejamento da tarefa.

No entanto, o fator *simpatia* ou *antipatia* por computadores mostrou-se relacionado ao semi-letramento da maioria dos aprendizes. Isso afetava o desempenho oral na língua-alvo porque, na medida em que o aluno não gostava do microcomputador por não saber manipulá-lo, ficava desmotivado para desenvolver as tarefas no L, tornando-se dependente de seu parceiro mais letrado eletronicamente e assumindo um comportamento passivo durante a aula, como pode ser lido no relato do aluno Carlos, em seu diário reflexivo:

hoje eu trabalhei em grupo com a Paula e a Marcia, (...) como era a Márcia que estava no controle do *mouse*, o nosso trabalho estava indo devagar, ainda mais com o computador lento. A Paula já assume que ela não gosta

de computador e, por isso, evita ficar no controle. Acredito que eu tenha um pouco mais de desenvoltura em usar o computador e a internet. Não demorou muito, eu puxei o *mouse* para o meu lado e comecei a realizar a pesquisa sobre a Escócia. Percebi que a Paula esteve menos falante, talvez por causa da presença da Márcia, com a qual eu conversei mais. A Paula parecia assistir nossas conversas. (Carlos, diário de pesquisa)

De acordo com o relato de Carlos, a aluna Paula, assumindo, desde o início da tarefa, que não gostava de computador, evitava atuar de maneira ativa, controlando o *mouse* e ajudando a decidir sobre as ações relacionadas à máquina. Nesse exemplo, como Carlos era mais letrado eletronicamente e monitor do laboratório de multimídia de uma escola particular de línguas, decidiu “puxar o *mouse*” e começar a pesquisa sobre a Escócia.

Além disso, o aprendiz observou que Paula desempenhou com menos frequência o papel de falante, do que na sala de aula, já que Carlos e Márcia interagiram com maior intensidade, alternando papéis de falante/ouvinte, enquanto a colega observou o diálogo dos dois, atuando apenas como ouvinte.

No entanto, apenas no início do módulo o fator “não gostar do computador” afetou o desempenho oral de alunos semi-letrados eletronicamente, já que por meio de intercâmbios com parceiros mais experientes (Vygotsky, 1993; 1994), tais alunos foram desenvolvendo novas “camadas” de letramento eletrônico, demonstrando maior motivação, e passando a assumir papéis mais ativos nas decisões do grupo, atuando como falantes com maior frequência, digitando, manipulando o *mouse*, contornando problemas técnicos.

Em um trecho da entrevista realizada com a aluna Paula, observa-se que ela afirmou “não gostar de jogos de computador e se sentir desmotivada quando os utilizava”:

eu não gosto de jogos de computador, não me agradam, não me atraem, não me motivam. (Paula, entrevista)

Isso também está presente em um trecho do meu diário 9:

Paula declarou no primeiro questionário que não gostava de computadores, e confirmou essa informação em entrevistas (informal, feita por PO e semi-estruturada, por mim). No início, parecia reagir com a utilização do computador no L, muitas vezes fazendo caretas para a tela, para o parceiro. Além disso, parecia atuar passivamente com seu parceiro, dizendo “faça você”, “mexa o *mouse*”, “digite os *sites*” porque eu não entendo e não gosto de computadores. (P, diário 9)

No entanto, posteriormente, quando respondeu o questionário 3, Paula já havia modificado sua perspectiva em relação às aulas no L, possivelmente devido à experiência adquirida com pares mais experientes, o que proporcionou que se sentisse mais segura, conseguindo trabalhar e sentir-se melhor no laboratório:

acho que está cada vez melhor e, contradizendo um pouco o que eu disse na entrevista, acredito que hoje nós já conseguimos trabalhar muito melhor com o computador e temos uma relação melhor também, sem dúvida. (Paula, questionário 3) ((grifo da aluna))

Como já foi dito no capítulo 1, Selfe (1989 apud Buzato 2001) explica letramento eletrônico como o domínio de uma série de normas específicas, denominadas “gramáticas” e entendidas como um conjunto de regras que regem a construção de sentidos na leitura e escrita mediadas por computador. Para essa autora, o teclado, a tela, os programas de processamento de texto, as impressoras, a *world wide web* (www) etc possuem diferentes conjuntos de regras que

se acumulam em camadas sobre aquelas típicas do letramento tradicional, e que ao serem aprendidas ocasionam a maneira como a sociedade concebe textos atualmente (Buzato, op. cit.).

No início do curso, a maioria dos alunos era semi-letrada tecnologicamente, alguns possuíam poucas “camadas gramaticais” que compõem o letramento eletrônico, como pode ser deduzido dos depoimentos das alunas Paula e Flavia:

com o meu parceiro interagi MUITO bem, mas com o computador não, pois às vezes não sabia manipulá-lo muito bem e ele se tornou chato (...). (Paula, questionário 3) (maiúscula da aluna)

às vezes o computador me irrita um pouco, pois não tenho muita intimidade com ele e nem sempre consigo controlá-lo. (Flavia, entrevista)

Segundo PO (diário 3), os alunos que estavam mais familiarizados com novas tecnologias, letrados eletronicamente, como Carlos e Cris, se destacavam nas tarefas no L, enquanto os que eram no início inexperientes tecnologicamente, mostravam-se irritados:

(...) a interação aluno-aluno e aluno-computador não foi igual em todos os pares (...). Aqueles que estão mais familiarizados com as novas tecnologias tendem a se destacar nas atividades que envolvem computadores. Os outros, no entanto, se mostram irritadiços. (PO, diário 3)

É preciso ressaltar, no entanto, que com o decorrer das aulas, os alunos inicialmente pouco familiarizados com o computador, como Paula, por exemplo, transformaram-se com a ajuda de seus pares, em alunos mais experientes digitalmente, começando a dominar mais “camadas gramaticais”, referentes ao letramento eletrônico (Selfe, 1989 apud Buzato, 2001),

demonstrando maior motivação para desenvolver as tarefas propostas e atuar como falantes, não apenas ouvintes durante as interações.

Em um trecho do diário 9 de PO, Pati mostrou-se mais letrada eletronicamente que suas parceiras e motivada para o desenvolvimento da tarefa proposta:

Pati, logo que se sentou, olhou para a tela, aberta na página inicial do *site www.yahoo.com*, pegou o *mouse* e começou a clicar, mostrando interesse e certa intimidade com o micro. As outras alunas sentaram, olharam para a tela e não mexeram em nada, começaram a conversar entre si. (PO, diário 9)

Carlos trabalhou com Paula, na aula 9, mas apenas ele tinha contato maior com o computador, já que digitava, clicava, salvava em disquete, enquanto Paula não lidava com o *mouse* e raramente aproximava-se da tela do computador. Portanto, integrante do grupo mais proficiente oralmente em inglês, Carlos mostrou-se também mais experiente eletronicamente do que a aluna Paula. Ressalto que, na época da coleta dos dados, Carlos trabalhava em uma escola particular de línguas como monitor do L, o que justifica a sua maior familiaridade.

Na aula 10, antes da chegada de Carlos, Paula estava trabalhando sozinha, e após tentar digitar algo, clicava com força, batendo o *mouse* na mesa sobre a qual estava fixo o computador, quando me requisitou, e eu me aproximei, como pode ser verificado a seguir:

Excerto 33:

- (1) Paula: não sei se é o computador, se tem a ver comigo (++) não tem acordo ((riso (2) nervoso))
- (3) P: what''
- (4) Paula: the compu::ter
- (5) P: ok (+) what do you want'' do you have a site (++) a page''
- (6) Paula: Carlos

(7) P: ã''

(8) Paula: everything stays with Carlos
(aula 10)

Na linha 1 do excerto 33, observa-se que Paula reclamou do computador, dizendo não saber se o problema era pessoal (ela não sabia como lidar com o computador) ou com o computador (problema técnico). Nas linhas 3, 5 e 7, tentei entender quais eram as dificuldades da aluna. Na linha 8, Paula confirmou sua inexperiência tecnológica, já que não tinha conhecimento de nada que havia feito na aula anterior (aula 9), apenas Carlos controlara tudo, como quais *sites* estavam pesquisando, por exemplo (linha 8).

No entanto, ainda na aula 10, como se verifica no excerto 34, Paula, juntamente com seu parceiro Carlos, contornou um problema relacionado ao não funcionamento de seu computador, sem ficar nervosa, ansiosa ou frustrada. Embora a aprendiz já tivesse pedido minha ajuda, quando estava trabalhando sozinha, resolveu o problema (linha 2) mudando de computador (linha 3), juntamente com seu parceiro, que se mostrou mais experiente eletronicamente (linha 1):

Excerto 34:

(1) Carlos: this computer is not working (...) is everybody in this roll''

(2) Paula: yes (+) but we have to change

(3) Carlos: what about that one'' ((Carlos aponta para outro micro e eles mudam))
(aula 10)

De acordo com PO, Cris era mais letrada eletronicamente que a aluna Márcia:

Cris estava mais distante do micro, mas parecia ter mais intimidade com o mesmo; tocava na tela muitas vezes para mostrar alguma informação à

Márcia, que parecia mais estática. Cris clicava o *mouse* e mostrava-se mais dinâmica com o mesmo (...). (PO, diário 9)

Cris não se mostrava muito proficiente em inglês, era muito tímida e tinha medo de se expor como falante, como afirmou em entrevista, principalmente quando tinha que desenvolver atividades com parceiros como José, que a criticavam, tratavam seus erros de maneira irônica, fazendo piadas. No entanto, era letrada eletronicamente, o que a deixava mais à vontade no L, até mesmo, a ponto de dizer a José o que fazer, como selecionar e preparar o texto a ser apresentado aos colegas na aula posterior.

Por sua vez, embora apresentasse um desempenho oral com mais sucesso que Cris, já que possuía nível de proficiência em inglês correspondente ao intermediário-superior e atuando como professor de inglês em uma escola particular de línguas, José não era tão experiente tecnologicamente quanto essa aluna, sendo classificado como semi-letrado eletronicamente.

A seguir, cito um trecho do diário 9, em que reflito sobre o letramento eletrônico de Cris, sugerindo que pudesse colaborar para uma participação maior da aluna como falante, durante o desenvolvimento das tarefas no L:

hoje, Cris, que demonstra muita intimidade com o micro me chamou para perguntar se na aula seguinte poderia utilizar as informações coletadas na internet, principalmente as figuras, que ela passaria para o programa *Power Point* e mostraria aos alunos, por meio da televisão presente na frente do L. Eu disse a ela que não sabia fazer isso e perguntei se ela e a Márcia sabiam. Márcia disse que não, mas que a parceira sabia e sorriu. Considerei esse fato importante porque Cris nunca havia me perguntado nada anteriormente, mostrava-se tímida comigo ou com a classe toda reunida em um grande grupo. Mas possuía mais experiência com novas tecnologias que seu parceiro. Sentia-se mais confortável para falar, tomar o turno, dirigir-se a mim. Nesse momento ela parecia esquecer sua barreira com a língua estrangeira. Seu contato com o micro e a presença em um

ambiente familiar a ela, impulsionaram-na a interagir como falante mais freqüentemente. (P, diário 9)

O trecho em que Cris interagiu comigo, citado no diário 9, pode ser lido a seguir:

Excerto 35:

(1) Cris: can we use the TV next class to show the pictures from the computer''

(2) P: I don't know how to do that ((sorri)) (++) do you''

(3) Márcia: I don't (+) but she does ((apontando para Cris, que sorri satisfeita))
(aula 9)

É importante ressaltar que por meio do excerto anterior e do trecho do meu diário 9, naquele momento da aula, a aprendiz mostrou-se mais letrada eletronicamente que eu, sua professora, já que sabia como transmitir as imagens e o texto, presentes no *Power Point* na tela da televisão, na frente do L.

Masetto (2001), ao referir-se sobre pesquisas na internet, afirma que o aluno pode obter dados que o próprio professor desconhecia, já que o papel do professor não é saber tudo sobre um tema antes do aluno, mas estar aberto a também aprender e discutir as informações com os alunos, bem como a ajudá-los a desenvolver o senso-crítico diante do que venham a encontrar na internet.

De maneira análoga, acredito que o professor não precisa saber tudo sobre novas tecnologias, mas estar disposto a também aprender com alunos mais letrados eletronicamente. Essa experiência foi muito *rica* para mim, na medida em que pude desenvolver mais uma “camada” de meu letramento eletrônico, e para a aluna, que se sentiu satisfeita por ajudar a construir andaimes para que, eu e o restante da classe, pudéssemos desenvolver a mesma atividade posteriormente, de modo independente.

Esse fato pode servir como motivação para que professores semi-letrados eletronicamente não temam que seus alunos sejam mais experientes eletronicamente, já que as “camadas” de letramento eletrônico adquiridas por cada indivíduo são diferentes, assim, intercâmbios aluno-aluno e aluno-professor podem ser muito importantes para a construção do próprio letramento eletrônico do professor. É preciso não temer a experiência dos alunos, mas procurar conhecê-los por meio de intercâmbios, para que professor e alunos se beneficiem.

Muitos alunos, quando indagados se utilizariam o computador em suas aulas, mostraram-se inseguros, com medo de se expor devido ao letramento eletrônico de seus alunos, como pode ser lido nos depoimentos abaixo:

antes de usar com meus alunos, eu iria ter que aprender a mexer com o computador direito, né, pra depois ensinar os meus alunos, porque às vezes, geralmente eles sabem mais que o professor. (Flavia, entrevista)

eu não sei se usaria a internet com meus alunos porque eu tenho um pouco de receio desse recurso, apesar de sabermos que hoje em dia grande parte dos alunos de inglês que nós encontramos, usa, entra na internet, navega, sabe usar, gosta. Eu não usaria o computador nas minhas aulas por conta da minha deficiência, porque eu acho que para você fazer uma aula desse jeito, você tem que ter um certo conhecimento. Você não pode deixar o aluno na mão, de repente uma coisa que ele precisa, que ele pergunta, você não vai poder deixar ele na mão. (Paula, entrevista)

eu usaria atividades no computador com meus alunos se eu tivesse certeza que eu ia saber lidar com a situação. Eu usaria numa boa porque eu acho superlegal. Mas eu usaria se eu tivesse controle do computador, se eu soubesse que no caso de um imprevisto eu iria saber me virar, ou sair de uma situação problemática. Agora eu não tenho certeza, isso seria um teste, preciso de mais experiência com o micro. (Augusta, entrevista)

De acordo com Buzato (2001, p. 17), quanto mais significativo for o papel do computador nas práticas sociais cotidianas, maior será a tendência de que a falta de letramento eletrônico constitua uma barreira, favorecendo a exclusão social do sujeito que não dispõe desse tipo de conhecimento. Assim, professores não familiarizados com computadores sentem-se socialmente diminuídos, evitando buscar ativamente a seus pares ou a seus alunos, a ajuda de que necessitam para tornarem-se letrados eletronicamente.

Esse autor (op. cit.) ainda afirma que professores que não tenham uma noção clara das possibilidades de uso de computadores e um grau de familiaridade com que permita representações menos estereotipadas da máquina e de seu funcionamento tenderão a encontrar em suas próprias crenças uma fonte geradora de ansiedade e a justificativa para desconsiderar o uso da máquina como ferramenta ou meio de ensino.

Como solução, Buzato (op. cit) aponta o acompanhamento do novato eletrônico por um usuário mais experiente, solidário e disposto a ajudar, para atuar como par mais competente, controlando a ansiedade, favorecendo a interação e viabilizando a ação mediada que gera a aprendizagem (Vygotsky, 1993 e 1994).

Retomando o contexto do L, na aula 11, a aluna Cris apresentou o planejamento de uma viagem a Nova Zelândia, utilizando o programa *Power Point* e mostrando as imagens em uma televisão presente no L:

Cris e Márcia apresentaram o trabalho sobre a Nova Zelândia. O técnico de recursos audiovisuais não estava presente, assim, Cris organizou tudo sozinha e passou as imagens para TV, para que os outros alunos pudessem acompanhar. (PO, diário 11)

Assim, de acordo com o trecho do diário 11 de PO, Cris e Márcia apresentaram o planejamento da viagem a Nova Zelândia aos outros grupos de alunos. Como o técnico de recursos audiovisuais não estava presente nessa aula, Cris preparou as imagens, exibindo-as pela TV aos alunos.

Na aula 11, os aprendizes se mostraram mais letrados eletronicamente e motivados para desenvolver as tarefas comunicativas, como pode ser verificado em um trecho do meu diário 11:

antes que eu desse as instruções da primeira tarefa, os alunos estavam muito entretidos (José, Flavia e Elisa com seus respectivos micros e Carol, Pati e Paula conversavam animadamente em inglês sobre assuntos pessoais). Nessa última aula no L, os alunos mostraram-se mais experientes tecnologicamente e os que não se sentiam à vontade nesse ambiente no início do módulo, mudaram de comportamento, estavam brincando, rindo, interagindo em inglês. (P, diário 11)

Outros alunos, como Carol e Pati, desenvolveram seu letramento eletrônico por meio de intercâmbios com parceiros mais experientes, como se verifica a seguir:

Carol e Pati mudaram de micro quando perceberam que o delas não estava funcionando. Não comunicaram a mim, não me pediram ajuda, não perguntaram o que aconteceu. Analisaram o problema sozinhas, e decidiram mudar de micro e tentar novamente, uma atitude que demonstrou que ficaram mais independentes, não apenas para tomar decisões, mas para contornar certos problemas freqüentes e típicos de uma aula no L, como a mensagem “a pagina não pode ser exibida”, ou a demora ao acesso das informações na internet. (P, diário 11)

A estudante Paula, na aula 11, manifestou um comportamento diferente de aulas anteriores em que ficava brava e agressiva quando não conseguia controlar o computador. Ela se

mostrou mais independente nessa aula, não precisando de minha ajuda para solucionar eventuais problemas relacionados à tecnologia:

a aluna Paula tentou acessar outro micro porque o que ela estava utilizando não estava funcionando adequadamente. Quando eu perguntei o que estava acontecendo, ela calmamente disse que o micro não estava funcionando, e que, por esse motivo, havia mudado de lugar. (P, diário 11)

Verifica-se, como pode ser visto no excerto 36, que os alunos (Elisa e Flavia, por exemplo), acreditavam que, apesar da demora ao acesso das informações contidas nas páginas da internet (linha 1), o desenvolvimento de tarefas, utilizando-se tal meio, serviu como oportunidade para que os alunos aprendessem diferentes maneiras de lidar com o computador, podendo utilizá-lo, se possível, em sua prática docente (linha 2). Flavia enfatizou ainda o intercâmbio de experiências entre os parceiros (linhas 3-4) possibilitando aprender como lidar com a máquina, desenvolver oralmente a língua inglesa e obter conhecimentos novos sobre os temas pesquisados na internet (linhas 6-8):

Excerto 36:

- (1) Elisa: I think that the computers are slow sometimes but it's a good idea (+) these
 - (2) are new ideas for us to work with our students in the future if we have computers
 - (3) Flavia: yes and for me it's good because I was with José need and José know how
 - (4) to
 - (5) P: deal with computers''
 - (6) Flavia: yes how to deal with computers and I learned about computers
 - (7) yes''something about computers and about English and I can (+) could read some
 - (8) informations about our project, right''
- (aula 11)

Portanto, se no início do módulo o semi-letramento eletrônico dos alunos (Buzato, 2001) ou o interesse por apenas jogar a simulação computadorizada propiciou interações caracterizadas por monossílabos e gestos, com a ajuda de parceiros mais experientes (Vygotsky, 1993 e 1994), foram adquirindo “camadas” para o letramento eletrônico, mostrando-se mais motivados para interagir e produzindo turnos de fala mais elaborados. Assim, pode-se dizer que houve um salto qualitativo nas interações aluno-aluno em língua inglesa no L.

3.2.2.2 Outros fatores que interferiram nas interações

Nesta subseção, retomarei brevemente os fatores interferentes na construção das interações, que apareceram nesta investigação durante a análise das interações.

Para Nunan (1989), os componentes de uma tarefa comunicativa correspondem ao papel do professor e dos alunos, ao insumo oferecido, aos cenários utilizados, às atividades propostas, aos objetivos. A maneira como esses componentes ocorreram, durante as tarefas desenvolvidas, influenciou as interações no L, bem como na sala de aula.

Em primeiro lugar, trato de meu papel como professora dos doze alunos de Licenciatura em Letras, derivado da abordagem comunicativa, que embasa minhas crenças em sala de aula. Dessa maneira, adotei um estilo *flexível* (Dettoni, 1995), principalmente no L. Na sala de aula, exerci um papel mais controlador, interferindo nas interações aluno-aluno com maior frequência, de acordo com as observações das aulas, gravadas em vídeo.

A adoção da teoria vygotskiana (Vygotsky, 1993 e 1994; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1994) para essa pesquisa colaborou para a valorização das interações interpessoais aluno-aluno e aluno-professora.

Como já foi dito, o módulo representou a inserção de computadores em minha prática docente. Assim, em alguns momentos, faltou-me experiência para desempenhar o papel de professora no laboratório de multimídia. Refiro-me à maneira como propus que os alunos utilizassem o jogo *The Sims* na primeira aula, sem tê-los preparado primeiramente, sem ter desenvolvido algumas “camadas” de letramento eletrônico para que pudessem atingir os objetivos da tarefa; negociar significados e decisões; agir em conjunto; solucionar problemas utilizando o inglês; e não apenas manipular o *mouse* para jogar.

Os alunos também eram inexperientes com o ensino-aprendizado de línguas mediado pelo computador. Porém, é preciso ressaltar que, com o tempo, os alunos conseguiram desenvolver algumas “camadas” de seu letramento eletrônico, por meio de intercâmbios com os colegas mais letrados eletronicamente.

Além disso, em algumas tarefas com a utilização da internet, forneci aos alunos uma folha impressa, contendo um roteiro com as atividades a ser desenvolvidas. Isso foi positivo para que os alunos não se perdessem durante o desenvolvimento dos projetos no ciberespaço. Sugiro, também, para professores de alunos semi-letrados, roteiros semelhantes ao de Buzato (2001, p. 119), apresentado na tabela 13:

Tabela 13: Roteiro (Buzato, 2001, p.119)

Objetivo: obter um texto autêntico na internet e preparar uma atividade de leitura para uma de suas turmas
Passos:
1. Determinar o tipo de texto desejado;
2. Ligar o computador;
3. Conectar à internet;
4. Abrir o programa de navegação;
5. Acessar um <i>site</i> de busca;
6. Formular uma linha de busca;
7. Avaliar os resultados da busca;
8. Escolher o texto desejado;
9. Salvar o texto em disco flexível;
10. Acessar arquivo contido no disco flexível;
11. Imaginar uma tarefa de leitura para o texto escolhido.

Além disso, desempenhei o papel de professora de maneira diferente nos dois contextos. Na sala de aula, controlei mais os componentes das tarefas, conquistei com maior frequência os turnos de fala, enquanto os alunos estavam trabalhando com seus pares, ou quando a classe estava reunida em um único grupo. No L, por outro lado, proporcionei que os alunos fossem os “protagonistas” de todo o processo interacional, possibilitando que interagissem entre si, principalmente em pares, enquanto permaneci na retaguarda, atuando como “coadjuvante”, apenas quando era requisitada.

Considero meu comportamento positivo, já que a análise dos trechos interacionais das tarefas no L, comprovaram que as falas dos alunos enfatizaram o conteúdo e a negociação de decisões, o que sugere que os alunos conseguiram, com a ajuda de pares mais experientes, solucionar os problemas surgidos.

Os papéis desempenhados pelos alunos estão relacionados ao meu papel como professora. No L, os alunos desempenharam papéis mais independentes, contando também com a ajuda de um novo parceiro, o computador. Isso apareceu na análise dos turnos de falas por meio da interatividade, os alunos se dirigiram ao computador, como se ele fosse humano, um colega de classe.

Na sala de aula, os aprendizes interagiram comigo com grande frequência (estruturas 3A e 3B), sendo requisitada por eles, ou interferindo na estrutura 2A e conquistando turnos.

O parceiro ideal também correspondeu a um fator interferente nas interações. As preferências dos alunos variavam entre parceiros mais ou menos proficientes, com a mesma proficiência, ambos, e parceiros “amigos”. No entanto, as interações mostraram-se produtivas quando os parceiros colaboraram entre si, já que estavam interessados em co-construir o conhecimento. Nesse caso, o parceiro que se mostrava mais competente em determinado aspecto (possuía uma informação que o outro desconhecia; conhecia um vocábulo; era mais letrado eletronicamente etc) construía andaimes para ajudar seu colega. Isso ocorreu nos dois ambientes.

Os temas das aulas mostraram-se fundamentais para motivar as interações. Os temas relacionados aos interesses pessoais dos alunos, como viagens e planos de emprego no exterior, por exemplo, motivaram alunos com perfis quietos a atuar como falantes, com maior frequência.

No L, os cenários das atividades corresponderam à realidade virtual (já que, em alguns momentos, os alunos agiram como se fossem os personagens do jogo simulador) e ao ciberespaço (onde tiveram que selecionar informações pertinentes à sua pesquisa, contando com a ajuda de parceiros mais experientes eletronicamente). Além disso, o ambiente do L era composto por três fileiras, contendo oito computadores cada. Assim, o cenário visualizado pelos

alunos era diferente da sala de aula, onde sentavam em semicírculo e ficavam próximos dos outros pares e da professora. Assim, na sala de aula, contaram apenas com a imaginação para simular as situações, enquanto no L, além da imaginação, os alunos contaram com cenários oferecidos por recursos multimídia (sons, imagens coloridas, movimento), a simulação de uma vizinhança, uma realidade virtual semelhante à vida “real”, e pela internet.

No entanto, essas novas tecnologias, no início, motivaram os alunos, mas, ao mesmo tempo, exigiram que se letrassem eletronicamente. Assim, a novidade da experimentação de uma nova realidade (jogo simulador e internet) motivou os alunos a interagir na língua-alvo, mas as barreiras do semi-letramento eletrônico prejudicaram, no início, as interações no L.

Ademais, as tarefas, desenvolvidas no L com o jogo simulador, que propiciaram que os alunos usassem a criatividade, criando uma família, provocaram interações com maior qualidade do que aquelas em que eles trabalharam com a família sugerida pelo simulador.

Segundo depoimentos dos aprendizes, a lentidão ao acesso das informações, contidas nos *sites* pesquisados, prejudicou o andamento das atividades, contribuindo para que, em alguns momentos, se sentissem desmotivados, e não interagissem com muita frequência.

Além disso, a preferência dos alunos pelo jogo ou pela internet também interferiu em sua motivação para interagir durante as aulas. Por isso, acredito que a variedade de tarefas e de materiais propostos seja importante para motivar os alunos.

Por outro lado, por meio da análise dos vídeos das aulas, e dos depoimentos dos alunos, nas entrevistas e questionários, constatei que preferiam um ambiente ou outro, interagindo, no início, com maior frequência no ambiente de sua preferência, no L ou na sala de aula.

Em seguida, trago o último capítulo desta dissertação.

Capítulo 4: Considerações finais e encaminhamentos

Nesse capítulo, em primeiro lugar, trato dos papéis que desempenhei ao me incluir, bem como incluir meus alunos, digitalmente. Em seguida, retomo a proposta dessa investigação e resumo os resultados encontrados. Por fim, sugiro outros estudos a serem desenvolvidos por professores-pesquisadores de inglês como língua estrangeira.

Parece-me correta a visão de Kenski (2003), segundo a qual os cursos de formação de professores precisam garantir novas competências, como ser *agente, produtor e operador crítico* de novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, possibilitando ao professor aceitar ou rejeitar projetos tecnológicos em suas práticas docentes, aproveitando tais ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado.

Esta investigação foi projetada devido à necessidade de inserir novas tecnologias em minha prática docente de ILE, e à lacuna observada no currículo da maioria das universidades brasileiras, em relação à formação de professores aptos para concretizar tais iniciativas.

Como professora desse grupo de doze alunos, acredito que cumpri papéis como *agente de memória, de valores e de inovações* (Kenski, 2001).

Como *agente de memória*, já que possibilitei interações e intercâmbios entre linguagens, espaços e conhecimentos diferenciados, na mediada em que motivei intercâmbios entre alunos com proficiências diferenciadas na língua-alvo, em dois contextos diferentes, na sala de aula (sem o computador) e no laboratório (com multimídias *on-line* e *off-line*). Além disso, estabeleci relações entre aprendizes em estágios diferentes de letramento eletrônico (letrados e semi-letrados).

Como *agente de valores*, influenciei os comportamentos e atitudes dos alunos; estimulando a identidade e a sociabilidade entre os mesmos. Isso porque a maioria das tarefas foi desenvolvida em pares, o que possibilitou o intercâmbio entre os parceiros (mais e menos proficientes, em diferentes estágios de letramento eletrônico e “amigos”), a negociação de decisões, a resolução de problemas similares aos da “vida real”, relacionados a temas de interesse dos alunos.

Além disso, um dos objetivos da tarefa com o jogo simulador *The Sims* era proporcionar a felicidade pessoal dos personagens do jogo, o que possibilitou aos alunos refletir sobre valores de sua vida, como felicidade, realização profissional, família etc.

Quanto ao papel de *agente de inovações*, auxiliei na compreensão, utilização e avaliação de duas maneiras de utilização do computador para o ensino-aprendizagem de ILE: o jogo simulador *The Sims* e *sites* da internet como fonte de informação. A maioria dos alunos era semi-letrada eletronicamente e nunca havia utilizado o computador em aulas de ILE.

A coleta de dados para esta investigação, feita durante meu estágio de docência em uma universidade do noroeste paulista, caracterizou-se por duas fases: (1) estudo preliminar (aulas de PR) e (2) planejamento e implementação de um módulo de ILE a doze alunos de Licenciatura em Letras.

Preferi atuar como professora, além de pesquisadora, ao inserir a utilização de computadores nas aulas de ILE na referida universidade, visando contribuir para a formação dos aprendizes, bem como refletir sobre minha própria prática pedagógica ao implementar tal módulo.

A adoção da perspectiva vygotskiana, embasando o estudo interacional, se justificou pelo fato de concordar com Mitchell e Mylles (1998), quando afirmam que todo aprendizado é visto, primeiramente como social, e posteriormente individual: em primeiro lugar intermental, e então intramental. Assim, aprender a solucionar problemas acontece por meio da interação com outros indivíduos (atividades interpessoais) que leva, posteriormente, à adoção de estratégias similares para a resolução de problemas individualmente (atividade intrapessoal). Tais interações acontecem dentro de “zonas de desenvolvimento proximal”. Dessa forma, há um estágio no qual os aprendizes podem desenvolver, com a ajuda de indivíduos mais experientes, tarefas que não são capazes de desenvolver individualmente com sucesso.

As tarefas comunicativas (Nunan 1989), com o jogo simulador *The Sims* e com os *sites* da internet, preparadas a partir de temas previamente escolhidos pelos alunos, foram propostas e desenvolvidas de acordo com um embasamento da teoria Sócio-Cultural, na medida que se incentivou interações orais interpessoais (aluno-aluno).

Materiais autênticos não são produzidos especificamente para o propósito do ensino de línguas. No módulo ministrado, utilizei o simulador computadorizado *The Sims* e *sites* da internet. Nunan (1989, p.54) afirma que “se queremos que os aprendizes compreendam textos orais e escritos no mundo real, então os aprendizes precisam de oportunidades para se engajarem nesses textos do mundo real na sala de aula”.

Segundo Nunan (1989, p. 60), ao desenvolver as atividades comunicativas, os aprendizes precisam praticar habilidades que serão úteis no mundo real. No módulo ministrado, os alunos pesquisaram na internet; tiveram oportunidades de desenvolver o letramento digital; resolveram problemas criados pelo jogo simulador; negociaram decisões, e raramente focalizaram a forma.

Em primeiro lugar, observei a maneira pela qual os alunos e eu participamos das interações durante o desenvolvimento das tarefas com o jogo simulador e com a utilização da internet. De acordo com um embasamento teórico da Sociolingüística Interacional, analisei as estruturas de participação (Philips, 1972; Vieira-Abrahão, 1998; Meneghini, 2001; Simão, 2001) ocorridas durante as interações (aluno-aluno, aluno-professora), bem como meu estilo *flexível* ao desempenhar o papel da professora (Rech, 1992; Dettoni, 1995).

Quatro estruturas de participação aconteceram durante as aulas, subdivididas em 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 3A, 3B, 3C e 4A e 4B. Em 1A, interagi com a classe toda, desempenhando um papel de falante primária, enquanto os alunos, de ouvintes primários. Na estrutura 1B, interagi com apenas um aluno. Alternamos papéis de falante/ouvinte primário, enquanto os outros alunos atuaram como ouvintes secundários. Em 1C, interagi com um par ou grupo composto por três alunos. Já na estrutura 2A, os alunos desenvolveram as tarefas propostas, interagindo em pares ou trios, alternando papéis de falantes/ouvintes. Em 2B, alunos de um grupo interagiram com outro. Na estrutura 3A, os alunos interagiram em grupos, solicitando a minha presença quando necessário. Em 3B, enquanto os alunos interagiam em grupos, me aproximei e conquistei o turno. Em 3C, um aluno, integrante de um par ou trio, conquistou o turno, participando da interação entre outro par ou grupo de alunos comigo. A estrutura 4A correspondeu ao momento que os alunos estavam reunidos em um único grupo, objetivando discussões e intercâmbios aluno-aluno. A estrutura 4B, no L, aconteceu apenas em tarefas relacionadas a pesquisas na internet (um grupo de alunos interagiu com a classe toda, discutindo sua tarefa).

A estrutura mais freqüente durante as aulas no L foi a 2A, o que sugere que apresentei um estilo *flexível*, projetando uma menor assimetria na relação com os alunos. Dessa maneira, tentei

não interferir nas interações entre aluno-aluno, possibilitando que os mesmos interagissem com parceiros de sua preferência (mais experientes, menos, com ambos, com a mesma experiência, com parceiros amigos), objetivando colaborar para que compartilhassem conhecimentos, informações, negociassem significados e decisões, enfim, agissem em conjunto, interagindo em inglês.

No entanto, na sala de aula, as estruturas 3A e 3B (aluno-aluno-professora) ocorreram com maior frequência, sugerindo que não possibilitei que os alunos interagissem com tanta independência, como aconteceu no L.

Posteriormente, os fatores interferentes, surgidos nas análises da construção das interações ocorridas no L, foram retomados, destacando-se o semi-letramento eletrônico dos alunos e minha inexperiência, no início do módulo, no ensino mediado pelo computador.

Apenas no início do módulo, *simpatizar* ou *antipatizar* com computadores afetou o desempenho dos alunos semi-letrados eletronicamente, já que por meio de intercâmbios com parceiros mais experientes, tais alunos foram modificando seu comportamento, demonstrando maior motivação, passando a assumir papéis mais ativos nas decisões do grupo, atuando como falantes com maior frequência, digitando, manipulando o *mouse*, contornando problemas técnicos.

Além disso, os alunos se envolveram com as tarefas, ou seja, demonstraram motivação ao interagir em inglês, quando os temas das tarefas eram de seu interesse, especialmente quando eram pessoais e/ou trabalhavam a criatividade.

No entanto, alguns fatores contribuíram para que os alunos demonstrassem desmotivação ao interagir em inglês no L, como: o longo tempo de espera para acessar as informações de

alguns *sites*; a necessidade freqüente de mudanças de um endereço eletrônico a outro; *sites* indisponíveis ou impossíveis de se conectar no momento da aula; a quantidade de informações disponíveis nos *sites* sugeridos, em um primeiro momento, pois, posteriormente, houve negociação entre os pares sobre as informações a ser selecionadas.

Por outro lado, as tarefas que propuseram pesquisa na internet (envolvendo o planejamento de uma viagem ao exterior e a busca de trabalho em outro país durante as férias de verão) mostraram-se positivas, na medida em que possibilitaram aos alunos descobrir informações novas sobre temas de seu interesse, discutir com os outros estudantes, reunidos em um único grupo, e transformar tais informações em conhecimento.

Ressalta-se que o arranjo interacional em pares ocasionou intercâmbios (aluno-aluno) produtivos, pois colaborou para que se sentissem menos ansiosos ao interagir com parceiros de sua preferência, levando-os a atuar como falantes, não apenas ouvintes, com maior freqüência. No entanto, quando se agruparam em trios, um dos alunos permaneceu à margem da interação, pois não conseguiu conquistar o turno com muita freqüência, já que era preciso disputar o papel de falante com dois estudantes, muitas vezes, mais proficientes no uso da língua-alvo para a comunicação oral. Os alunos que participaram com maior freqüência, quando a classe se reunia em um único grupo, foram os que se mostraram experientes oralmente em inglês (Carol, José, Carlos) e os que não eram tímidos, não temendo se arriscar a atuar como falantes (Flavia, Augusta).

De acordo com os momentos interacionais analisados, as tarefas desenvolvidas no L mostraram-se menos centradas na forma lingüística e mais no conteúdo. Além disso, na maioria dos turnos de fala investigados, ocorreu negociação de decisões aluno-aluno.

Acredito ter contribuído para a formação dos doze alunos participantes da pesquisa, oferecendo uma experiência com a utilização de computadores em aulas de ILE. Tais aprendizes poderão refletir sobre as aulas ministradas no laboratório, as vantagens e dificuldades da utilização de tais recursos, podendo utilizá-los, quando necessário, em sua prática docente.

Pretendi, dessa maneira, colaborar para que pesquisadores, bem como professores de LE, possam analisar as considerações feitas nessa pesquisa, revê-las à luz de outras investigações, verificar se atendem a outros contextos, coletando e analisando também dados de outros cursos mediados por recursos computacionais, na tentativa de contribuir com a área de Lingüística Aplicada no Brasil.

A implementação e análise do módulo ministrado representaram experiências muito *ricas* à minha formação profissional, pois, por ter atuado também como professora, pude refletir sobre acertos e enganos em meu papel, ainda inexperiente ao inserir o computador em minhas aulas.

Além disso, espero que os professores de língua estrangeira, que tenham acesso a esse trabalho e já utilizam computadores em suas aulas, possam refletir sobre a maneira como o fazem, enquanto os que ainda não iniciaram tal prática não temam seu uso.

Ofereço essa investigação como uma contribuição para a área de Lingüística Aplicada, especificamente, para o ensino-aprendizagem de ILE mediado por computadores, focalizando principalmente a interação oral aluno-aluno, pois, segundo Lopes (2001), há necessidade de se entender como o contexto pedagógico pode ser relacionado à tecnologia de maneira produtiva.

Além disso, até o presente, não há um grande número de pesquisas no Brasil, que objetive promover e analisar interações orais, aluno-aluno e aluno-professora, no laboratório de multimídia, como as de Freire (1992) e Lopes (2001).

No entanto, apesar de o módulo ter possibilitado aos alunos uma experiência com computadores em aulas de ILE, esse não era o foco do trabalho. Assim, é preciso que outros professores-pesquisadores implementem módulos nas universidades, propondo-se a analisar a utilização de computadores em aulas de ILE.

Sugiro, a futuras pesquisas, o planejamento e análise de tarefas comunicativas, com a utilização de jogos simuladores (como *The Sims*, *Sim City*, por exemplo) e/ou projetos relacionados à pesquisa em *sites* da internet nas aulas de ILE em escolas regulares, buscando-se a implementação dos temas transversais: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, de acordo com a Teoria Sócio-Cultural, poderia ser analisado o intercâmbio de experiências entre parceiros que apresentassem letramento eletrônico e proficiência (oral ou escrita) diversos na língua-alvo.

Glossário com termos referentes à tecnologia (Gasperetti, 2001, p.

161-174)

Browser: programa que permite acessar as informações contidas na *World Wide Web*. Um *browser* é um programa “cliente” que atinge informações dos computadores “servidores”, que as põem à disposição. O *Explorer*, da Microsoft, e o *Navigator*, da Netscape são dois *browsers*.

CD-ROM: é análogo a um CD de áudio, mas, além do som, pode conter dados como programas, arquivos, etc. Possui uma grande capacidade de armazenamento (até 680 megabytes, o equivalente a 485 disquetes).

Correio eletrônico (e-mail): transmissão de mensagens entre usuários pela Internet ou por uma rede local. Em forma textual, a mensagem pode ter outros arquivos, como textos, imagens, sons e programas, anexados a ela.

Hipermídia: hipertexto multimídia. Os núcleos do hipertexto são uma mistura de texto, animações, sons e música.

Hipertexto: texto não-linear caracterizado pela presença de *links* que ligam vários documentos. O hipertexto, portanto, não se lê, mas se navega, passando de um *link* a outro, sem, necessariamente, acompanhar a seqüência do texto.

Home page: página de apresentação de um *site* na *web*.

HTML (*Hypertext Markup Language*): linguagem utilizada para produzir páginas *web*. Para ler um arquivo em HTML, é preciso um programa específico de visualização, chamado *browser* ou navegador.

Internet: conexão global das redes informáticas coligadas entre si. Qualquer computador conectado pode se comunicar com outros nas mesmas condições, em qualquer lugar em que eles estejam.

Intranet: rede local, reservada a determinados usuários, cujos protocolos de comunicação se baseiam em modelos utilizados para a Internet. Muitas empresas têm uma rede Intranet.

Link: nos documentos hipertextuais, significa uma remissão a outro documento, que pode ser uma imagem ou um arquivo. Um hipertexto é formado por muitos *links*.

Megabyte: um MB equivale a 1.024 kilobytes e a 1.048.576 bytes.

Megahertz: um milhão de ciclos ou de hertz por segundo. Em Informática, essa é a medida para calcular a velocidade das CPUs (*Central Processing Unit* ou processador: executa as instruções e os dados dos programas presentes na memória).

Modem: iniciais de modulador e demodulador. Dispositivo eletrônico que converte os sinais digitais dos computadores em sinais de áudio, de modo que possam ser enviados pelas linhas telefônicas normais e recebidos por um outro *modem*, que os converterá novamente em sinais.

Network: rede, conjunto de computadores e outros dispositivos que podem se comunicar entre si, utilizando uma linha de transmissão comum.

RAM (*Random Access Memory*): tipo de memória que perde o próprio conteúdo quando se desliga o computador. Há tipos de *RAM* estática e dinâmica.

Rede: grupo de dois ou mais computadores conectados entre si por meio de dispositivos de *hardware* (placas de rede e cabos) e *software* (programas), para compartilhar arquivos, programas ou dispositivos, como impressoras e *scanner*, dentre outros.

ROM (*Read Only Memory*): tipo de memória que pode ser apenas lida, mas não modificada.

Videoconferência: conversa entre várias pessoas que se encontram em locais geograficamente diferentes, mas que podem falar e ver como se estivessem no mesmo local, utilizando uma pequena videocâmera e um microfone. As imagens e o áudio viajam pela rede.

VRML (*Virtual Reality Modeling Language*): linguagem criada em 1994 para a visualização tridimensional nas páginas *web*.

World Wide Web: teia mundial, sistema cliente-servidor, para a troca de informações distribuídas em formato hipertexto. Desenvolvido no Centro Europeu para a Pesquisa Nuclear de Genebra, em 1991.

Bibliografia

ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: CUP, 1991.

BALTRA, A. O aprendizado de línguas e o microcomputador: novos horizontes educacionais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.13, p.51-63, jan./jun.1989.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender língua estrangeira**. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BEHRENS, J. M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BIRD, S. A. Review of computer applications in second language acquisition. **Language Learning & Technology**, v.6, n.1, p.17-20, 2002. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol6num1/pdf/review1.pdf>>. Acesso em outubro de 2003.

BRAGA NORTE, M. **“Formatando” o computador no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. 1997, Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual Paulista, Assis, 1997.

BREEN, M. P. e CANDLIN, C. N. The Essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v.1, n.2, 1980.

BREEN, M. P. Contemporary paradigms in syllabus design, part I. **Language Teaching**, v.20, n.2, p.81-91, 1987.

BUZATO, M.E. K. **O Letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALLIGARIS, C. Simulando a vida. **Folha de São Paulo**, Caderno Ilustrada (E8), 28 de novembro de 2002.

CHAPELLE, C. A.. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? **Language Learning & Technology**, v.1, n.1, p.19-43, 1997. Disponível em: <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/chapelle/default.html>>. Acesso em março de 2003.

CHAPELLE, C. A. Multimedia CALL: lessons to be learned from research on instructed SLA. **Language Learning & Technology**, v.2, n.1, p.22-34, 1998. Disponível em: <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol2num1/article1/index.html>>. Acesso em março de 2003.

CHAPELLE, C. A. **Computer applications in second language acquisition – foundations for teaching, testing and research**. Cambridge: CUP, 2001.

CHAPELLE, C. A. and JAMIESON, J. Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. **TESOL Quarterly**, v.20, n.1, 1986.

CHAUDRON, C. **Second language classroom**. Cambridge: CUP, 1988, p.13-49.

DANIELS, H. Apresentação. In: DANIELS, H (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de E. J. Cestari e M. S. Martins. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 23-30.

DAVYDOV, V. V. e ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: Daniels, H. (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de E. J. Cestari e M. S. Martins. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 151-168.

DETTONI, R. V. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf, J. P. e Appel, G. (eds.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994, p.33-56.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: CUP, 2000, p.27-50.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: Daniels, H. (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de E. J. Cestari e M. S.b Martins. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 69-90.

FREIRE, M. M. **Interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL**. 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

GASPERETTI, M. **Computador na educação: guia para o ensino com as novas tecnologias**. São Paulo: Esfera, 2001.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire**. London/ New York: Continuum, 2000(a).

GILLHAM, B. **The research interview**. London/ New York: Continuum, 2000(b).

JONES, C.; FORTESCUE, S. **Using computers in the language classroom**. New York: Longman, 1987.

KENSKI, V. M. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In Castro, A. D., Carvalho, A. M. P. (orgs.), **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In Lantolf, J. P., Appel, G. (eds.), **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994, p. 01-32.

LELOUP, J. W., PONTERIO, R. Enhancing authentic language learning experiences through Internet technology. 2000. Disponível em: <www.cal.org/ericcll/digest/0002enhancing.html>. Acesso em agosto de 2003.

LOPES, M. C. L. **Interação nas aulas de inglês oral: na sala de aula e no laboratório**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

LUNT, I. A prática da avaliação. In Daniels, H. (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de E. J. Cestari e M. S. Martins. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 219-252.

MARCOS, K. Internet for language teachers. 1994. Disponível em: <www.cal.org/ericcll/digest/marcos01.html>. Acesso em agosto de 2003.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. London: Arnold, 1997.

MENEGHINI, C. M. **A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Unversidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MITCHELL, R., MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORRISON, S. Interactive language learning on the web. 2002.
Disponível em: <www.cal.org/ericcll/digest/0212morrison.html>. Acesso em agosto de 2003.

NEVES, A., CUNHA FILHO, P. C. (orgs.). **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

OHTA, A. S. Applying Sociocultural theory to an analysis of a learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. **Issues in Applied Linguistics**, v.6, n. 2, p. 93-121. California: University of California, 1995.

PHILIPS, S. U. Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B., HYMES, D. (eds) **Functions of language in the classroom**. New York; Teachers College Press, 1972.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

RECH, M. D. **O conflito de expectativas na interação em sala de aula**. 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

Revista Web. A Internet com prazer e sem mistério. São Paulo: Abril, setembro de 2000.

Revista Web. Odisséia Digital. M. Gehringer e J. London em suplemento sobre a era digital. São Paulo: abril, março de 2001.

Revista Isto É. 23 de fevereiro de 2000, p. 82-83.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.

RODRIGUES, D. F. **Uma análise sobre o ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral**. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.

SACKS, H. SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. **Language**, v.50, 1974. Disponível em: <http://www.cogs.susx.ac.uk/users/christ/crs/atcs/lec07.html>>. Acesso em janeiro de 2003.

SALABERRY, R. *CALL* in the year 2000: still developing the research agenda. A commentary on Carol Chapelle's *CALL* in the year 2000: still in search of research paradigms. **Language Learning & Technology**, v. 3, n.1, 1999. Disponível em : <http://lilt.msu.edu/default.html>>. Acesso em março de 2003.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SIMÃO, A. K. G. **Práticas discursivas e relações de poder na aula de espanhol como língua estrangeira**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

SPODARK, E. The changing role of the teacher: a technology-enhanced, student-centered lesson on French fashion. **Foreign Language Annals**. v.34, n.1, jan. fev. 2001.

The Sims. Maxis e Electronic Arts, fevereiro de 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VILELA, A. Teacher's guide to international collaboration on the Internet – theoretical background for the use of Internet based projects in ESL/EFL teaching. 2001. Disponível em www.ed.gov/Technology/guide/international/secondlanguagetheory.html>. Acesso em abril de 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de **Thought and language**. Tradução de J. L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Cole et al. (Orgs.). Tradução de **Mind in society: the development of higher psychological processes**. 1978. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, e S. C. Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

WARSCHAUER, M. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. 1998. Disponível em: <<http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>>. Acesso em outubro de 2003.

WARSCHAUER, M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. 2000. Disponível em <[http://www. Gse.uci.edu/markw/cyberspace.html](http://www.Gse.uci.edu/markw/cyberspace.html)>. Acesso em outubro de 2003.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quarterly**, v.22, p. 36-53, 1988.

WOOD, D.; BRUNER, J.; E ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.17, p.89-100.

Bibliografia utilizada no planejamento das tarefas comunicativas

ACKLAM, R. & BURGESS, S. **First certificate GOLD**. England: Longman, 1998.

BROUKAL, M. & MURPHY, P. **All about the USA. A cultural reader**. NY: Longman, 1991.

COLLIS, H. **101 American customs understanding American language and culture through common practices**. Chicago: Passport Books, 2000.

DOLMAN, J. & CAIMI, E. & WRIGHT, P. **Civilization –audiotext**. Milan: La Spiga languages, 1997.

_____. & STRAUS, I. **Globe Trotter –a tour of the English-speaking world**. Milan: La Spiga Languages, 2000.

GITSAKI, C. & TAYLOR, R. P. **Internet English: www-based communication activities**. New York: Oxford University Press, 2000.

LEEBOW, K. **300 incredible things for travelers on the internet**. Marietta (USA): 300incredible.com, 2000.

Longman dictionary of contemporary English. England: Longman, 1995.

McCARTHY, M. & O'DELL, F. **English vocabulary in use**. Upper intermediate & advanced. Cambridge: CUP, 1998.

MOLINSKY, S. J. & BLISS, B. **Word by word picture dictionary**. NY: Prentice Hall Regents, 1994.

My best friend's wedding. Fita de vídeo.

Notting Hill. Fita de vídeo e CD.

NUNAN, D. **Atlas 3. Learning-centered communication**. USA: Heinle & Heinle, 1995(a).

NUNAN, D. **Atlas 4. Learning-centered communication.** USA: Heinle & Heinle, 1995(b).

NUNAN, D. & LATHAM-KOENIG, C. **English file.** Intermediate. Oxford: Oxford University Press, 1999.

NUNAN, D. & SELINGSON, P. **English file 1.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

PARSONS, A. **In and around London. Reading and traveling.** Italy: Black Cat Publishing, 2001.

PROMODOU, L. **First certificate STAR.** Oxford: Macmillan Heinemann, 1998.

RINVOLUCRI, M. **Grammar games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students.** Cambridge: CUP, 1996.

SELIGSON, P. **Helping students to speak.** London: Richmond, 1997.

SION, C. (ed.) **Recipes for tired teachers.** USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1985.

SOLOMON, A. & HARROP, J. **Check your vocabulary for colloquial English.** Great Britain: Peter Collin, 1997.

SPIZMAN, R. & LEEBOW, K. **300 incredible things to learn on the internet.** USA: 300incredible.com, 2000.

The Police CD – Every breath you take – THE SINGLES.

THE SIMS. Jogo simulador criado pelas empresas americanas Maxis e Electronic Arts e lançado no Brasil em fevereiro de 2000.

The Stonewall Celebration Concert. CD gravado por Renato Russo. (música 19. Paper of Pins).

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira.** 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

WATCYN-JONES, P. **Test your vocabulary 4.** London: PENGUIN, 1996.

Anexo

Lista de sites sugeridos aos alunos

Livros contendo sugestões de sites

LEEBOW, K. **300 incredible things for travelers on the Internet**. Marietta (USA): 300incredible.com, 2000.

PARSONS, A. **In and around London**. Reading and Traveling. Italy: Black Cat Publishing, 2001.

SPIZMAN, R. & LEEBOW, K. **300 incredible things to learn on the Internet**. USA: 300incredible.com, 2000.

Sites de busca

www.yahoo.com

www.google.com

www.altavista.com

Sites de revistas

1. Discover
magazine (online magazine of science)
www.eneews.com:80/magazines/discover

2. Electronic newsstand (over 2000 online magazines)
www.eneews.com

3. Entertainment weekly magazine (news from Hollywood)
www.pathfinder.com/@@70uJSHDS1QAAQHoY/ew

4. National geographic online
www.nationalgeographic.com

5. People magazine
www.pathfinder.com/@@q2Ms9aDP0wAAQHwY/people

6. Time magazine

www.pathfinder.com/@@wNe9a9B20QAAQHwY/time

7. OneWorld Magazine (an online magazine that presents articles and images from around the world)

www.envirolink.org/oneworld/index.html

Sites de journaux

1. CNN Interactive

www.cnn.com

2. Los Angeles Times

www.latimes.com/HOME/

3. newspapers on the web

www.intercom.co.au/intercom/newsprs/index.htm

4. New York Times

www.nytimes.com/

5. USA Today

www.usatoday.com

6. The Ultimate collection of new links

www.net/links/news/

Amostras de instrumentos utilizados na coleta dos dados**Entrevista 1 (PR):**

1. Gostaria de saber o nível de conhecimento lingüístico e experiência como professor, de cada aluno.
2. Especificamente quanto à competência oral, como o senhor acha que eles estão?
3. Na sua opinião, quais as atividades orais propostas em sala que eles mais gostam, se envolvem e utilizam a LE?
4. O senhor acha que tarefas comunicativas do tipo resolução de problemas e simulações colaborariam para o desenvolvimento da competência oral dos alunos em LE?
5. Quais os temas que o senhor já observou serem de maior interesse dos alunos?
6. O senhor acha que em que momento das aulas há interações significativas entre professor-aluno ou aluno-aluno em suas aulas?
7. Esse grupo de alunos interage mais em pares, grupos menores, maiores ou quando a classe toda está envolvida em alguma atividade?
8. Eles interagem mais em grupos de dois, três alunos?

Questionário 1 (alunos)

1. Você consegue se comunicar bem (oralmente) em inglês?
2. Se não, o que você acha que poderia ajudá-lo?
3. Você se sente seguro e motivado para participar das atividades promovidas pelo professor em sala de aula?
4. Quais são as atividades orais promovidas em sala de aula que você mais gosta? Quais você considera mais importantes?
5. Você prefere atividades desenvolvidas individualmente, em pares, em grupos maiores ou envolvendo a classe toda?
6. Em relação à pergunta anterior, em quais grupos você interage mais?
7. Você gosta de computadores? Está habituado a usá-los?
8. Já participou de alguma aula de inglês em que o computador fosse utilizado pelo professor ou pelos alunos? Se sim, gostou da experiência? Gostaria que o micro fosse usado em suas aulas de inglês?
9. Quais os temas que você gostaria de desenvolver em futuras aulas de inglês?

Questões que nortearam os diários reflexivos (P e PO)

1. Como ocorre a interação aluno-aluno em pares, em grupos (compostos por três alunos) e com a classe inteira reunida em um grande grupo? Como se dá a interatividade entre aluno-computador?
2. Há diferenças no desempenho oral dos alunos nos diferentes contextos, na sala de aula regular e no laboratório de informática?
3. Qual é o papel do professor e dos alunos nos dois contextos, sala de aula e laboratório de informática, com e sem a utilização do micro respectivamente?
4. As tarefas comunicativas são importantes para estimular o uso do ILE para comunicação? De que maneira?
5. Jogos simuladores, como *The Sims*, assim como *sites* da internet podem motivar a interação oral entre os alunos?
6. Quais as atividades propostas mais interessantes aos alunos?
7. Em que contextos e situação a professora fala mais? (no L, na sala de aula, no início das atividades, no decorrer, no final etc). Como isso ocorre?
8. Os alunos se sentem seguros e motivados nas aulas? Por quê?
9. Os alunos gostam dos temas escolhidos? Quais são os temas preferidos dos alunos?
10. Os alunos acham que estão desenvolvendo o desempenho oral em ILE? Por que sim? Por que não? O que poderia ser diferente para que desenvolvessem mais seu desempenho oral em ILE?

11. Como ocorre a interação aluno-aluno, aluno-professora, aluno-micro? Essa interação segue um padrão?
12. Há diferenças na interação dos alunos nos dois contextos (com e sem a utilização do micro)? Quais são? Por que ocorrem?
13. A interação entre os participantes contribui para o desenvolvimento da competência oral dos alunos? Ou seja, por meio da interação, os alunos acham que já conseguem se comunicar melhor, falar e compreender em língua inglesa?

Questionário 2 (alunos)

1. Há quanto tempo você estuda inglês?

2. Você acha que seu desempenho oral (nesse módulo) na sala de aula é diferente do laboratório? Explique, por favor.

3.1 Você interage nas aulas de inglês?

3.2 De que maneira?

☐ o tempo todo ☐ muito ☐ sempre que possível ☐ apenas quando me perguntam algo
--

☐ raramente ☐ nunca

4. Nesse módulo, você prefere interagir em pares, grupos de três ou com a classe toda? Por quê?

5. Quando interage em pares,

☐ fala mais do que ouve ☐ ouve mais do que fala ☐ fala e ouve na mesma proporção

☐ depende do parceiro com quem está falando
--

6. Você prefere conversar com pessoas que “sabem mais” (inglês) que você ou não? Por quê?

7. Como ocorre a interatividade no L? (sua “relação” com o computador - jogo *The Sims* ou sites da internet)

Questionário 3 (alunos)

1. Quais os tipos de atividades que você mais gosta? Por quê?
2. Quais as atividades dadas nesse módulo que você mais gostou? Por favor, dê exemplos.
3. Qual a importância das atividades comunicativas nas aulas de ILE?
4. Como você acha que está ocorrendo a interação aluno-aluno em pares, grupos de 3 e com a classe toda reunida? E a interatividade aluno-computador?
5. Quais os sites que você utilizou que são mais interessantes/ úteis na sua opinião?
6. Você se sente seguro e motivado nas aulas ou não? Por favor, explique.
7. Quais os temas escolhidos para este módulo que você acha que mais te estimulou/ estimularia para se comunicar em língua inglesa?

☐ casa/ cotidiano	☐ viagens	☐ cinema
☐ casamento/ amor/ encontros	☐ projetos (viagem etc)	☐ música
☐ amizade	☐ preparação de aulas	☐ pessoas famosas
☐ cultura	☐ esportes	☐ trabalho/ emprego
	☐ temas polêmicos	☐ planos para o futuro

8. Como você interage no L (com seu parceiro e com o computador)?
9. Você poderia dar algumas sugestões para futuros cursos de inglês que focalizassem a comunicação oral?

Entrevista (alunos)

1. Você percebe diferenças no papel do professor nos dois contextos, ou seja, na sala de aula e no laboratório? E no seu papel?
2. Quais as atividades dadas nesse módulo que você mais gostou? Por favor, dê exemplos.
3. O que você achou da utilização do jogo The Sims em sala de aula?
4. Você usaria jogos desse tipo com seus alunos? Por quê?
5. A pesquisa na internet para o desenvolvimento do projeto proposto foi interessante ou não? De que maneira? Poderia ter sido melhor se tivesse sido proposto de outra maneira? Como? Você usa ou usaria este tipo de atividades com seus alunos?
6. Quais os materiais utilizados em sala ou no laboratório que mais contribuíram para motivá-lo ou ajudá-lo a falar mais?
7. Você está falando mais agora do que no início do módulo? Por quê?
8. Em que contextos (sala ou laboratório) a professora fala mais? Por quê?
9. Para que você pudesse desenvolver mais a sua competência oral (falar e entender, se comunicar melhor oralmente), o que acha que deveria mudar nas aulas?
11. O que você pensa sobre sua interação nas aulas?

Entrevista 2 (PR)

1. Você poderia dizer algo sobre a aluna Paula, que não foi mencionada na entrevista anterior?
2. Sobre a opinião dos alunos em participarem de uma pesquisa. Qual era o perfil psicológico desses alunos no 2º semestre de 2001? Como eles estavam em suas aulas?
3. O senhor poderia me falar um pouco sobre sua carreira: quando se formou, onde, há quantos anos é professor de inglês, há quanto tempo está lecionando nesta instituição, quando conseguiu os títulos de mestre e doutor, quais os exames de proficiência mais recentes que prestou etc.

Fotocópias sobre o jogo simulador *The Sims*